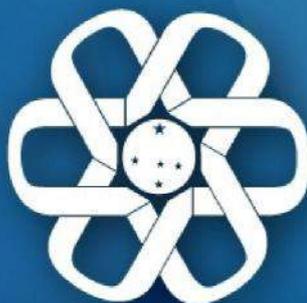


# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

# ANAIIS



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná  
Campus de Campo Mourão

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE CAMPO MOURÃO**

### **Reitor**

Antonio Carlos Aleixo

### **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Carlos Alexandre Molena Fernandes

### **Direção do Campus**

João Marcos Borges Avelar

### **Expediente**

Anais do VII ENIEDUC – Encontro Interdisciplinar de Educação:  
Diversidade – Desafios na Prática Educacional

UNESPAR/Campus de Campo Mourão  
Av. Comendador Norberto Marcondes, 733, Centro  
CEP 87.303-100 – Campo Mourão – Paraná  
e-mail: [vienieduc@gmail.com](mailto:vienieduc@gmail.com)  
site: <http://enieduc.unespar.edu.br>  
Fone: (44)3518-1880

### **Comissão Organizadora do evento**

#### Coordenação geral

Carlos Nilton Poyer  
Márcio José Pereira

Cibele Introvini  
Cristiane Silva Melo  
Dirceu Scaldelai  
Gisele Ramos Onofre  
Jacqueline Vignoli  
Solange Regina dos Santos  
Willian André

#### **Arte**

Cleverson de Lima  
[cleverson@oxycreative.com.br](mailto:cleverson@oxycreative.com.br)

#### **Diagramação**

Willian André

**Campo Mourão, UNESPAR, 2018**

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

Comissão organizadora \_\_\_\_\_ 8

### ARTIGOS

#### **A CARTOGRAFIA TEMÁTICA NAS SALAS DE AULA: TRABALHANDO COM A ELABORAÇÃO DE MAPAS SOBRE OS REFUGIADOS SÍRIOS**

Lucas da Silva Salmeron  
Sandra Terezinha Malysz \_\_\_\_\_ 10

#### **A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM REUNIÃO DE FAMÍLIA, DE LYA LUFT**

Sula Andressa Engelmann  
Mirian Cardoso da Silva \_\_\_\_\_ 23

#### **A FORMAÇÃO HUMANA, VISÃO CRÍTICA E DE MUNDO DE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO**

Guilherme Antunes Leite \_\_\_\_\_ 34

#### **A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO TRATADA EM DOCUMENTOS CURRICULARES**

Suélen Rita Andrade Machado  
Lucieli Maria Trivizoli \_\_\_\_\_ 50

#### **A IGREJA MUNDIAL DO PODER DE DEUS NA POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA CAMPANHA DO MISSIONÁRIO ARRUDA À ALEP EM 2014**

Daiana Nunes da Rosa \_\_\_\_\_ 60

#### **A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA**

Ana Cristina da Silva Teixeira  
Cláudia Chies \_\_\_\_\_ 71

#### **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE ESTIMULAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Angela Machado \_\_\_\_\_ 80

#### **A IMPORTÂNCIA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aline Alves de Souza \_\_\_\_\_ 94

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PEDAGOGO NO PROGRAMA PATRONATO DE CAMPO MOURÃO**

Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski

Aline Fernanda Cordeiro \_\_\_\_\_ 107

**A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO URBANO DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO-PR, DE 1960 A 2010**

Paulo Dioni Juventino

Simone Aparecida Thomé da Silva \_\_\_\_\_ 121

**ANÁLISE DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO: UM REPENSAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Aline Cristina Fernandes

Marileuza Ascencio Miquelante \_\_\_\_\_ 129

**AS REPRESENTAÇÕES DE TIRADENTES E A METODOLOGIA WEBQUEST: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Daniela Maria do Nascimento

\_\_\_\_\_ 145

**AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NOS VESTIBULARES ESTADUAIS E FEDERAIS DO ESTADO DO PARANÁ**

Katiúscia Naiara Ariozi Lima

\_\_\_\_\_ 152

**CARACTERIZAÇÃO DO USO DA TERRA AGRÍCOLA DO MUNICÍPIO DE MOREIRA SALES-PR NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2017**

Katiúscia Naiara Ariozi Lima

\_\_\_\_\_ 162

**COEXISTÊNCIA HUMANA: DIVERSIDADE E RESPEITO**

Brandon de Oliveira de Figueiredo

Leonardo Stabele Santos \_\_\_\_\_ 170

**DA LITERATURA PARA A PSIQUÊ: UMA ANÁLISE DA OBRA “O MÁGICO DE OZ” SOB A ÓTICA DA TEORIA DE CARL ROGERS**

Jean Pablo Guimarães Rossi

\_\_\_\_\_ 179

**DA SALA DE AULA AO MUSEU: RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO DE HISTÓRIA E AÇÕES EDUCATIVAS**

Murilo de Almeida Brasil

\_\_\_\_\_ 188

**DOBRADURAS E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS**

Emilly da Silva Nunes

Talita Secorun dos Santos \_\_\_\_\_ 208

**DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS FINAIS: ESCOLA PARA RICOS E ESCOLA PARA POBRES**

Simone Aparecida Thomé da Silva

Paulo Dioni Juventino \_\_\_\_\_ 222

**EDUCAÇÃO INFANTIL E OBRIGATORIEDADE: UMA CISÃO ARRISCADA**

Eliane Dominico

Lilian Martins de Proêncio \_\_\_\_\_ 234

**“ELA ME DAVA O DIREITO DE LHE AMAR COMO EU QUERIA”: A OBJETIFICAÇÃO FEMININA COMO ARGUMENTO DE DEFESA NA CANÇÃO “O JULGAMENTO”, DE AMADO BATISTA**

José Lucas Góes Benevides

245

**ESCOLA, PARTICIPAÇÃO E SIGNIFICADO: O (DES)INTERESSE DE CRIANÇAS E JOVENS PELOS CONTEÚDOS CURRICULARES**

Maiara Brenda dos Santos

Ricardo Fernandes Pátaro \_\_\_\_\_ 255

**FORMAÇÃO HUMANA E ALTERIDADE: DILEMAS DA MODERNIDADE A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS**

Lucas da Silva Salmeron

267

**GAMSCI: FILOSOFIA E PRÁXIS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Lucas da Silva Salmeron

278

**GÊNERO, RAÇA E GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO FILME *HISTÓRIAS CRUZADAS***

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva

Fabiane Freire França \_\_\_\_\_ 286

**GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E COGNITIVO DOS ALUNOS DO 1º ANO/ ENSINO FUNDAMENTAL I**

Natali Helena Salkovski

295

**GÊNEROS TEXTUAIS, ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Caroline Cazarotti

Guilherme Antunes Leite \_\_\_\_\_ 309

**HISTÓRIAS EM QUADRINHO NA ALFABETIZAÇÃO: PRÁXIS DOCENTE, SUPERAÇÃO DO MÉTODO MECANICISTA E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO**

André Luiz Alves

323

**INTERAÇÃO ESTUDANTIL EM PROJETOS DE EXTENSÃO: QUESTÕES DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA**

Angela Machado

333

**INTERAÇÕES NO PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA**

Ana Paula Costa Furman

Nayara Emidio de Lima \_\_\_\_\_ 344

**INTERDISCIPLINARIDADE: UMA NOVA ABORDAGEM METODOLÓGICA ENTRE HISTÓRIA E LINGUAGENS**

Franciele Siqueira Miotto \_\_\_\_\_ 361

**INTERTEXTUALIDADE, RELAÇÕES DIALÓGICAS E METÁFORAS PARA O CONHECIMENTO**

Elaine Leal Jacomel  
Ricardo Fernandes Pátaro \_\_\_\_\_ 373

**JORNAL GAZETA DO CENTRO OESTE: COMPREENSÕES POR MEIO DE SUAS MANCHETES**

Lucas Alves da Silva \_\_\_\_\_ 381

**LEI Nº 13.415 E A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Lucas da Silva Salmeron \_\_\_\_\_ 394

**LITERATURA MARGINAL E VIOLÊNCIA: UM ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE CIDADE DE DEUS (2002), PAULO LINS**

Felipe Carlos Luciani \_\_\_\_\_ 405

**MUSEU DE GEOLOGIA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA - REFLEXÕES INICIAIS**

Kalige de Souza César \_\_\_\_\_ 419

**O DESENHO COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Nathalia Beatriz Deoclecio \_\_\_\_\_ 429

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO VISTO COMO PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Jacqueline Costa Sanches Vignoli \_\_\_\_\_ 440

**O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A DISCUSSÃO SOBRE A NEUTRALIDADE DO PROFESSOR A PARTIR DE PAULO FREIRE**

Jean Pablo Guimarães Rossi  
Thauana Aparecida Teixeira \_\_\_\_\_ 456

**O PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO E A QUESTÃO DO CONHECIMENTO**

Débora Ribeiro \_\_\_\_\_ 468

**O PLANEJAMENTO ESCOLAR E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA: REFLEXÕES ACERCA DOS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO PROPOSTOS POR EMÍLIA FERREIRO**

Caroline Constantino Ramos  
Rosângela Trabuço Malvestio da Silva \_\_\_\_\_ 480

**O PNLD E A CIRCULAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL**

Daniela Maria do Nascimento \_\_\_\_\_ 492

**O PROGRAMA PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES DO 'PARANÁ FALA INGLÊS' NA UNESPAR**

Alessandra Augusta Pereira da Silva

Alisson Davis de Souza e Silva

501

**O PROJETO BURGUESES DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Yohana Graziely de Oliveira Buczek

517

**O TEXTO LITERÁRIO INDÍGENA NA SALA DE AULA**

Mariano Martioli

Miriam Miglioli

532

**OS EMBATES DAS PERSONAGENS FEMININAS NO ARRISCADO JOGO DA VIDA: UMA LEITURA DO ROMANCE CONTEMPORÂNEO DE LUCI COLLIN**

Brenda Letícia Guimarães Marinossi

554

**PERSPECTIVAS SOBRE O ESPAÇO AGRÁRIO DA COMCAM**

Gisele Ramos Onofre

570

**REFLEXÃO SOBRE O CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Ana Paula Azevedo da Rocha

Jeremias Alecio Leperes de Marins

584

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE**

Elaine Leal Jacomel

Leonardo Carvalho de Souza

596

**REGULARIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS - UM DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Débora Ribeiro

Eliane Dominico

609

**RELIGIOSIDADE POPULAR - O PAPEL DA FOLIA DE REIS NA FORMAÇÃO E TRANSMISSÃO DA IDENTIDADE RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE PEABIRU-PR**

Juliana dos Santos Ferreira

617

**RESÍDUOS SÓLIDOS EM CAMPO MOURÃO-PR: COLETA SELETIVA**

Carla Munique de Lima

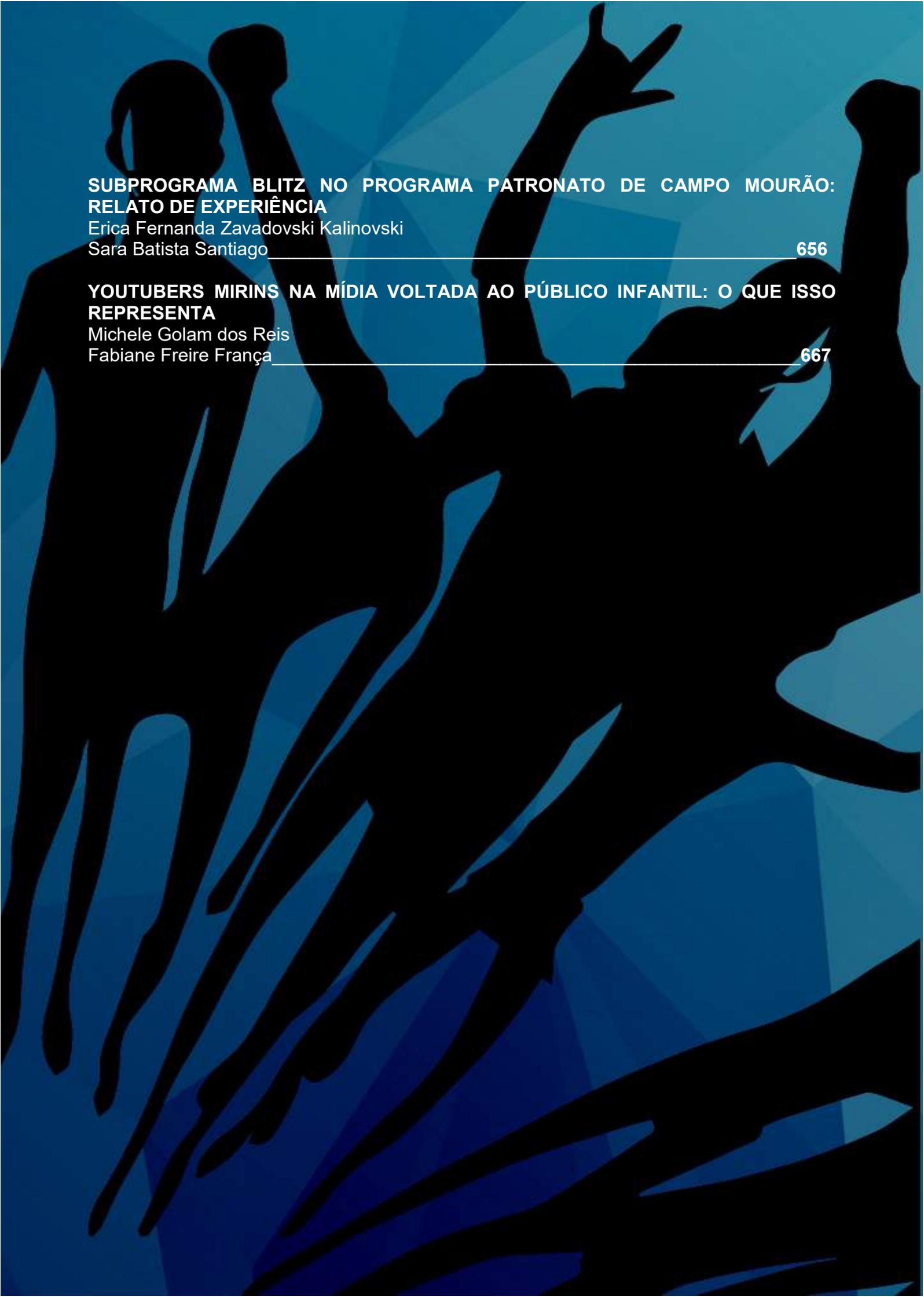
Erickson Matheus Ferreira Bueno

628

**RODEIO - DO LOCAL PARA O GLOBAL E A MONTARIA EM TOURO COMO ESPETÁCULO**

Deividi Lira Martins

640



**SUBPROGRAMA BLITZ NO PROGRAMA PATRONATO DE CAMPO MOURÃO:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Erica Fernanda Zavadovski Kalinovski

Sara Batista Santiago

656

**YOUTUBERS MIRINS NA MÍDIA VOLTADA AO PÚBLICO INFANTIL: O QUE ISSO  
REPRESENTA**

Michele Golam dos Reis

Fabiane Freire França

667

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## APRESENTAÇÃO

Apesar do atraso significativo, estamos levando ao ar a publicação destes Anais do **VII ENIEDUC – Diversidade: desafios na prática educacional**. O evento, de caráter local e realização bianual, tem se solidificado como parte da tradição de atividades de extensão e pesquisa do campus de Campo Mourão da UNESPAR, e esta sétima edição, realizada entre os dias 13 e 15 de setembro de 2017, vem reforçar sua importância no histórico de nossa jovem e crescente universidade. Idealizado pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação, o ENIEDUC, Encontro Interdisciplinar de Educação, configura-se como o único evento em nosso campus que conta com a ação conjugada de vários cursos de licenciatura: Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Mais uma vez, esse esforço conjunto mostrou a importância de se prezar por excelência, organização e, principalmente, pelo debate e troca de pesquisas e ideias em nível interdisciplinar. Ao longo dos três dias em que a UNESPAR/Campo Mourão sediou o evento, tivemos a oportunidade de realizar atividades diversas, contando não apenas com a participação dos competentes professores, pesquisadores e alunos de nossa casa, mas também com os pares vindos de outras instituições, constando, entre eles, nomes de expressão nacional. Foram palestras, mesas redondas, exposições de filmes, atividades culturais, minicursos, oficinas, simpósios e muitas – quase duzentas – apresentações de comunicações orais, que envolveram um público de aproximadamente quatrocentos participantes.

O tema maior que atuou como ponto de partida para o desenvolvimento dessas atividades foi a **Diversidade nas práticas educacionais**. De cunho abrangente, e refletindo a urgência de se pensar variados desdobramentos relativos à questão da diversidade em nossas práticas docentes, essa orientação temática teve, como principal objetivo, proporcionar reflexões sobre questões tais como: a compreensão e respeito de pontos de vista ainda estigmatizados como excludentes no ambiente educacional (minorias sociais, étnicas, sexuais, religiosas, e portadores de necessidades especiais); os pontos de confluência entre os princípios da diversidade e da interdisciplinaridade; o papel fundamental das licenciaturas no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem pró-diversidade, no tocante a éticas e ideologias; e metodologias e arcabouços teórico-críticos que priorizem uma práxis educacional norteada pela diversidade.

Os **55** artigos reunidos nestes Anais, estendendo-se por 678 páginas, constituem um reflexo das discussões levadas a cabo a partir dessas questões norteadoras. O conteúdo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

diverso e interdisciplinar que compõe as próximas páginas figura como mais um fruto cultivado por nosso evento, e esperamos que a leitura possa agradar a todos.

Sendo o ENIEDUC interdisciplinar, e tendo sido a diversidade seu ponto de partida temático, optamos por não subdividir os artigos por área do conhecimento, simpósio ou algo do tipo. Eles aparecem simplesmente organizados, a partir do sumário, por ordem alfabética. Para o autor interessado em identificar apenas seu próprio texto, ou para o leitor que procura uma discussão em específico, basta uma rápida pesquisa por meio da ferramenta de busca de seu leitor de pdf para chegar ao objetivo almejado. Mas, para aqueles que optarem por apreciar o trabalho em seu conjunto, será possibilitada uma viagem enriquecedora pelos diversos matizes que compõem esta empreitada interdisciplinar. Ademais, salientamos que todo o conteúdo dos textos aqui disponibilizados é de responsabilidade de seus respectivos autores.

Em vias de encerramento deste texto de apresentação, não podemos deixar de registrar nossos muitos agradecimentos a todos os envolvidos na realização do VII ENIEDUC e também desta publicação. Desde os inúmeros interessados que se deslocaram de outros espaços para contribuir com as discussões e atividades levadas a cabo, até os professores de nossa instituição envolvidos direta ou indiretamente, e também as muitas instâncias da UNESPAR e outros órgãos do município de Campo Mourão que, em nível logístico e administrativo, viabilizaram a perpetuação desse espaço de construção de conhecimento.

A gratidão mais profunda, todavia, se direciona aos nossos alunos: a todos aqueles que prestigiaram o evento e contribuíram com apresentações de comunicações, mas, principalmente, àquele grupo de alunos que, tendo se engajado na equipe de monitoria do VII ENIEDUC, não mediu esforços para que tudo ocorresse da melhor forma, fazendo desse momento um registro ímpar em nossas memórias. A todos vocês, alunos-monitores, nosso muito obrigado e nossos parabéns pelo ótimo trabalho realizado em equipe.

A Comissão Organizadora

Campo Mourão, 10 de agosto de 2018.

## A CARTOGRAFIA TEMÁTICA NAS SALAS DE AULA: TRABALHANDO COM A ELABORAÇÃO DE MAPAS SOBRE OS REFUGIADOS SÍRIOS

Lucas da Silva Salmeron – Unespar, Campus de Campo Mourão. E-mail: lucas\_salmeron@hotmail.com.br

Sandra Terezinha Malysz – Unespar, Campus de Campo Mourão. E-mail: sandramalysz@hotmail.com

**Resumo:** Objetivamos com este trabalho discutir a importância e possibilidade do trabalho com a cartografia temática digital no Ensino Fundamental como recurso didático na disciplina de Geografia. Para exemplificar, fizemos um recorte do conteúdo, trabalhando o caso dos refugiados sírios. O trabalho ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica em livros e artigos que tratassem sobre a Guerra Civil na Síria e seus refugiados e também em materiais que tratassem das novas tecnologias e do uso da Cartografia Temática como recurso metodológico para as aulas de Geografia. Após esta etapa, ocorreu a elaboração e aplicação de um projeto de ensino com duas turmas de 9º ano do colégio Estadual Antônio Teodoro de Oliveira, no município de Campo Mourão, PR. Durante a aplicação do projeto, ocorreu a elaboração de mapas temáticos nos computadores da escola pelos próprios alunos, sobre os principais destinos dos refugiados da Síria pelo mundo. Os alunos a partir de pesquisas na internet e no Atlas deveriam elaborar um mapa representando os países para onde os refugiados Sírios de dirigem. Foi a primeira experiência dos alunos na elaboração de um mapa de um mapa temático digital e estes se empenharam e se dedicaram na execução da mesma. A metodologia utilizada tornou a aula dinâmica e possibilitou o aprendizado dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Novas tecnologias; Metodologias de ensino.

### INTRODUÇÃO

As novas ferramentas tecnológicas que presenciamos no dia a dia da sociedade do século XXI se apresentam como possibilidades viáveis dentro do ensino, e nesse sentido, estas podem ser utilizadas para a compreensão dos conteúdos escolares e também para uma análise dos acontecimentos da atualidade, pois desperta nos educandos a vontade de aprender, já que as novas tecnologias podem tornar a aula mais dinâmica e interativa.

É imprescindível que o professor esteja preparado para utilizar destas novas ferramentas. Deste modo, cursos preparatórios e estudos destas novas tecnologias são de relevância para mudanças na prática pedagógica do docente.

Ressaltaremos neste trabalho a importância do uso destas novas ferramentas para o ensino de Geografia, enfatizando o uso da informática para a elaboração de mapas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

temáticos junto aos alunos em um colégio estadual do município de Campo Mourão – PR. Utilizar da Cartografia Temática é de grande importância, pois as representações destes tipos de mapas, como bem nos lembram Ludwig *et al* (2013), estão cada vez mais presentes nos livros didáticos, na internet e em outras fontes, e sua utilização pode potencializar o ensino e o aprendizado da Geografia por meio da observação, da localização dos lugares e da correlação entre os fenômenos geográficos que um mapa temático permite analisar.

Como temática para a elaboração dos mapas utilizou-se da questão dos Refugiados Sírios, tema bastante presente nos livros, noticiários, jornais e revistas de todo o país devido à gravidade da Guerra Civil que ainda ocorre neste país, resultando em centenas de milhares de mortos, feridos e de pessoas buscando refúgio em outros países. Foram elaborados mapas, pelos próprios alunos do Ensino Fundamental, que demonstram os principais países de destinos destes refugiados pelo mundo.

Para o presente artigo nos pautamos, primeiramente, na pesquisa bibliográfica, buscando materiais em livros e artigos que tratassem sobre a Guerra Civil na Síria, a situação dos seus refugiados pelo mundo e a questão da xenofobia. Buscamos também materiais que abordassem assuntos relacionados às novas tecnologias na sala de aula e o uso da Cartografia Temática como recurso metodológico para as aulas de Geografia.

Posterior a esta etapa de revisão bibliográfica, ocorreu à elaboração e aplicação de um projeto de ensino com duas turmas de 9º ano do colégio Estadual Antônio Teodoro de Oliveira, em Campo Mourão, PR. Para o projeto trabalhou-se com os conteúdos relacionados aos refugiados sírios, onde ocorreu a elaboração dos mapas.

Num primeiro momento, faremos algumas colocações sobre a Guerra Civil Síria e seus impactos, destacando o enorme fluxo de refugiados que tal conflito vem gerando. Em seguida, destacaremos a importância do uso das tecnologias no ensino, dando destaque ao uso da informática. Logo após serão feitos alguns apontamentos sobre a Cartografia Temática aliada ao ensino de Geografia. Posterior a estas etapas apresentaremos as discussões e resultados obtidos com a aplicação das atividades que fizeram parte de um projeto de ensino aplicado em integração às atividades do Estágio Supervisionado em Geografia e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID.

## **A Guerra Civil na Síria e a dinâmica dos refugiados**

Nos dias atuais é cada vez mais comum ver notícias relacionadas ao grande contingente de pessoas que são obrigadas a deixarem sua terra natal em busca de proteção em outros Estados devido a inúmeros motivos de perseguição: por religião,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

nacionalidade, raça, opiniões políticas, vítimas de violência ou de conflitos armados, dentre vários outros.

Para definir o que é um refugiado, bem como estabelecer os direitos às pessoas ao qual é concedido o direito de asilo, foi convocada em Genebra, no ano de 1951, uma Conferência das Nações Unidas para se redigir uma Convenção que regulasse o status legal dos refugiados. Como resultado se teve a “Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados”, adotada em 28 de julho de 1951, entrando em vigor em 22 de abril de 1954. Por meio desta Convenção, definiu-se, em seu Artigo 1º, que o termo “refugiado” se aplicará a qualquer pessoa:

Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ACNUR, 1951, p.2).

Segundo Santos (*et al*, 2015), com base no Relatório Tendências Globais (*Global Trends*), ao final do ano de 2014, o número de refugiados atingiu o recorde de 59,5 milhões de pessoas. Um dos principais fatores que propiciaram este aumento se deve ao fato dos conflitos armados da atualidade, entre os quais se pode destacar a guerra na Síria a partir de 2011, cujo conflito representou o maior evento individual gerador de deslocamentos no mundo. As principais áreas de conflitos atualmente encontram-se em países menos desenvolvidos, onde a pobreza da população é predominante, e que:

Aliado ao crescimento exacerbado de refugiados, eles encontram-se longe das nações desenvolvidas, o que acaba por tornar o auxílio ainda mais difícil, pois os países que os recebem, em sua maioria, não têm condições de contribuir de maneira efetiva para possibilitar uma adequação social aos refugiados. Essa realidade impede os refugiados de iniciarem uma nova vida com padrões de dignidade e com boas expectativas de progresso no futuro (SANTOS, *et al*, 2015, p. 7).

Desde março de 2011, a República Árabe da Síria vem sofrendo com uma guerra civil que já deixou mais de 400 mil mortos no conflito e outras 70 mil pessoas mortas devido à falta de água ou mesmo devido à falta de cuidados médicos. O conflito destruiu a infraestrutura do país, bem como vêm deixando sua economia em ruínas. O Estado já não oferece mais as mínimas condições de proteção segurança para sua população, onde se tem um “desgoverno generalizado com paralisia das funções básicas do Estado

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

(educação, saúde, assistência social, segurança pública, entre outras)” (ANDRADE, 2011, p. 124).

Há mais de cinquenta anos a República Árabe Síria vêm suspendendo as proteções constitucionais de seu povo. Por um período de trinta anos, Hafez Al-Assad esteve no poder, e atualmente, há mais de dez anos, seu filho Bashar Al-Assad sustenta esta política de maneira mais acirrada, de forma totalitária. O levante popular, que teve início através da mobilização social e midiática contra o governo em questão, se deu no começo de janeiro de 2011, na região de Deraa, que tem sua fronteira com a Jordânia, onde se passou a exigir maior liberdade de imprensa, os direitos humanos e uma nova legislação nacional, onde tais protestos se ampliaram de forma crescente em todo o país (CAMPOS, 2013).

A gênese deste conflito remete aos conflitos conhecidos como Primavera Árabe, que foi uma série de protestos que ocorreram no Oriente Médio e Norte da África no qual derrubou diversos ditadores dos países destas regiões. Tais protestos serviram então de inspiração e de exemplo para ativistas e civis sírios desafiarem a ditadura que se encontra presente até os dias atuais no país.

Como relembra Campos (2013), a Síria é dividida em religiões que são antagônicas em suas disputas pelo controle político. Na capital e na região central do país, há o prevailecimento de muçumanos sunitas. No oeste, existe a presença de cristãos e muçumanos xiitas do culto alauíta, além dos drusos. Portanto, devido a esta dessa fragmentação interna existente, esta região se torna um pavio.

Portanto, vale ressaltar que na formação do Estado Sírio:

[..] a disputa étnica e religiosa pelo poder esteve sempre em evidência, como consequência da política colonial francesa de enfraquecer a unidade árabe, instaurando pequenas divisões no país, governadas por um grupo que representava a minoria da população, os alauítas, em detrimento da maioria sunita (80% da população) (FURTADO, RODER & AGUILAR, 2014, s/n).

Com relação ao conflito que vêm ocorrendo, Furtado, Roder & Aguilar (2014) nos lembram que o grupo do presidente Bashar Al-Assad pertence à minoria alauíta, e assim vem restringindo a liberdade, demonstrando repressões violentas a qualquer pessoa que seja considerada uma ameaça para a segurança nacional. Estes foram motivos suficientes para ajudar a inflamar no povo a vontade de derrubar o governo. Desta forma, o conflito tomou proporções drásticas, onde é difícil determinar todos os envolvidos, já que o conflito acabou se alastrando para os demais países que fazem fronteira com a Síria, além de envolver interesses geopolíticos de outras potências mundiais, como os Estados Unidos, a Rússia e a China, por exemplo.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Diante da situação, o que se vê é o sofrimento da população síria se tornando algo secundário (CAMPOS, 2013). Devido a tal conflito, milhões de pessoas deixam o território Sírio em busca de melhores condições de vida em países vizinhos, como Turquia, Iraque, Líbano, Jordânia e Israel, ou mesmo arriscando suas vidas em perigosas travessias pelos mares para buscarem refúgio em países europeus, como Alemanha, Itália, Hungria, Suécia, França entre vários outros. O conflito então tem tomado proporções drásticas, causando a morte de milhares de civis inocentes e o refúgio em massa de sua população, que o Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR) afirma que desde o seu início, em 2011, já se tem uma montante de 4,8 milhões de pessoas que buscaram refúgio, enquanto outros 900 mil fugiram para países europeus. Tais números ainda continuam a crescer à medida que o conflito não apresenta sinais de uma conclusão.

Cabe destacar que na maioria dos campos onde se encontram estes refugiados, como é colocado por Andrade (2011), segundo dados da própria ONU, os refugiados carecem de água potável, os esgotos correm a céu aberto, a violência é constante, tendo em vista também que as condições de segurança são precárias e os abrigos são impróprios, onde muitas vezes estas pessoas tem que lidar com invernos rigorosos e condições climáticas adversas.

Como se não bastassem os problemas, refugiados também são muitas vezes vistos como capitais negativos, apontados como pessoas que irão “tomar” o emprego da população de um determinado país que irá recebê-los, ou mesmo vistos como causadores de violência, desemprego e instabilidade econômica. Assim, o que se vê é a xenofobia sendo cada vez maior nos últimos anos, e infelizmente quando civis sírios fazem um pedido de refúgio em busca de melhores condições de vida em outro país acabam tendo que lidar com estas e diversas outras situações problemáticas.

## **O uso das tecnologias nas escolas: a informática no ensino de Geografia**

Utilizar das novas tecnologias e ferramentas que hoje existem nesta era globalizada é cada vez mais importante e necessário quando o assunto é sala de aula. As tecnologias evoluem rapidamente, e assim também cabe aos professores inovarem em suas metodologias e nos recursos didático-pedagógicos utilizados em suas aulas, com o objetivo de tornar o aprendizado mais significativo e tornar as aulas mais dinâmicas. Por conseguinte, é importante que o professor esteja preparado para utilizar destas novas ferramentas, portanto, cursos preparatórios e estudos destas novas tecnologias também são de suma importância para uma mudança nas práticas pedagógicas.

A utilização dessas novas ferramentas é de relevância para se trabalhar em sala de aula, “pois auxilia o professor nos conteúdos e o aluno a compreender de uma forma mais clara e dinâmica a realidade em que ele está inserido” (ALMEIDA, 2014, p. 2). A mesma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

autora ainda aponta que essas tecnologias, seja por celular, televisão ou computadores vieram para ficar, e, portanto, as escolas e os professores têm que estar preparados, inserindo essas diversas ferramentas na aula, seja nas aulas de Geografia ou de qualquer outra disciplina.

Como bem lembra Silvério (2010), a sociedade passa por um período em que as tecnologias - em especial as telecomunicações - exigem que a educação acompanhe todo este processo dinâmico do mundo contemporâneo. Sabemos que as tecnologias estão inseridas em todos os campos da sociedade, e com a educação não é diferente, pois também acompanha esta evolução.

Em meio a este processo, os alunos exigem novas formas de ensinar e aprender, pois já não aceitam os métodos tradicionais de educação tendo diante de seus olhos escolas com laboratórios de informática e as possibilidades de navegar rumo à construção de novos conhecimentos. Fascinados por estas mudanças, o computador atrai o aluno e torna as aulas muito mais interessantes (SILVÉRIO, 2010, p. 30).

É com base na utilização da informática que damos destaque a este trabalho, ressaltando sua importância e mostrando como os computadores nos auxiliaram no ensino do conteúdo geográfico, neste caso com a temática dos refugiados sírios, onde foi possível a elaboração de mapas temáticos e a análise de noticiários, como será explicitado com maiores detalhes no decorrer do presente artigo.

Métodos de ensino tradicionais que prezam apenas o “decorar os conteúdos”, ou em encher a lousa de tarefas que não estimulem os alunos, focando apenas na reprodução destes conteúdos, já se encontram ultrapassados e não envolvem os discentes com a aula. É por conta disso que as tecnologias, e nesse contexto se insere a informática, não podem mais ser ignoradas no processo de ensino.

Assim, o professor pode vincular as tecnologias aos conteúdos de geografia, ou de qualquer outra disciplina, para que os alunos despertem um maior interesse na aula, elaborando então uma aula diferenciada no qual o aluno será inserido na sua realidade, contribuindo para um melhor resultado na aprendizagem (ALMEIDA, 2014).

Uma opção destas tecnologias que grande parte dos colégios hoje oferece é a informática, que pode ser utilizada para motivar e despertar o interesse do aluno. Existem diversas formas de o professor trabalhar com esta ferramenta, seja através da análise de textos da internet, de jogos de cunho geográfico, com a produção de mapas temáticos, com a utilização de *softwares* de ensino, entre várias outras possibilidades.

Hoje o computador também é televisão, rádio, fonte de notícias, além de uma ferramenta de ensino. Segundo Silvério (2010, p.32), “no ensino de Geografia, o computador possibilita uma viagem por todo o universo, e permite que o aluno descubra

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

novos horizontes, conheça novas culturas e se comunique com pessoas por todas as partes do mundo”. Como afirma o autor, a utilização do computador para o processo de ensino-aprendizagem atrai o aluno e faz com que as possibilidades de buscar novos conhecimentos se expandam.

É importante ressaltar que por mais interessante e eficaz que estas novas tecnologias são, elas não devem e não irão jamais substituir o professor no processo de ensino aprendizagem, pois, como corrobora Almeida (2014, p.8), “[...] as informações se dão com muita agilidade e o ensino de geografia pode se utilizar dessas informações via internet para que o aluno tenha uma compreensão não apenas global, mas local e que, o professor é o mediador dessas informações”. Portanto, estas tecnologias são instrumentos que são usadas pelo professor, porém é o professor o mediador do processo de ensino.

No contexto deste trabalho, utilizamos os computadores do laboratório de informática do colégio para a elaboração de mapas temáticos sobre o fluxo dos refugiados sírios pelo mundo. A Cartografia Temática possibilita uma interpretação da realidade social, onde o professor pode utilizar as mais diversas questões norteadoras que envolvam questões ambientais, sociais, políticas, econômicas e assim por diante (SILVÉRIO, 2010).

## **A cartografia temática e o ensino: breves reflexões**

Como coloca Araújo (2011), existe hoje o uso de computadores, de programas multimídias interativos, imagens de satélites e fotografias aéreas e podem fazer parte da lista de possibilidades que os professores dispõem para auxiliá-los no ensino da Cartografia escolar.

Para trabalhar com o conteúdo do fluxo dos refugiados sírios no mundo, optou-se por elaborar mapas temáticos do assunto. Sales e Silva (2008) afirmam que os mapas são representações gráficas do espaço, sendo constituídos por três elementos básicos: escala, projeção e simbologia. Os mapas são resultado de um conhecimento acumulado de informações e técnicas desenvolvidas por uma sociedade. Araújo (2011) coloca que, sobre um mapa-base é possível representar diversas informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais diversas ordens (política, militar, científica, econômica, educacional etc.). Assim, o produto final da combinação de dados e uma base cartográfica é o mapa temático.

Utilizar de mapas em sala de aula, sejam eles temáticos ou não, não é uma tarefa fácil, pois exige um amplo conhecimento de diversos fatores. Portanto, ensinar cartografia nas escolas exige uma preparação dos docentes para se trabalhar com tal conteúdo, para que assim os alunos consigam abstrair as informações de um mapa e saber como

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

analisa-los. “Para isso, o professor de Geografia deve ser capacitado, uma vez que uma das possíveis causas do analfabetismo cartográfico nas escolas é a falta de habilidade na exploração dos conteúdos cartográficos”. (SALES; SILVA, 2008, p. 3)

Como aponta Ludwig *et al* (2013), o uso mais popular da Cartografia na escola é através de representações temáticas, sendo deste tipo a maioria dos mapas que estão presentes nos livros didáticos, em documentários audiovisuais e artigos diversos disponíveis na *web*. Ainda para os mesmos autores:

Tais mapas estão presentes não somente na abordagem dos conteúdos referentes ao ensino de conceitos, noções e técnicas cartográficas em si, cujas raízes estão situadas na Cartografia de Base, mas abrangem principalmente os demais temas tratados pela disciplina de Geografia, devendo ser utilizados para representar elementos e espacializar dados, bem como para subsidiar a análise de fenômenos e processos naturais e sociais em sua manifestação espacial, possibilitando, assim, que os alunos compreendam melhor os conteúdos. (LUDWIG, *et al*, 2013, p. 4)

Quando se adota um trabalho fundamentado na Cartografia Temática, como apontam Sales e Silva (2008), o professor terá um instrumento eficaz na avaliação. É de suma importância considerar que o mapa não pode ser usado somente para localizar os fenômenos, ou seja, ele não deve servir exclusivamente como um fim nas atividades didático-pedagógicas, mas deve servir também como meio, ponto de partida e fonte de execução das mesmas. A partir dos mapas deve-se realizar questionamentos, fazer com que os estudantes consigam ler as informações que os mesmos representam e dele extrair informações e tirar conclusões sobre o espaço ali representado (LUDWIG, 2013).

No estudo de caso deste trabalho, foram produzidos mapas que demonstraram quais são os países que mais recebem refugiados sírios, de acordo com a pesquisa dos alunos. Os resultados sobre tal atividade serão discutidos a seguir..

## Resultados e discussões

Para trabalhar com a dinâmica dos refugiados sírios na atualidade elaborou-se um projeto de ensino que foi aplicado a duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental durante o período de realização do Estágio Curricular Supervisionado e das atividades do PIBID do curso de Geografia da Unespar Campus de Campo Mourão, PR.

Em um primeiro momento, houve uma introdução ao conteúdo, abordando o conceito de refugiados, a gênese do conflito sírio, as razões pela Guerra Civil na Síria, as consequências deste conflito, os refugiados sírios e seus principais destinos pelo mundo, a xenofobia, entre outras temáticas. Os conteúdos foram trabalhados na forma de aula

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

expositiva e dialogada com o uso de recursos audiovisuais para a melhor compreensão da aula, utilizando-se do projetor multimídia (Datashow) para a exposição de textos, fotografias e mapas, organizados em *slides* (programa *PowerPoint*), além do uso de vídeos que tratavam da temática.,

Como corroboram Santos, Field's e Benite (2011), a utilização de recursos audiovisuais, como é o caso do computador associado ao projetor multimídia, beneficia o aprendizado dos alunos. A utilização de imagens, gráficos e ilustrações facilitam o entendimento dos alunos, e utilizar de *slides* e vídeos nas aulas também são formas de auxiliar na compreensão dos conteúdos.

Testamos previamente todos os computadores para a realização da atividade, para a qual foi utilizado o software GIMP, no sistema operacional Linux. Selecionamos o mapa base que os alunos utilizariam para a produção de seus mapas e testamos para que não ocorressem imprevistos durante a atividade.

Posterior a estas etapas, já na aplicação da atividade, ambas as turmas foram conduzidas ao laboratório de informática do colégio para a produção do mapa temático. Os alunos deveriam elaborar um mapa temático retratando o fluxo dos refugiados sírios no mundo, destacando com uma cor mais forte e escura aqueles países que mais registraram a presença desses refugiados e com uma coloração mais clara os países que possuem um menor número de refugiados sírios em seu território.

Para isto os alunos deveriam pesquisar na internet informações apresentadas em notícias já publicadas sobre a temática e poderiam consultar o Atlas impresso, para pesquisar as divisões políticas e limites entre esses países. Os alunos foram orientados a trabalharem em duplas para que ocorresse melhor aproveitamento do tempo estabelecido para realizar a tarefa e uso do computador, assim um aluno dedicava o tempo em elaborar o mapa enquanto o colega buscava as informações que seriam utilizadas (Figura 1). A atividade contou com o auxílio de acadêmicos que fazem parte do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, bem como da professora regente e da professora orientadora do Estágio Supervisionado.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Figura 1: Produção de mapa temático sobre os refugiados sírios com alunos do 9º ano  
Fonte: SALMERON, Lucas da Silva, 2016.

No decorrer da atividade, muitos alunos solicitaram auxílio para o desenvolvimento do mapa, o que tornou o processo dinâmico e participativo, além de proporcionar uma maior aproximação entre os acadêmicos estagiários e os educandos das turmas em que o projeto foi desenvolvido. Os mapas temáticos elaborados, de uma forma geral, cumpriram com os objetivos propostos, pois os educandos conseguiram produzir seus próprios mapas e conseguiram por meio deste estabelecer os princípios da cartografia temática, neste caso, a questão de colorir aqueles países que mais recebem refugiados em uma cor mais escura e os que menos recebem refugiados com uma cor mais clara. Um exemplo do resultado destes mapas encontra-se na figura 2.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

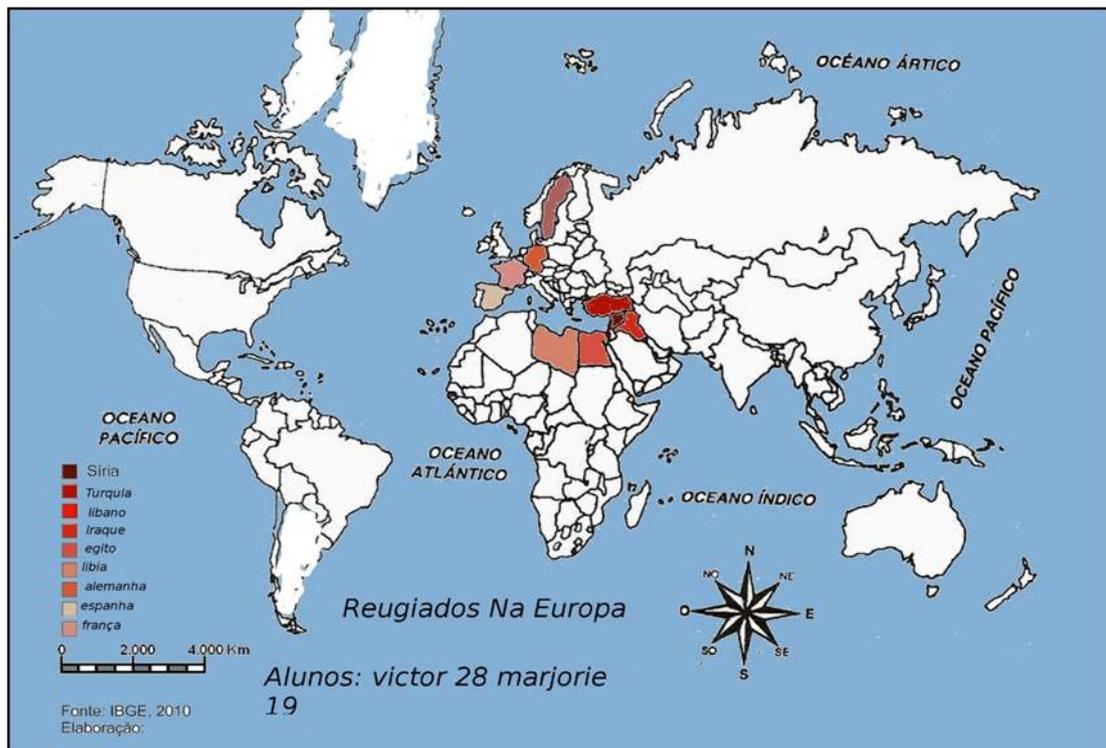


Figura 2: Mapa temático sobre o fluxo de refugiados produzidos por alunos  
Fonte: Material produzido por alunos, 2016.

## Considerações finais

Como já colocado, é de grande relevância os professores inovarem suas formas de trabalhar em sala de aula e, sempre que possível, utilizar de metodologias diferenciadas para o melhor aproveitamento do trabalho para com os conteúdos. Utilizar de ferramentas como o uso do computador no ensino da Geografia pode auxiliar o aluno a compreender de uma forma mais clara e dinâmica a realidade a qual ele pertence, já que a utilização da informática para o processo ensino aprendizagem atrai mais o educando e faz com que as possibilidades de buscar novos conhecimentos se ampliem.

As dinâmicas que foram utilizadas com os alunos, descritas neste artigo, obtiveram bons resultados, pois mesmo com características distintas de cada turma, onde uma das turmas era de um perfil mais quieto e outra de um perfil mais agitado, todos se mostraram dispostos a realizar a atividade planejada. A construção do mapa temático, em especial, foi satisfatória devido à compreensão do conteúdo que tal metodologia pode ofertar.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A organização entre os alunos demonstrou tal compreensão do conteúdo que foi trabalhado nas etapas anteriores aqui já mencionadas, pois a atividade conduziu os discentes a uma melhor abstração da teoria aplicada em sala de aula, além de enriquecer o conhecimento sobre a temática que foi tratada pelos acadêmicos estagiários e bolsistas PIBIDIANOS.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielli da Silva. O ensino de Geografia: o uso das novas tecnologias. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7, Vitória. **Anais...** UFES, 2014, p. 01-10.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS - ACNUR. **A Situação dos Refugiados no Mundo: cinquenta anos de acção humanitária.** Almada: A Triunfadora Artes Gráficas, 2002.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: <<http://www.onubrasil.org.br/doc/Convencao%20de%201951%20Relativa%20ao%20Estatuto%20dos%20Refugiados.doc>>. Acesso em: 28 de julho de 2016.

ANDRADE, George Bronzeado. A Guerra Civil na Síria e a condição dos refugiados: um antigo problema, “reinventado” pela crueldade de um conflito marcado pela inação da comunidade internacional. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, v. 2, n. 2. p. 121-138. 2011.

ARAÚJO, Sandra Kelly. **Instrumentação para o Ensino de Geografia I**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2011.

CAMPOS, Lucien Vilhalva de. **A Guerra Civil na Síria e seus refugiados: uma reflexão sobre a atuação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)**. 2013. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

FURTADO, Gabriela; RODER, Henrique; AGUILAR, Sérgio L. C. A Guerra Civil Síria, o Oriente Médio e o Sistema Internacional. **Série Conflitos Internacionais**, v. 1, n. 6, 2014. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/observatoriodeconflitosinternacionais/aguerra-civil-siria.pdf>> Acesso em: 27 de julho de 2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

LUDWIG, A. B. *et al.* Cartografia temática e ensino de Geografia: reflexões e experiências. In: XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina. **Anais...** Lima, Union Geográfica Internacional, 2013. Disponível em: < [http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologia para la ensenanza/47.pdf](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologia%20paralaensenanza/47.pdf) >.

SALES, Jefferson José Gonçalves; SILVA, Richarde Marques. Ensino de cartografia temática como um instrumento perceptivo no ensino de geografia. *In: Encontro de Iniciação à Docência*, 10, Paraíba. **Anais...** UFPB, 2008, p. 01-06.

SANTOS, P. M. R; *et al.* Deslocamentos Forçados e os Novos Refugiados: o Papel do Direito Internacional na Proteção às Vítimas de Conflitos Armados. In: CONGRESSO ACADÊMICO SOBRE DEFESA NACIONAL, 12, 2015, Pirassununga. **Anais...** Pirassununga: 2015, p. 1-16.

SANTOS, Renato G; FIELD'S, Karla A. P.; BENITE, Anna M. C. O Uso Contextualizado de Recursos Multimídia Como Estratégia Para Aulas de Química Mais Atrativas e Motivadoras: O Petróleo do Pré-sal Como Temática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011, p. 1-13.

SILVÉRIO, Altemir. A utilização da informática no ensino de Geografia. *In: Intercursos*, Ituiutaba, v.9, n.1, p. 29-41, Jan-Jun, 2010.

## A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM REUNIÃO DE FAMÍLIA, DE LYA LUFT

Sula Andressa Engelmann (UEM)  
Mirian Cardoso da Silva (UEM)

**RESUMO:** Este artigo pretende analisar o romance *Reunião de Família*, de Lya Luft (1982), por meio das teorias de Hall, Silva e Woodward reunidos no livro *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, para entender como ocorre a construção da(s) identidade(s) de Alice, personagem principal do romance, frente à sociedade e ao sistema imposto a ela. A obra apresenta uma personagem feminina relegada ao reduto familiar patriarcal, marcado pela dominação masculina. Logo, a personagem Alice é caracterizada como submissa, subjugada, que, ao se deparar com uma situação que colocará sua identidade em crise, passa a descobrir que existe outra(s) além da que conhecia.

**Palavras-chave:** Literatura de autoria feminina; Construção de Identidades; *Reunião de Família*.

Entende-se por *identidades* as posições que o sujeito é obrigado a assumir em diferentes situações, sendo que são representações e estão frequentemente se adequando a cada nova situação, conseqüentemente elas não são únicas, idênticas, mas sim diversas e mutáveis. Essa diversidade é gerada pela *modernidade tardia* (Hall, 2011), que passa a formar identidades cada vez mais fragmentadas e híbridas; construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem ser similares ou antagônicas. Portanto, as identidades estão sempre sujeitas a um processo performativo, mudanças e transformações.

Segundo Woodward (2008, p. 17) a formação da identidade ocorre “por meio dos significados produzidos pelas representações”, sobre os quais “damos sentido à nossa existência” e, com isso, passamos a nos reconhecer como sujeitos. Essas representações podem ser constituídas e modificadas de acordo com o tempo, emergindo em momentos históricos particulares, sendo assim contingentes.

As inúmeras possibilidades de construção identitária começaram, segundo Bauman (2005, p. 90), com o início da era moderna, a qual apresenta a “ideia de que nada na condição humana é dado”, devendo, pois, ser “feito” e produzido para na sequência ser mudado “infinitamente”. Essa mudança contínua e *compulsiva* chamada de *modernização* e *progresso* gerou uma diversidade cultural, que criou múltiplas culturas e assim possibilitou a proliferação e fragmentação de identidades. Essa diversidade cultural é um “ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação” (SILVA, 2008, p. 100), dado que pertencer à determinada identidade cultural presume que não seja pertencente à outra e, portanto, diferente dela.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A diferença é marcada aqui por meio de oposições binárias como, por exemplo, homem/mulher, gordo/magro, alto/baixo, etc. e pode ser construída de forma negativa “por meio da exclusão e da marginalização do outro” ou “pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora” (WOODWARD, 2008, p. 50). Mas o fato é que, a marcação da diferença é essencial para entender como ocorre o processo de construção cultural das identidades.

Há, então, inúmeras possibilidades identitárias, as quais não havia antes, isto porque a falsa sensação de identidade fixa e estável apreendida pelo sistema patriarcal, pelo discurso religioso, não possibilitava a desestabilização do sujeito centrado. Contudo, conforme a sociedade passa a apresentar suas *descentrações*, isto é, a fragmentação do ideal de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (HALL, 2011), o sujeito se depara com uma pluralidade de *ser* e com a impossibilidade de estabelecer uma única identidade que o satisfaça e “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (2005, p. 33), pois não são determinadas pelo nascimento e sim construídas ao longo da vida.

Desse modo, a identidade fixa e homogênea, que se formou baseada nos valores patriarcais, passa a ser questionada, e os sujeitos inseridos no contexto pós-moderno começam a romper barreiras em busca de sua emancipação identitária. Em vista deste contexto, a presente análise do romance de Lya Luft, *Reunião de Família* (1982), pretende estabelecer em que medida a representação do patriarcado decadente ecoa na construção das personagens e suas identidades fragmentadas. Tendo o declínio patriarcal o berço da produção de sua obra, a autora busca apresentar mulheres que tentam se constituir, enquanto tais, nesse contexto que reluta em ceder aos desdobramentos contemporâneos e continua repercutindo na sociedade.

O romance em questão, narrado em primeira pessoa, apresenta a história de Alice, uma mulher casada e mãe de dois filhos, a qual vive para os afazeres domésticos e que leva uma vida pacata. Mas essa tranquilidade é perturbada pela ligação de Aretusa (sua cunhada) que a chama para uma reunião familiar, com o objetivo de conversar sobre o estado de saúde de sua irmã Evelyn e, também, sobre a velhice de seu pai, que no decorrer do romance é chamado de Professor. O reencontro deixa Alice angustiada, devido a necessidade de sair da concha em que vive e viajar sozinha até a cidade vizinha onde moram seus familiares, dos quais se mantém afastada por não ter uma relação amigável com o Professor, um homem frio, que aparenta não se importar com seus filhos. A viagem desencadeia na protagonista uma retomada do passado, de lembranças e sentimentos que a desequilibram, levando-a questionar sua identidade.

Para estabelecer o contexto em que ocorrem as angústias da personagem Alice, se faz necessário observar como se estabelece as relações no encontro com seus familiares. No qual, o Professor apresenta sinais de senilidade ou de caduquice; Evelyn não acredita

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

na morte de Cristiano (seu único filho de oito anos), age como se ele estivesse vivo e não demorasse a voltar e, Bruno (Marido de Evelyn) esconde a verdade com medo de machucar sua esposa; Renato (irmão de Alice) e o Professor se desentendem; Berta (a empregada) deseja que o Professor morra e; por fim, Aretusa e Renato não se falam. Dessa forma, Alice vê a sua família como uma farsa, nos quais todos estão apenas representando papéis designados. O conceito de representação compreende aqui o sentido de *atuar*, os personagens estão atuando seus papéis de pai ou filhos, e de acordo com as situações usam “a máscara adequada”, a que se faz necessária para a ocasião:

Sentada na beira da minha poltrona, componho a máscara adequada. Falamos algumas coisas formais, meu pai e eu. O que temos a nos dizer nunca foi pronunciado: seriam apenas acusações recíprocas. Por isso, cada vez que estamos juntos ansiamos pela separação. Que sossego não ter mais de representar (LUFT, 1982, p. 18).

Essa *normalidade* é desmascarada pelas discussões que ocorrem entre Aretusa e Alice e depois Evelyn e Alice, nas quais se teme revelações, pois a protagonista fala sobre coisas que não sabe se realmente aconteceram ou se as imaginou, e, além disso, por meio dessas discussões também se desnudam a personalidade egoísta, a vida submissa e o casamento sem amor de Alice.

A trajetória da protagonista em direção a sua construção identitária é uma questão que ela própria se faz, como podemos observar no seguinte trecho: “Quem é essa que me observa o dia todo, quando falo, como, trabalho, leio ou durmo?” (LUFT, 1982, p. 3). Ao fazer-se esse questionamento, a protagonista passa a organizar a narrativa como forma de compreender sua identidade que, acomodada ao modelo patriarcal, lhe dá a sensação de segurança necessária para não recair em seus próprios anseios, como ocorre ao ter que sair do reduto familiar a que está acostumada e retornar para a casa do pai, que lhe era sinônimo de sofrimento.

Com o pai detendo o poder, desempenhando o papel de dominador, Alice é oprimida pela manipulação e autoritarismo do Professor, o que a leva a desenvolver ódio pelo próprio lar. Para Alice, ele “não era um pai de verdade”, pois não era “desses que chegam em casa no fim do dia e a gente se alegra com sua presença; desses que pegam os filhos no colo; ou os levam a passear”, em virtude disso, o reduto familiar nada mais era do que a “continuação da escola: deveres e castigos; medo de errar. [Eu] detestava a escola” (LUFT, 1982, p. 7).

Segundo Bourdieu (2009, p. 138), “a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível”, além disso, “o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se colocam essencialmente fora desta unidade [...]”, nas relações que serão mantidas e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

iniciadas com o decorrer do tempo. Tal fator pode ser observado no decorrer da narrativa, pois é a família um dos pilares de reprodução dos valores que oprimem a mulher: “troquei de dono quando me casei, fui para um proprietário menos exigente, menos violento – mas meu dono” e, também, “todos são meus donos...” (LUFT, 1982, p. 54). Isto resulta em uma violência quase invisível sendo expressa por vias simbólicas, através da comunicação, de um estilo de vida e de um estigma corporal, por meio dos quais reconhecemos a sua imposição.

Essa violência é exercida sobre a protagonista durante toda a vida. De início, oprimida pelo pai que exercia de seu autoritarismo e de uma dominação forte, sobre a qual fazia uso de violência física para com os filhos:

Nossos castigos eram frequentes e cruéis: tapas, surras, horas sentados quietos sem licença de levantar nem para beber água. Podíamos ler, mas Renato e Evelyn não gostavam de livros; eu me refugiava na leitura, escapava para um tipo de liberdade que certamente meu pai nem adivinhava, ou me teria privado disso também. (LUFT, 1982, p. 15)

E também por meio de seu filho que assume a posição de dominador: “Esse rapaz, agora um homem, que pari e amamentei, que nunca me deu problemas maiores; hoje me trata como se eu é que precisasse de apoio e orientação - assim como seu pai sempre me tratou.” (Idem, p. 8). Observa-se, à vista disso, que os papéis são perpetuados, e a protagonista se casa, para se libertar da violência tanto física como simbólica do pai, e acaba por viver sobre uma violência simbólica com o marido e depois com o próprio filho.

Outro fator que corrobora para a dominação, é que Alice e seus irmãos são órfãos de mãe, falecida quando a protagonista tinha quatro anos, mas mesmo tendo pouca idade e escassas lembranças da sua progenitora, sente a sua falta, a qual é expressa com frequência na narrativa. Esta ausência reforça ainda mais a subjugação da personagem, além de aprofundar a distância sentimental pelo pai:

Cresci sem mãe; sem avós; sem tias nem primas; nosso pai não era ligado à família, falava como se fosse sozinho no mundo. Nunca tive alguém perfumado e doce para me abraçar; para ajeitar meu cobertor na hora de dormir, ou contar histórias; para me dar conselhos. Nem para cuidar de Evelyn, que era um bebê quando nossa mãe morreu, e foi criada por Berta; ou para ajudar meu irmão Renato, que só levava surra de nosso pai (LUFT, 1982, p. 7).

Nota-se uma solidão que a circunda e também aos seus irmãos, reprimidos por um pai severo e sem poder recorrer a uma mãe. Na tentativa de configurar uma figura materna, há Berta, empregada que passou a morar com a família pouco antes da morte

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

da esposa do Professor, entretanto não é símbolo referencial para a protagonista, pois: “não preenchia os requisitos. Era uma presença rude e positiva, não um terno fantasma” (LUFT, 1982, p. 19). Configura-se uma permanente ausência materna, que amplia o sentimento de solidão na protagonista, além de que este fato é reiterado diversas vezes na obra, como justificando a personalidade e identidade de Alice enquanto uma mulher submissa, carente, infeliz e conturbada. É nesse contexto opressor que a identidade da protagonista entra em conflito, e o sentimento de opressão principia o crescimento do desejo de fuga, que, amparado pela vontade de descobrir identidade(s) com as quais pudesse realmente se compreender em meio a sua angústia, é externalizado pela protagonista através de um “jogo do espelho”, criando um duplo, outra Alice: corajosa, decidida, que não se importava em não ter mãe e que a liberdade lhe era o mais importante.

Portanto o reduto familiar patriarcal decadente, pelo qual a personagem é gerada e influenciada, entregue a subjugação, a hostilidade e a dominação, levam-na a imersão no jogo do espelho, ou seja, a protagonista não consegue se compreender e então tenta, de diferentes maneiras, não apenas uma forma de libertação, mas uma busca de identidade. Esta necessidade de encontrar uma identidade que satisfaça sua ânsia por se desprender da identidade que fora obrigada a se submeter, é, então, resultado de uma ordem social opressora, que imprime na mulher uma identidade fixa e coesa, a qual dificulta a personagem construir suas próprias identidades.

A construção da personagem é feita por meio de exclusão e diferenciação marcadas pela protagonista no decorrer da narrativa e é evidenciada no jogo da Alice do espelho, criado por ela quando “não era uma pacata dona-de-casa com filhos criados, mas uma menina sem mãe; que inventava o jogo do espelho para ser menos infeliz” (LUFT, 1982, p. 2). No presente é uma pacata dona de casa e no passado fora uma menina sem mãe que fez uso do jogo para fugir do mundo em que vivia, refugiando-se em uma identidade completamente diferente daquela que era obrigada a usar. Isso se torna possível através do espelho, com o qual brincava de ser outra pessoa, e “não a coitada, filha daquele Professor a quem ninguém apreciava; mas outra Alice - poderosa, inconquistável.” (LUFT, 1982, p. 5).

O espelho representa a significativa tentativa de Alice compreender as suas identidades, isto porque o espelho reflete “a verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência”, além de ser “revelação da Identidade e da Diferença” de uma forma geral também “é o ponto de chegada da mais elevada experiência espiritual” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 393-4), portanto o jogo do espelho configura as identidades que realmente representam Alice. Embora ela vivencie uma identidade oprimida, dentro de si há, suprimida, a verdadeira Alice, e jogar com o espelho é descortinar a si mesma:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Muitas vezes, sozinha ou de castigo, se havia um espelho perto avaliava minha imagem: uma menina sem graça, roliça, pesadona.

Mas tudo mudava no jogo dos reflexos: à gente sentava diante da outra e olhava... intensamente, com tamanho fervor, olhava e dizia: você é má, é louca, é suja, você mente..., por isso está sempre de castigo, por isso leva esses tapas, por isso ninguém gosta de você.

Aos poucos ela se transformava, espantoso como se transformava: arqueava de outro modo o sorriso, o olhar destilava malícia e ousadia, o rosto assumia beleza, era um desafio. Eu era ela. Era a outra, que irresistivelmente me puxava para seu mundo de lampejos dourados.

Como nos livros: a assustadora e deliciosa passagem de uma realidade a outra, sem saber onde o concreto, onde a fantasia. Era a liberdade, essa transparência. Era o poder. Meu lado avesso, esconjurado, começava a ser legítimo. (LUFT, 1982, p. 16)

Tal simbologia é evidenciada no início do romance: “- Você acha que um dia a gente podia mandar colocar um espelho grande aqui na sala?” (LUFT, 1982, p. 2). Este ponto marca a necessidade da protagonista de projetar-se no espelho, e também representa um desejo de compreender as identidades que ela própria enxergava ao olhar no objeto e que eram, na verdade, suas, mas reprimidas. Muitas outras vezes o espelho é retomado pela protagonista na narrativa, reiterando esse sentimento, como pode ser visto a seguir nas primeiras páginas do romance:

Remexo a bolsa, atulhada de coisas, não encontro aquele espelhinho que um dia pus aí dentro. (p.2).

[...]

Apenas um encontro de família: mas sinto-me como se estivesse à beira de um lago, um rio, mirando a superfície calma. Nas profundezas, movem-se criaturas estranhas. Se as contemplar, ainda serei a mesma pessoa? (p.3).

[...]

Tenho essa sensação de estranheza e isolamento quando sofro de insônia; parece que vou sair de um casulo, passando por um furinho estreito, sufocante, e nascer, assumindo a existência flutuante de um reflexo no espelho. (p. 8).

[...]

Essa manhã, tudo o que vi no espelho pequeno do quarto foi uma mulher de pálpebras empapuçadas. (p. 9).

Ao desejar ser a outra Alice, a do espelho, “poderosa e inconquistável”, mais livre e irreverente, sendo afastada mas não totalmente esquecida depois que se casou, fato que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

pode ser corroborado devido as referências ao espelho ao longo da narrativa, a Alice submissa e reclusa percebe que aquela era capaz de passar por cima do sentimento de opressão que vivia: “Livre para detestar tudo o que, aqui fora, eu era obrigada a aceitar” (LUFT, 1982, p5). Isto posto, nota-se que a possibilidade de outra identidade, daquela que, no fundo, acreditava se reconhecer mais e que era diferente da que era obrigada a ter, permanece na personagem, sendo ora esquecida ora lembrada.

É interessante observar também que, durante os jogos do espelho, a outra Alice aparecia lentamente, uma imagem se formando gradualmente: “Por detrás do reflexo familiar ia-se formando outro alguém. De início, sorrateiro; depois, dominando tudo com seu poderoso olhar. Seu nome também era: Alice.” (Idem, p.2). Isto ocorre porque a construção de identidade não é coesa e fácil, mas há diversas identidades as quais recorrer em diferentes ocasiões, e devido a isso se configura como um trabalho que dura à vida toda.

Concomitantemente, a identidade de Alice é formada diante de outros indivíduos por meio da marcação da diferença, ao se estabelecer através de oposições frente a outras identidades, como podemos ver no seguinte trecho: “Estar com Aretusa também é um jogo: o jogo dos contrastes. Eu cheiro a cozinha; ela, a cigarro e jasmim. Somos amigas de infância, mas pouco temos em comum.” (LUFT, 1982, p. 5). A diferenciação entre as personagens é estabelecida através de oposições binárias, isto é, Aretusa/Alice, corajosa/medrosa, independente/submissa:

[...] Aretusa, mulher de meu irmão, sempre me censura por ser tão acomodada, tão tímida, parece até que tenho medo de sair de casa, por isso visito tão pouco minha família.

Mas Aretusa é uma mulher emancipada; trabalha fora e não precisa do consentimento de meu irmão para nada; talvez Renato nem reclame, porque a maior parte do tempo é ela quem sustenta a casa. [...] (LUFT, 1982, p. 3).

Com isso, os outros personagens podem ser tidos como um problema para a protagonista, por colocarem frequentemente sua identidade em conflito. Aretusa se transforma em uma constante ameaça para Alice, que, por ter mais liberdade que a protagonista, é sujeito de uma diferenciação negativa, carregada de sarcasmo, realizada pela própria Alice, por ter uma identidade diferente e, também, almejada por ela:

Aretusa-Medusa, gritam as meninas na calçada da memória. O nome esquisito lhe valera o apelido rimado. Talvez fosse também o cabelo, muito preto, sempre solto em caracóis [...].

Aretusa-Medusa: a menina levada, a adolescente desinibida, de quem falavam mal na cidade onde moramos juntas bastante tempo. [...]

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Aretusa-Medusa, que inventava brinquedos malucos; não tinha medo de ninguém, nem de meu pai; criada pela mãe de cabelo oxigenado e cigarro na boca, que fora abandonada pelo marido e, diziam, andava com muitos homens.

Aretusa-Medusa, a adolescente que se deixava agarrar pelos rapazes da escola e dormiu com o namorado quando eu mal sonhava ser beijada (LUFT, 1982, p. 9).

Alice faz a descrição de sua cunhada como forma de marginalizá-la e de se diferenciar dela. Essa diferenciação nos remete ao que propõe Hall ao afirmar que a identidade é construída através da exclusão, ou seja, “para complicar e desestabilizar aquelas forclusões que nós, prematuramente, chamamos de identidades” (2008, p. 129), colocamos nossas próprias identidades em uma relação de diferença com as do outro. Ao estabelecer uma diferença presume-se que esta não esteja inclusa dentro dos sistemas que a determinam como aceitável. Com isso, sua constituição está baseada no que é imposto por certo ou errado, como se observa na narrativa acima de Alice, que remonta um quadro da história díspar e fora do padrão vivida por Aretusa.

Contudo, essa diferenciação é apresentada como forma de diversidade, de hibridismo e como caminho alternativo para momentos tristes e conflituosos da protagonista. As identidades configuradas em Aretusa e na Alice do espelho, mesmo sendo construídas de maneiras distintas, são à base da marcação da diferença a qual se torna parâmetro para a formação identitária da personagem principal.

Em Alice se observa que as posições que o sujeito assume e com as quais se identificam, constituem as suas identidades; e encontrar uma identidade pode ser um meio de resolver um conflito e/ou satisfazer um desejo, mas, acima de tudo, a busca identitária é uma forma de encontrar aquela com a qual a protagonista pudesse se reconhecer e construir-se sujeito. Pois, a subjetividade permite a exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e na escolha específica de uma delas, em virtude disso, “nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares” (K. Woodward, 2007, p. 55-6), e Alice vivencia essa característica: “Mais tarde me acomodei na vida; casada, sossegada, marido e filhos para cuidar, o serviço doméstico e a rotina, tanto trabalho, esqueci o jogo; não precisei mais dele. Ou perdera o segredo de jogar? Mas ultimamente tenho pensado em pôr um espelho grande na sala.” (LUFT, 1982, p.16).

Assim sendo, é notório que a construção identitária sofreu modificações e evidenciou uma “crise de identidade”, que passou a ser marcada pela dualidade, sendo esta uma das características modernas. Neste cenário o sujeito torna-se cada vez mais fragmentado, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” e se difere completamente das anteriores, que tinham “uma identidade unificada e estável” (HALL, 2011, p.12). Além de Hall (2008 e 2011),

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Woodward (2008) também destaca que essa crise tem como mola propulsora a globalização, que envolve uma interação de fatores econômicos e culturais, os quais causam mudança nos padrões de produção e consumo, e com isso temos, cada vez mais, uma produção de identidades novas e globalizadas. Estes pontos podem ser observados no desejo da personagem Alice por construir uma identidade diferente, que possibilitasse um distanciamento das angústias e dos sentimentos de aflição e opressão nos quais vivia: “Talvez essa vida tão estreita tenha multiplicado minhas fantasias. Nessa dimensão eu realmente podia viver: a do sonho. Nela movia as asas secretas; era eu mesma, sem medo de ser ridicularizada, castigada a toda hora; assim me salvava de ressecar completamente” (LUFT, 1982, p. 16).

Por conseguinte, ao adotar de início uma identidade “a partir do exterior do eu”, Alice continua a se “identificar com aquilo que [queremos] ser, mas aquilo que [queremos] ser está separado do eu, de forma que o eu está permanentemente dividido no seu próprio interior” (WOODWARD, 2007, p. 64). Pois formada por características externas como esposa, mãe e submissa, objetiva em vários momentos ser a outra Alice, a qual era o seu “contrário”, o seu “reverso” que estava “sempre à espera por baixo da superfície. Livre para detestar tudo o que, aqui fora, [...] era obrigada a aceitar” (LUFT, 1982, p. 2). Logo, temos a personagem dividida entre duas identidades, Alice submissa e Alice do espelho: “O que aconteceria se eu aceitasse incondicionalmente os convites de Alice e me enfiasse com ela por seu caminho de lampejos?” (Idem, p. 3).

As identidades que a Alice do espelho representava é um convite para a Alice oprimida, que tinha que representar seu papel social; são identidades que se caracterizam como a saída do cerco, da submissão. Explorar os *caminhos de lampejos* mostra o desejo dela em se libertar dos grilhões de sua própria identidade opressora, por isso elas são, diversas vezes, bênçãos carregadas de ambiguidade que

oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mas profundamente sentidas e perturbadoras da ambivalência. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais (BAUMAN, 2005, p. 38).

No romance há essa oscilação entre fixação e desestabilização da identidade de Alice, que ocorre de várias formas, como foi analisado. Acomodar-se, aceitar sua posição submissa, a identidade que lhe era dada e afastar a que representava liberdade e que sabia ser, de fato, dela, era o que vivenciado pela protagonista. Entretanto, mesmo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

apegando-se a essa identidade, o jogo dos espelhos e as constantes comparações com Aretusa exemplificam a dificuldade de permanecer com tal decisão.

O reencontro com a família; o percurso que a personagem tem que fazer para chegar à casa de seus familiares; as lembranças de sua infância; sua cunhada Aretusa que questiona sua identidade; a desestabilização final frente às discussões entre os personagens mostram que, a protagonista, em momentos de instabilidade, busca a estabilidade na sua outra identidade, isto é, Alice do espelho, no entanto não consegue de fato exercê-la, voltando sempre para a identidade inicial, fato que marca o fim do romance: “Eu levarei minha vida comum, da mulher que vive para família e lida na cozinha, tira poeira dos móveis, anda na rua com sacolas de verduras, às vezes sofre de insônia, coisa verdadeiramente comum.” (LUFT, 1982, p. 62). E isto ocorre porque, embora anseie pela Alice do espelho, por aquelas identidades livres e independentes que fazem parte verdadeiramente de si, há todo um construto opressor sobre o feminino que conduzem sua identidade de mulher e mãe através dos moldes patriarcais e que exige uma coesão maior com o mundo que a circunda, ou seja, possibilita “uma existência segura”.

Portanto, sua outra identidade nada mais é do que “reflexos de reflexos de reflexos”, resultante de sua própria necessidade identitária, que se torna viável por meio dos “labirintos espelhados”, o qual “tudo [...] torna possível” (LUFT, 1982, p. 61). Assim, é presumível pensar na produção da identidade como dois movimentos: de um lado temos os processos que buscam a fixar e estabilizar e de outro os que tendem a desestabilizá-la, e mesmo que tende a fixação, esta não é possível porque “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2008, p. 84).

Essa multiplicidade identitária e a dificuldade de estabilizá-la ocorrem porque, como já dito, a identidade não é uma essência, algo pronto, dado e acabado, mas ela está em constante transformação, “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. [...] Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha” (BAUMAN, 2005, p. 91). Alice, portanto, está imersa num contexto contemporâneo em que há fluidez nas relações e a dificuldade dos sujeitos se aterem a uma única coisa se justifica pela rapidez em que aparece algo novo não dando tempo para que o indivíduo se apegue, porquanto a transitoriedade e a constante mudança faz surgir à sensação de busca por algo estável, no qual o sujeito possa se agarrar e fixar, sem se perder na proliferação de mudanças às quais se submete, levando a um conflito identitário. Em suma, *Reunião de Família*, de Lya Luft, apresenta-nos uma personagem insegura, fragmentada, com multiplicidade identitária e completamente dividida. Fruto de um sistema patriarcal decadente que impõe aos sujeitos os modelos a serem seguidos, mas que frente à globalização e a pós-modernidade, depara-se com seu eu interior, seu desejo de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

descobrir-se, de encontrar-se e entender as identidades representadas em Alice no espelho.

## Referências:

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução Vera da Costa e Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 2008.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

LUFT, Lya. *Reunião de família*. 1982. Disponível em: <http://livrosavontade.blogspot.com.br/2008/12/lya-luft-reunio-de-familia.html> Acesso em 03 de agosto de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 2008.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## A FORMAÇÃO HUMANA, VISÃO CRÍTICA E DE MUNDO DE ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO

Guilherme Antunes Leite – UNESPAR/Campo Mourão<sup>1</sup>  
Orientadora: Cleudet de Assis Scherer – UNESPAR/Campo Mourão<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo, resulta da prática de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em curso de Formação de Docentes em nível médio, em um colégio estadual no Município de Campo Mourão/ PR. Propomos discutir a formação humana, visão crítica e de mundo dos estudantes do Ensino Médio, considerando a relevância dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos para o processo de humanização. Consideramos ser esses conhecimentos que propiciam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de possibilitar a efetiva formação humana. Os fundamentos teórico-metodológicos, pautam-se nos princípios do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels (2013), e na teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1989; 1991; 2009) e seus colaboradores, além dos estudos de Frigotto (2001; 2007), Kuenzer (1985) entre outros. Nossa intenção foi contribuir para o desenvolvimento psíquico dos estudantes por meio do ensino da arte nas práticas de estágio, além de instrumentalizá-los enquanto futuros professores/as. Ao analisar a Medida Provisória 746/2016 que será implementada nesse nível de ensino, constatamos não ser possível o pleno desenvolvimento de funções psicológicas e conseqüentemente a efetiva formação humana, de acordo com o que é proposto por esse documento para o ensino desses jovens estudantes da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Formação humana; Desenvolvimento psíquico; Ensino Médio.

### Introdução

Este texto tem por finalidade compreender como ocorre o processo de formação humana dos estudantes do Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na Modalidade Normal (CFD)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Estudante do último ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão.

<sup>2</sup> Professora Mestre em Educação do colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão.

<sup>3</sup> Para referir-se ao Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na Modalidade Normal (CFD).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Buscamos discutir a atual conjuntura do Ensino Médio (EM)<sup>4</sup>, assim como, a necessidade do professor atuar no processo de formação da visão crítica e de mundo desses adolescentes e jovens.

Ao refletirmos sobre formação humana, de senso crítico e visão de mundo partimos do pressuposto de que todas essas potencialidades são desenvolvidas por meio de apropriações histórico sociais. Nesse sentido, é o professor, quem irá apresentar o mundo e promover o desenvolvimento crítico por meio da mediação dos instrumentos e signos culturais, assim como, afirma Vigotski (1989). Uma vez, que, é por meio da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade que o sujeito se humaniza e se desenvolve.

Discutimos, neste trabalho, o projeto: Contribuições para o desenvolvimento psíquico infantil por meio da musicalização: Uma experiência no curso de Formação de Docentes, que fez parte do estágio obrigatório no curso de Pedagogia. A partir das experiências no campo de estágio buscamos tratar da problemática formação humana no EM e as finalidades desta etapa da Educação Básica.

Observamos que é no EM que o adolescente amplia seus horizontes e se apropria de conceitos, como explica Vigotski (2009, p. 155) “[...], só depois dos doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolver-se na criança os processos que levam a formação dos conceitos e ao pensamento abstrato.” Uma vez, que a formação dos conceitos é o objetivo da atividade de estudo no que tange o processo de formação do pensamento teórico abstrato.

O EM como etapa final da Educação Básica, deve ser o momento em que o jovem estabeleça a compreensão necessária dos conhecimentos científicos, no qual se consolide o processo de humanização, que o sujeito efetive sua entrada no Ensino Superior e conseqüentemente no mundo do trabalho, garantindo desta forma sua formação enquanto sujeito humano.

De acordo com Frigotto (2007), não podemos esperar nada de uma sociedade que se formou e se mantém da desigualdade social, uma vez que, o Estado burguês não está interessado em oferecer educação de qualidade para todos. Como exemplo, podemos citar as ações impostas pela MP 746/2016 encaminhada no governo do Presidente da República em exercício Michel Temer. Essas medidas e ações desconstroem e “jogam no lixo” toda a história da Educação Brasileira, uma vez que, ferem direitos que hoje são constitucionais e que foram conquistados pela classe trabalhadora.

Partindo deste pressuposto, a dimensão deste artigo se dará na problemática de como essas ações do governo irão prejudicar a formação humana do estudante do EM,

<sup>4</sup> Para referir-se ao Ensino Médio (EM) como etapa final da Educação Básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

especificamente no âmbito da Formação Docente em Nível Médio, e como isso afetará a educação que realmente se preocupa com a educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

Justifica-se então que compreender a lógica estrutural do EM, é compreender a totalidade das relações sociais que estão implícitas nas legislações, ou seja, a própria legislação deixa claro que a Educação deve qualificar para o mercado de trabalho, sendo essa a categoria de maior relevância para o Estado dentro da sociabilidade em que estamos inseridos.

Com isso, intentamos discutir a estrutura do EM, fazendo alguns apontamentos sobre o CFD e sua contribuição no processo de formação do senso crítico e visão de mundo dos estudantes. Fazemos uma crítica, de que não é possível haver a plena formação humana desses sujeitos na esfera artística, filosófica e científica, somente com o que é proposto/imposto pelo Estado e acatando ações como a MP 746/2016 que vê no estudante apenas uma força de trabalho e não um sujeito em formação.

## **A ordem estrutural do Ensino Médio: da profissionalização a precarização do trabalho e do desenvolvimento humano**

Entendemos que a ordem estrutural do EM, assim como, da educação pública e a escola pensada e elaborada pelo Estado capitalista, com base em acordos financeiros com organizações de potências econômicas mundiais tais como, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) etc. dissemina implicitamente seus interesses ideológicos e resume os processos educativos simplesmente para a esfera da formação de mão de obra e manutenção da ordem social vigente.

Se partimos do pressuposto, que o trabalho é a categoria fundante do ser humano, é necessário que entendamos que, o trabalho é processo estabelecido entre o homem e a natureza, mediado pela sua própria ação, em que põe em movimento suas forças naturais a fim de apropriar-se da matéria natural de maneira útil para garantir a sua sobrevivência e existência, nesse sentido, o trabalho é a categoria fundante do ser social (MARX, 2013).

Assim, podemos dizer que o trabalho que aqui tratamos, sendo ele a essência fundante do ser social, é diferente do “trabalho” previsto em documentos do Estado capitalista, como, por exemplo, as definições sobre a finalidade e função da Educação, na Constituição Federal de 1998 (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN). Para compreender a finalidade e a intencionalidade do trabalho e educação nesses documentos, vamos compreender primeiramente qual é a função da escola, especificamente da escola pública.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A escola tem como sua função social em tese, garantir o verdadeiro processo de humanização do sujeito, por meio, da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do processo histórico, ou ainda, como afirma Martins (2013), as máximas produções da humanidade. Nesse sentido, os processos educativos, não se restringem a mera formação para o trabalho produtivo que a lógica do capital necessita, e que por sua vez, acaba por desumanizar o sujeito, a partir, da exploração do trabalho alienado do homem pelo homem.

Observemos agora, o que as legislações colocam como princípios de educação, uma vez, que para a Constituição Federal de 1988 (CF) no Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, p. 117, grifo nosso).

Ainda, sobre os fins da educação analisemos o que está na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, Art. 2º. “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1996, p. 01, grifo nosso).

Sobre o art. 205 da CF e o art. 02 da LDBEN, notemos que a finalidade da educação está sob a base de formar o sujeito para o mercado de trabalho, mesmo que a lei retrate que a educação não se resume apenas para o trabalho, o que analisamos parte do pressuposto, de que, quem pensa, planeja, organiza e define e impõe as políticas para a educação é o Estado burguês em conjunto a organismos de caráter financeiro do capital mundial, como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros. E, uma vez que temos conhecimento da natureza do Estado, que é capitalista, sabemos que o trabalho, ou seja, a formação para a mão de obra é o fator mais relevante para estabelecer a ordem e a manutenção da atual sociabilidade.

O que está presente na LDBEN (1996) e na CF (1988), garante sim a educação como um direito. Mas não garante que essa educação contribuirá para o processo de humanização e emancipação, sobretudo do trabalhador dependente da escola pública, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo do processo histórico da humanidade.

Desta forma, pensar no EM é pensar primordialmente que essa é a fase final da etapa da Educação Básica, sendo este momento em que os conceitos científicos são formados, e os jovens se preparam para encarar os desafios da sociedade capitalista,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sejam eles, na busca por uma chance no Ensino Superior, ou oportunidades de emprego. A LDBEN nº 9.394/1966 em seu art. 35, define que

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; **II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;** III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 12 grifo nosso).

Assim, se expressa à finalidade do EM, e sua contribuição para o processo mínimo de formação humana, no que tange as preposições contidas na legislação define a educação no Brasil. Fica claro, que o estudante filho do trabalhador, que depende da escola pública, tendo nela talvez sua única oportunidade de ter acesso a um conhecimento científico sistematizado, que pode ser minimante de qualidade, fica refém de um sistema de ensino que acaba por privá-lo de inúmeros conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que visam e promovem a formação verdadeiramente humana.

Isso fica claro, no art. 35 da LDBN 1996 quando diz que o EM, tem como uma de suas finalidades, “[...]; **II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;**” (BRASIL, 1996, p. 12). Essa ideia de “continuar aprendendo”, é o que a sociedade capitalista mais quer na educação, sobretudo no EM, em que os jovens estão a um passo ou muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho.

Isso também é um princípio dos Quatro Pilares da Educação o “aprender a aprender” proposto pelo economista Jacques Delors em 1998, no relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” feito pela Comissão Internacional de Educação para a UNESCO, com o intuito de propor uma nova educação para o século XXI, que se configura no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010).

Com base nos ideais do economista, podemos perceber que não existe preocupação com o conhecimento científico produzido pela humanidade a fim de contribuir no processo de desenvolvimento e emancipação humana. Pelo contrário, fica

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

claro que esses “pilares” contribuem para consolidação do processo de formação do sujeito especificamente para o trabalho produtivo.

A escola, nessa perspectiva cumpre um papel apenas de desenvolver as competências necessárias para a lógica de manutenção do capital, o desenvolvimento do senso crítico e visão de mundo deixam de existir e o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, assim como Marx (2013) define, também recai para o campo da alienação.

Nesse sentido, fica claro que a educação no Brasil foi definida a partir desses pressupostos, que são frutos de acordos financeiros internacionais dos quais já discutimos.

Esse contexto nos faz entender que a sociedade capitalista coloca o EM como um período em que a formação do jovem se restringe apenas ao mercado de trabalho, desconsiderando a formação de conceitos e do pensamento teórico, ou ainda numa mera formação que objetiva o preparo para os programas de vestibulares excludentes que promovem o ingresso no Ensino Superior.

Sobre essa formação meramente para o mercado de trabalho Kuenzer (1985), nos traz a reflexão a respeito da “pedagogia capitalista”. Segundo a autora, o capital enquanto relação social educa o trabalhador aos seus interesses de manutenção da ordem social da acumulação flexível, sendo essa formação no âmbito escolar estabelecida nos seus moldes de organização do ensino, gestão e currículo, ou ainda no próprio chão da fábrica, que faz o trabalhador ficar refém do sistema.

O EM atualmente é composto por doze disciplinas de base curricular comum, são elas: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes, e Língua Estrangeira Moderna. Essas disciplinas são integrantes de três áreas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs/EM), Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, as Tecnologias estão presentes nas três áreas também. Essas áreas devem conter em toda a Base Curricular do EM, assim como prevê o PCNs/EM (BRASIL, 2000).

O que deve ficar claro, é que, essas disciplinas e áreas do conhecimento são obrigatórias de serem ofertadas no EM, se for profissionalizante, por exemplo, assim como o CFD, os estudantes deverão cumprir toda a carga horária e conteúdos programados das doze disciplinas do currículo básico, e mais as que forem específicas da área de atuação do respectivo curso.

Não vamos aqui sobre a brevidade do texto, nos estender na discussão referente a qualidade e estrutura do CFD, mas deixamos como reflexão, que os cursos profissionalizantes em geral, não se preocupam em formar um profissional com conhecimento da totalidade, acaba por formar apenas um técnico que vende sua força de trabalho para uma lógica social que explora e aliena, sem possibilitar a formação de um

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

senso crítico e visão de mundo, e conseqüentemente sem contribuir efetivamente com a formação verdadeiramente humana do sujeito.

## **A educação como forma de manutenção da ordem social: a dualidade e intencionalidade da escola de Ensino Médio**

Na sociedade capitalista, a educação cumpre o papel de manter a ordem social vigente, uma vez, que o sistema educacional, sobretudo o brasileiro é pensado e definido pelo Estado burguês e por órgãos financeiros internacionais, por exemplo, o Banco Mundial, Unesco, etc. E também, pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), quem tem influência na falência da educação no país.

Sobre o projeto de Educação Básica proposto pela CNI, Melo (2010, p. 01), afirma que,

Nessa concepção, a ênfase recai sobre um projeto educativo que visa à responsabilização dos indivíduos por suas próprias carreiras; assim, a inserção ou exclusão social não é vista como resultante da estrutura macrossocial, mas do esforço individual empreendido, ou seja, da capacidade de o trabalhador ser organicamente produtivo para o capital.

Desta forma, a CNI propõe uma educação totalmente voltada para o desenvolvimento de competências do mercado de trabalho, assim como o autor apresenta, esse projeto “visa à responsabilização dos indivíduos por suas próprias carreiras”, essa ideia que parte dos interesses empresariais do mercado produtivo do capital, está implicitamente presente na estrutura do EM, principalmente do profissionalizante, em que o estudante encontra nesse momento de sua vida a oportunidade ou não de estabelecer sua carreira.

O declínio da educação pública no Brasil, para Libâneo (2012), pode ser visto desde a primeira Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, conferência essa patrocinada e organizada pelo Banco Mundial, para pensar em uma educação que vise formar as competências do sujeito isso a nível mundial.

No ano de 1993 no Brasil o governo do presidente Itamar Franco, elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 2003), que foi uma adaptação do documento elaborado pela Conferência Mundial de Educação, uma vez, que o Banco Mundial definia essa educação (Educação brasileira) meramente tecnicista e pautada no desenvolvimento de competências básicas para o trabalho produtivo e não do conhecimento historicamente acumulado. Desta forma,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[...], têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão *qualidade de ensino*, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico etc. (LIBÂNEO, 2012, p. 15, grifo do autor).

Nesse contexto, podemos entender a função da escola, partindo do pressuposto daquilo que pensamos ser o ideal, e aquilo que ela realmente é em sua estrutura e conjuntura definida por organismos internacionais que pensam e financiam a educação para atender as demandas do capital. Nesse sentido, temos uma escola dualista, ou seja, “uma escola do conhecimento científico para os ricos, e uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, p. 15, 2012).

Com efeito, o EM profissionalizante abarca em seu contexto geral, essas atribuições que entendem a educação como uma forma de manutenção da ordem social, contribuindo para a formação das competências estabelecidas pela CNI, cumprindo com o que a LDBEN (1996) atribui como os princípios da educação nacional.

Frigotto (2001), já discutia que é um desafio debater a educação profissional emancipadora, uma vez que a organização dessa educação precisa muito mais do que o EM atender as necessidades do Estado. Sobre isso, afirma que,

Nos últimos três séculos o trabalho esteve regulado pelas relações sociais capitalistas. Trata-se de um modo de produção social da existência humana que foi se estruturando, desde o século XI, em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela emergência da acumulação de capital e, em seguida, mediante esta acumulação, pelo surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. (FRIGOTTO, 2001, p. 75).

Historicamente ao longo de três séculos, assim como o autor diz, estamos dia a dia lutando contra as adversidades do capital, que em sua lógica não nos proporciona possibilidades de humanização. As relações de trabalho é o que configura nossa existência e ação na sociedade. Por isso, a relação Trabalho e Educação é tão explícita ao analisarmos as proposições do Estado para com a formação dos sujeitos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Esse trabalho e educação de que falamos, não é uma educação que garanta a máxima apropriação dos instrumentos e signos culturais assim como Vigotski demonstrava em seus estudos, que prioriza a formação do ser humano em sua totalidade (artística, filosófica e científica), dando possibilidades do homem se preparar para o mundo do trabalho.

A educação que trazemos neste texto, vai contra a isso que acabamos de afirmar. É uma educação que forma para o mercado de trabalho alienado do capital, que desenvolve apenas competências básicas para o trabalho produtivo, não valoriza o saber elaborado cientificamente pela humanidade e que ao privar o sujeito de se apropriar dos instrumentos e signos culturais, desumaniza-o.

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários - trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital (FRIGOTTO, 2011, p. 75).

É essa classe social que Frigotto trata que terá que enfrentar as adversidades do capital e fazer uso do EM, como uma das únicas possibilidades talvez de ter o mínimo de formação científica, filosófica e artística para contribuir no seu processo de formação humana, sobre isso, discutiremos a seguir.

## **O Ensino Médio frente às adversidades: o pesadelo da MP 746/2016 e a impossibilidade de uma formação verdadeiramente humana**

Propomos agora, uma reflexão acerca das adversidades que o EM encontra para garantir o mínimo de formação verdadeiramente humana dos estudantes. Sobretudo algumas considerações referentes à Medida Provisória 746/2016 proposta pelo Presidente da República em exercício Michel Temer e o Ministro da Educação Mendonça Filho.

Recentemente circula no cenário nacional a Medida Provisória (MP) 746/2016, que propõe uma reformulação no currículo do EM, e altera diversas partes da atual LDBN 9.394/1996. O problema é que, o que já está ruim pode piorar. Segundo Frigotto (2016, s/p) a MP é “[...]. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica.” Nessa única frase do autor já podemos descrever a que veio essa MP, vamos analisá-la.

A MP é uma forma de alterar a lei usada para mudanças urgentes na legislação, proposta pelo Presidente da República e precisa de aprovação do Congresso Nacional para ser vigorada. Assim, surge a MP 746/2016, que propõe a reforma do EM, e altera os artigos 24, 26, 36, 44, 61 e 62 da atual LDBN, são alterações que ferem o direito mínimo de educação de qualidade que temos, dificultando ainda mais a formação e a emancipação humana. Mas, o que esperar de uma reforma que assim como afirma Frigotto (2016), não é proposta por educadores que vivenciam a realidade da educação, mas sim pela bancada parlamentar do país.

De início, a MP cita que a carga horária do Ensino Médio será ampliada progressivamente para 1.400 horas/ano (atualmente são 800 horas/ano). Porém, nem toda essa carga horária será cumprida na escola. No artigo 1º, § 6º da MP que altera o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Nesse sentido, o aumento da carga horária não diz respeito ao estudo das disciplinas que hoje compõe o Ensino Médio. Haverá uma parte dessa carga horária que será cumprida por meio de cursos técnicos (MP 746/2016, p. 2).

Outra questão a ser refletida, é a não obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, também preocupa uma vez que compreendemos os conhecimentos dessas áreas são de fundamental importância para a formação e emancipação humana do sujeito. “O ensino da Arte e da Educação Física serão componentes obrigatórios somente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” (MP 746, 2016, p. 01). Isso implica em sérias perdas no que tange a qualidade do ensino. Uma vez que queremos proporcionar na escola o acesso às “máximas produções da humanidade”, esses conhecimentos dos quais se coloca como não obrigatórios, compõe a produção científica, artística e filosófica produzida ao longo da história e que são extremamente necessárias para o desenvolvimento humano (MARTINS, 2013).

Vamos nos atentar ao ensino da Arte e trazer algumas experiências e considerações do estágio. Ao se trabalhar na aula de Arte os conhecimentos musicais, observamos o quanto contribuimos para o processo de desenvolvimento psíquico dos estudantes e principalmente contribuimos com o processo de humanização.

Não trabalhamos com qualquer conhecimento, mas sim com aquilo de mais rico que temos em termos de produção científica nos conteúdos correspondentes a música. Sobre a aprendizagem na música Scherer e Domingues (2012, p. 03), afirmam que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[...], um dos aspectos fundamentais no aprendizado da música é entender que ela é uma forma de representação das visões de mundo, das maneiras de interpretar a realidade por meio de sons e silêncios. Segundo Vigotski e seus colaboradores, o desenvolvimento de funções psíquicas acionadas pela educação musical, está em estreita relação com às condições histórico culturais nas quais o sujeito está inserido.

Desta forma, a música proporciona desenvolvimento das funções psíquicas, que, por conseguinte contribuem e possibilitam a formação da visão de mundo, do senso crítico e conseqüentemente do desenvolvimento humano. Assim, na perspectiva Histórico-Cultural, compreendemos que é pelo processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história individual que ocorre a formação humana (VYGOTSKY, 1991).

No que se refere ao desenvolvimento psíquico pode-se dizer que esse, é organizado por meio de mediações e interações estabelecidas pelos homens ao longo do processo histórico. De acordo com Vygotsky (1989), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tais como: criatividade, imaginação, memória, atenção, linguagem, decorrem da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Nessa perspectiva é o que possibilita o desenvolvimento, e é dessa forma que afirmamos que não é qualquer conhecimento que promove o desenvolvimento.

Consideramos ser na escola o lugar onde melhor ocorrerá esse desenvolvimento. Assim, ao falarmos em criatividade, estamos nos remetendo a própria categoria do trabalho enquanto essência do ser social, uma vez, que Saccomani (2016, p. 45), afirma que a “gênese da criatividade está no trabalho”, isso porque o trabalho é uma atividade que antes de seu objeto concreto se planeja na ideia mental humana, ou seja, o trabalho é uma atividade criadora própria do ser humano. Assim,

Lukács situa a arte no processo mais amplo da história no qual o ser humano transforma a natureza, criando o mundo sociocultural, e, nesse processo, transforma a si mesmo. Nessa direção, à luz do aparato conceitual marxista, considera-se que a criatividade tem gênese no trabalho; sendo como primeiro evento criativo (SACCOMANI, 2016, p. 45).

Assim como a autora com base em Lukács, define que a arte se situa no amplo processo da história, e é ela, assim como o trabalho uma categoria fundamental no processo de desenvolvimento humano, no que tange sua contribuição na formação da função psíquica da criatividade. Sendo então o ensino a fonte do desenvolvimento humano. Sobre a formação das funções psíquicas, sobretudo da criatividade, destacamos que,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

As funções não existem por si próprias e não são independentes uma das outras. Nesse sentido, quando se afirma que determinado indivíduo não é criativo, ou então que não possui uma rica imaginação, não se trata de um déficit específico da função psicológica imaginação. Em realidade, o problema da pouca criatividade não deve ser tratado como característica pessoal e exclusiva, mas como manifestação direta de um déficit no próprio desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, ou melhor, um déficit no ensino. O foco não deve ser colocado no indivíduo, mas na sociedade e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (SACCOMANI, 2016, p. 72).

A autora coloca na citação acima, que a essência da existência e formação de funções psíquicas é o processo de ensino, fundamental para a consolidação da plena formação humana. E, é isso que possibilitará o desenvolvimento da visão crítica e de mundo nos estudantes do EM. Por isso, afirmamos que é na escola por meio do ensino sistematizado, organizado, planejado e mediado pelo professor que esse desenvolvimento ocorre.

Dito isso, a MP da forma como é imposta, deixando não obrigatório o conhecimento referente à arte não contribui para o processo de humanização sendo essa formação e desenvolvimento que aqui abordamos essencial para a formação e emancipação humana.

Desta forma no estágio, a musicalização contribuiu para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção, concentração, pensamento teórico, criatividade), e também a musicalidade, ao ampliar a educação auditiva que engloba não só o canto, mas o ritmo, movimento, repertório, conceitos musicais e sons do cotidiano. Tornando-se, portanto, um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. São essas possibilidades de desenvolvimento que serão negadas aos estudantes uma vez que a Arte passa a não ser componente obrigatório no currículo.

Consideramos também, importante a formação do professor que trabalhará com esses estudantes do EM, uma vez que é ele quem irá apresentar o mundo, e mediar os conhecimentos acumulados ao longo da história, numa prática social de ensino que possibilite a formação humana do sujeito. Sobre a formação e compromisso do professor, Pasqualini (2013), diz que,

Essa tarefa assume ainda maior relevância quando nos apercebemos o quanto a organização social capitalista restringe desde a mais tenra infância às crianças da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sobre a realidade social. Isso significa roubar dessas crianças possibilidades de desenvolvimento, **não podemos ser cúmplices desse processo**. Nós, que assumimos o **compromisso político com a classe**

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

**trabalhadora e com a superação do capitalismo**, devemos nos opor radicalmente a essa expropriação. Devemos garantir às nossas crianças pequenas o direito ao acesso ao que de mais rico a humanidade produziu ao longo do processo histórico (PASQUALINI, 2013, p. 90, grifo nosso).

É esse compromisso, de não sermos cúmplices do sistema e de termos uma posição radical de superação do capitalismo, que exige que o professor possa contribuir com o processo de humanização e emancipação do sujeito, uma vez que é o professor que mediará e possibilitará que o jovem estudante do EM filho da classe trabalhadora tenha na escola pública, o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade.

Ainda sobre o ensino da Arte no desenvolvimento da criatividade e consequentemente das funções psíquicas, consideramos com base em Saccomani (2016, p. 172 – 173), que

A criatividade como fenômeno presente na vida de todos os seres humanos apenas se desenvolverá se for formada por meio de processos educativos que visem a essa formação! É nessa direção que apontamos a necessidade de tomar a educação escolar como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade.

Desta forma, na aula de arte o desenvolvimento depende da aprendizagem e que, por conseguinte, depende do ensino e desta forma, proporciona a plena formação humana.

Consideramos que a MP 746/2016, é um verdadeiro “pesadelo” no que se refere à garantia da plena formação humana dos estudantes do EM, uma vez, que retira conhecimentos da Arte do currículo e se prioriza apenas o fazer técnico, a superficialidade e a incapacidade de conhecer e se apropriar daquilo que mais elaborado a humanidade produziu.

O professor trabalha com a atividade histórica acumulada, que impulsiona o sujeito para além dos limites da vida cotidiana. E com a MP o professor não precisará trabalhar com essas atividades históricas, já que a mesma é suprimida e colocada como desnecessária para a manutenção da ordem social vigente (SACCOMANI, 2016).

Por isso, colocamos em questão de destaque a impossibilidade de formação e emancipação verdadeiramente humana dos sujeitos, no que se refere à forma como estrutura o EM e a educação em sua organização comum, assim como, é definida na CF (1988) e na LDBEN (1996).

Agora com a imposição de uma reforma do EM, a partir da MP 746/2016 que visa corromper o mínimo de qualidade de educação que tínhamos, retrocederá e impedirá o pleno desenvolvimento das funções psíquicas, impossibilitando a verdadeira função social da escola que acreditamos, que é humanizar e emancipar os sujeitos formando a visão

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

crítica e de mundo dos estudantes, a partir do processo de mediação e apropriação dos conhecimentos científicos elaborados ao longo do processo histórico da humanidade.

## Considerações finais

Consideramos, que a formação do ser social se estabelece nas relações de trabalho. Nesse sentido, a educação cumpre um papel de desenvolver e humanizar o sujeito, porém, sabemos que desde a década de 1990 a educação em seu amplo contexto, a partir da Conferência Mundial de Educação que originou em 1993 o plano Decenal de Educação para o Brasil com pressupostos nos interesses particulares do capitalismo neoliberal, que estabeleceu os princípios da educação nacional, essas medidas foram todas financiadas pelo Banco Mundial e os organismos financeiros internacionais da potência capitalista. Com isso, entendemos quais os interesses do Estado burguês ao ofertar a educação para a classe trabalhadora.

Percebemos que a Educação, assim como o EM tem um caráter dual de uma escola do conhecimento científico para os ricos e do acolhimento social para os pobres, assim como afirma Libâneo (2012), ficando evidente os princípios do aprender a aprender definido pelo economista Jacques Delors em 1998, que restringe o processo de ensino e aprendizagem ao mero desenvolvimento das competências básicas para o trabalho.

Assim, avaliamos ser impossível haver desenvolvimento e emancipação humana nas limitações da CF (1988) e LDBEN (1996). Uma educação que realmente promova o desenvolvimento, é uma educação que possibilite o pleno e total acesso aos conhecimentos elaborados ao longo do processo histórico.

Desta forma, uma reforma no EM como propõe a MP 746/2016, dificulta esse desenvolvimento que discutimos ao longo do artigo. Por fim, deixamos claro que enquanto pedagogo dentro das nossas possibilidades de trabalho pedagógico, é nosso compromisso político com a classe trabalhadora, possibilitar a formação humana, de visão crítica e de mundo dos estudantes que da escola pública dependem.

## REFERÊNCIAS

ABADR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

BIAVATTI, Sandra Macanhão; WILEWSKI, Jaqueline Miliavaca. O ensino de Arte na Educação Básica e a Pedagogia Histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia Histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – nº 9.394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Brasil, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília, DF: Brasil, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> > acesso em 05 de dezembro de 2016.

FRIGITTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho:** as bases para debater a educação profissional emancipadora. Disponível em < [http://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04\\_frigotto.pdf](http://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf) > acesso em 28 de novembro de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno:** decreta-se uma escola para os ricos e outras para os pobres. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> > acesso em 28 de novembro de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica.** Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf> > acesso em 28 de novembro de 2016.

KUENZER, acácia Z. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> > acessos em 29 de novembro de 2016.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica a economia política I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo na educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELO, Alessandro de. **A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria nos anos 2000.** Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop265.pdf> > Acesso em 29 de novembro de 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia Histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHERER, Cleudet de Assis; DOMINGUES, Analéia. **Música e desenvolvimento infantil:** reflexões sobre a formação do professor. Disponível em < [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/05\\_57\\_12\\_1918-7619-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_57_12_1918-7619-1-PB.pdf) > Acesso em 29 de novembro de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipiolla Neto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO TRATADA EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Suélen Rita Andrade Machado (UEM)  
Lucieli Maria Trivizoli (UEM)

**RESUMO:** Este trabalho tem por finalidade apresentar uma breve discussão sobre como a História da Matemática - HM pode contribuir para o processo de humanização do conhecimento matemático no Ensino Fundamental, com base no que é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997;1998), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCE (2008) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016). Assim, na exploração dos documentos, verificamos que os PCN (1997;1998) apresentam a HM como um instrumento de resgate da própria identidade cultural, na busca de respostas a conceitos tratados em conexão com a sua história. Já as DCE (2008) preconizam que a HM por ser o fio condutor que direciona os porquês da Matemática, possibilita ao estudante a análise e a discussão de razões para aceitar o conhecimento matemático. Por fim, a BNCC (2016) congrega que a HM estabelece significados aos conceitos matemáticos ao ser contestada com a realidade dos estudantes. Neste sentido, verifica-se que o processo de humanização do conhecimento matemático, emerge no desenvolvimento da criticidade do indivíduo conivente ao processo de aprendizagem da produção histórica do conhecimento matemático no ensino escolar.

**Palavras-chave:** História da Matemática; Matemática; Conhecimento Matemático.

### 1 Introdução

A história da humanidade nos revela que a ação direta do homem sobre a natureza<sup>1</sup> resulta na construção do ser histórico e social, mediado pela produção do conhecimento. Neste sentido, o homem constrói a sua própria história, mas não do modo como quer e sim influenciado por conflitos de interesses que permeiam sua realidade (MARX, 1984). E “[...] se torna propriamente humano na medida em que, conjuntamente com outros seres humanos, pela ação, modifica o mundo externo conforme suas necessidades, ao mesmo tempo, constrói-se a si mesmo” (LUCKESI, 1994, p. 111).

Conivente a este aspecto, entendemos que a história resulta da ação e produção do conhecimento humano, ramificada por áreas de interesses que caracterizam o modo

---

<sup>1</sup> A menção à *ação direta do homem sobre a natureza*, remete a palavra *trabalho* configurado neste contexto como prática humana de produção do conhecimento e assumido por Engels (1990) como diferencial entre o Homem e o Animal.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

de ser do ser humano. A História da Matemática - HM<sup>2</sup>, a exemplo, enquanto subárea da Matemática é um destes ramos do conhecimento, que apresenta feitos históricos sobre conceitos matemáticos, derivados de necessidades humanas e solucionados por humanos.

Ao que concerne à esfera educacional, alguns conceitos históricos da Matemática, por exemplo, foram previamente escolhidos e justapostos em currículos, de modo a atender as necessidades políticas, econômicas e sociais. No entanto, o tratamento destes conceitos em sala de aula, enquanto conhecimento matemático e humano, pode se configurar como algo mecânico, obsoleto e sem intencionalidade, se a História da Matemática não é resgatada na construção destes conceitos com os alunos.

Segundo Guzmán (1993), há uma forte tendência que acarreta a desumanização da ciência, assim como da matemática, conduzida pela cultura computadorizada, sendo necessária um saber humanizado e discernido na qual homem e máquina ocupem seu devido lugar, e haja a personalização daquilo que outrora foi despersonalizado.

Deste modo, reconhecemos como Guzmán (1993), que “A perspectiva histórica nos aproxima da matemática como ciência humana” (GUZMÁN, 1993, p. 16, tradução nossa), assim como nos aproxima de personalidades humanas que a impulsionaram por muitos séculos por motivos diferenciados, por meio da transmissão do conhecimento (GUZMÁN, 1993). Neste sentido, estabelecemos para este escrito um diálogo entre nosso objeto e o Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx, que trata o conhecimento como histórico, material e fruto das transformações sociais.

Nosso objetivo é apresentar uma breve discussão sobre como a História da Matemática pode contribuir para o processo de humanização do conhecimento matemático no Ensino Fundamental no Brasil, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997;1998), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCE (2008) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016). Tendo em vista também que estes documentos amparam legalmente os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no Paraná.

## 2 Pressupostos elementares

A perspectiva histórica que norteia a construção desse escrito, como possibilidade tanto ao aluno quanto ao docente da aproximação da Matemática enquanto ciência

---

<sup>2</sup> Com o intuito de não sobrecarregarmos este escrito com a repetição de palavras, ao longo do texto, muitas vezes iremos referenciar História da Matemática por HM, sigla das letras iniciais e nomeação de nossa autoria.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

humana, é importante para o ensino da matemática no ambiente escolar, quando colocada como objeto de reflexão e contextualização das produções socioculturais.

Corroboramos com Zapico (2006), ao afirmar que um dos objetivos a se ensinar a História da Matemática no ambiente escolar, é evidenciar aos alunos a contextualização e a humanização da Matemática, enquanto produto resultante da atividade humana. E essa contextualização, segundo ela, evidencia “[...] sua presença na vida de nossa espécie através do tempo. Deste modo se a humaniza, mostrando-a como uma atividade humana que foi realizada, criada e construída através de séculos e milênios” (ZAPICO, 2006, p. 05, tradução nossa).

Conforme Rodríguez e Vásquez (2012), a HM é uma forma de se mostrar como os conceitos matemáticos foram se desenvolvendo “[...] incluindo erros nos quais seus criadores incorreram, mostrando-os assim com suas imperfeições humanas” (RODRÍGUEZ; VÁSQUEZ, 2012, p. 03, tradução nossa). Da mesma forma, que viabiliza a desmistificação de algo abstrato, imposto rigidamente no currículo e sem erros.

Segundo Chaquiam (2016), o trabalho com episódios do passado para introduzir algum conteúdo matemático específico em sala de aula, possibilita que o aluno reconheça a Matemática

[...] como uma *criação humana* que surgiu a partir da busca de soluções para resolver problemas do cotidiano, conhecer as preocupações dos vários povos em diferentes momentos e estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente (CHAQUIAM, 2016, p. 02, grifo nosso).

Conivente aos pressupostos levantados, na próxima seção abordaremos como os documentos legais brasileiros direcionam o ensino da História da Matemática no Ensino Fundamental e o modo como preconizam a história como elemento operante à reflexão da especificidade de sua concepção. Ao término do levantamento, teceremos considerações acerca do objeto deste escrito tratado nos documentos.

### 3 A História da Matemática delineada para o Ensino Fundamental

Ciente que o currículo do Ensino Fundamental no Brasil é definido por políticas educacionais que preconizam os conteúdos a serem ensinados neste nível de ensino, escolhemos para nossa discussão, três documentos norteadores para âmbito nacional e um documento específico para a Matemática do estado do Paraná, que tratam da importância do ensino da matemática para a sociedade.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Dentre as justificativas para escolha destes documentos, confere a estes o aspecto de construção do conhecimento trilhada em aspectos históricos e sociais. Nas próximas subseções elencaremos o tratamento do conhecimento matemático na perspectiva destes documentos em relação a humanização deste conhecimento.

### 3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Publicado em 1997 pelo Ministério da Educação e direcionado ao viés educacional relacionado ao ensino da Matemática a nível nacional para alunos de primeira à quarta série<sup>3</sup> do Ensino Fundamental, este documento tem vistas a apontar metas de qualidade para o ensino que contribuam na atuação do aluno na sociedade como cidadão reflexivo, autônomo e participativo.

Este documento apresenta a História da Matemática como um dos caminhos para se fazer matemática na sala de aula e explicitar a dinâmica da produção histórica e social, na qual “O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução” (BRASIL, 1997, p. 19), ciente que “O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo” (BRASIL, 1997, p. 19).

Deste modo, o documento evidencia que essa construção contínua e histórica é produzida pela humanidade como resposta a questionamentos derivados de diferentes origens e contextos, que clarifica o porquê dos alunos. E também, deve contemplar a formação dos professores, para que estes “[...] tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 30).

Ainda por este documento,

Ao revelar a Matemática como uma *criação humana*, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático (BRASIL, 1997, p. 34, grifo nosso).

<sup>3</sup> Atual: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Outro exemplo destacado neste documento, quanto a HM como operante na humanização do conhecimento matemático, se dá na abordagem do conteúdo Grandezas e Medidas para o Ensino Fundamental, visto que, segundo o PCN (1997):

O trabalho com medidas dá oportunidade para abordar aspectos históricos da construção desse conhecimento, uma vez que, desde a Antiguidade [...] a utilização do uso de partes do próprio corpo para medir (palmos, pés) é uma forma interessante a ser utilizada com os alunos, porque permite a reconstrução histórica de um processo em que a medição tinha como referência as dimensões do corpo humano, além de destacar aspectos curiosos como o fato de que em determinadas civilizações as medidas do corpo do rei eram tomadas como padrão (BRASIL, 1997, p. 88).

Neste exemplo o documento aponta a possibilidade de evidenciar, tanto para o aluno quanto ao professor, como a matemática foi construída pela humanidade em razão das necessidades e padrões sociais. Além disso, é verificável na leitura completa do documento a menção a riqueza de fontes históricas no leque do processo de ensino e aprendizagem, como objeto de resgate da cultura, da natureza humana e do valor do conhecimento.

### 3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática: Anos Finais do Ensino Fundamental

Publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, este documento foi direcionado ao ensino da Matemática a nível nacional para alunos de quinta a oitava séries<sup>4</sup> do Ensino Fundamental. Tal documento continua a tratar a História da Matemática como um dos caminhos para se fazer matemática em sala de aula, no entanto, apresenta-a como um recurso para o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998).

A HM é apresentada como um ramo que estava se consolidando e tomando especificidade ao que concerne à sua relevância na aprendizagem matemática, por propiciar compreensão ampla da trajetória dos conceitos e métodos dessa ciência (BRASIL, 1998). Além disso, revela a matemática como criação humana, que outrora foi tomada de necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, na qual estabeleceu comparações, criou e desenvolveu soluções.

Ressalta a HM como instrumento de resgate da história cultural, respaldada na reflexão da natureza filosófica, em suas vertentes na epistemologia lógica como elementar, para explicitar a dinâmica da produção desse conhecimento, histórico e

<sup>4</sup> Atual: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou Anos Finais do Ensino Fundamental.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

socialmente. Além da possibilidade de conduzir os alunos à reflexão acerca das relações entre os homens e o avanço do conhecimento humano, com vistas a propiciar ao homem, *status quo*3 (BRASIL, 1998).

Ainda por este documento, o pensamento da sociedade conclamado pelas rupturas do modo de produção hegemônico, emergiu na possibilidade de “[...] visualizar melhor a dimensão da História da Matemática no currículo da escola fundamental como um campo de problemas para construção e evolução dos conceitos e como um elemento de integração da Matemática com o tema Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1998, p. 30).

Outro fator a se destacar que condiz ao nosso objeto de análise, é que o PCN (1998) indica que o aluno deve

[...] reconhecer que o conhecimento matemático é *fruto do trabalho humano* e que as idéias, conceitos e princípios que hoje são reconhecidos como conhecimento científico e fazem parte da cultura universal, surgiram de necessidades e de problemas com os quais os homens depararam ao longo da história e para os quais encontraram soluções brilhantes e engenhosas, graças a sua inteligência, esforço, dedicação e perseverança (BRASIL, 1998, p. 33, grifo nosso).

Isso aproxima o trabalho e a matemática segundo o documento, como ação e resultado desta atuação sobre a natureza que culminou em uma produção histórica, além de permitir “[...] reflexões sobre acasos, coincidências e convergências do espírito humano na construção do conhecimento acumulado pela humanidade” (BRASIL, 1998, p. 80). Pela aproximação do conhecimento abstrato com uma solução material elaborada pelos homens e para os homens.

Assim, neste documento, evidenciamos com maior riqueza de possibilidades o ensino da matemática via perspectiva histórica, como explicitação dos porquês em sala de aula, e do dinamismo na matemática.

### 3.3 Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Matemática no Paraná

Publicada em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, para o ensino da Matemática na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Matemática no Paraná concernem a História da Matemática como um encaminhamento metodológico ou tendência metodológica para o ensino da matemática no Ensino Fundamental.

Conforme este documento, a abordagem histórica em sala de aula deve se vincular as descobertas matemáticas, aos fatos sociais e políticos, circunstâncias históricas e filosóficas, que determinaram o pensamento e influenciaram o avanço de cada época.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Neste sentido viabiliza que “[...] os estudantes compreendam a natureza da Matemática e sua relevância na vida da humanidade” (PARANÁ, 2008, p. 66). Também, “[...] possibilita ao aluno analisar e discutir razões para aceitação de determinados fatos, raciocínios e procedimentos” (PARANÁ, 2008, p. 66) e aponta a HM como um fio condutor que direciona as explicações dos porquês gerados nos alunos pelo campo conceitual da matemática (MIGUEL; MIORIM, 2004 apud PARANÁ, 2008).

Entendemos que este documento foi elaborado em uma perspectiva histórico-critica conivente ao materialismo histórico dialético, perspectiva adotada na elaboração deste documento (PARANÁ, 2008), neste sentido, é explícito a menção histórica e o tratamento do conhecimento matemático como uma produção humana que deve ser configurada ao conteúdo e esclarecida aos alunos em sala de aula.

### 3.4 Base Nacional Comum Curricular: Matemática no Ensino Fundamental

Publicada no ano de 2016 pelo Ministério da Educação Brasileiro e direcionada aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental a nível nacional, este documento visa estabelecer que o Ensino Fundamental tem compromisso pleno com o letramento matemático dos alunos do Ensino Fundamental e trata a História da Matemática como um recurso equiparado a materiais didáticos, como ábacos, jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares*.

Entretanto, salienta que é “[...] é importante incluir a história da Matemática como recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática” (BRASIL, 2016, p. 254). Ainda por este documento, este contexto significativo que favorece a aprendizagem de conceitos ou procedimentos, deve ser estabelecido via relações entre o conteúdo matemático, o cotidiano e a História da Matemática.

Em linha gerais, podemos destacar da BNCC (2016), que o componente curricular de Matemática deve garantir os alunos o desenvolvimento de nove competências específicas para o Ensino Fundamental, na qual apenas a nona se relaciona ao objeto de nosso trabalho e enfatiza que o aluno deve:

[...] Reconhecer que a Matemática é uma *ciência humana*, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (BRASIL, 2016, p. 223, grifo nosso).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O que corrobora com a nossa discussão, mas que não consideramos suficiente para uma discussão aprimorada quanto ao aspecto de humanização do conhecimento matemático em sala de aula para as novas gerações. Pois, é basicamente verificável que no documento não se evidencia com tanto êxito a HM ou o uso da história da humanidade como possibilidade no ensino de conteúdos matemáticos em sala de aula, assim como podemos verificar nos demais documentos analisados.

## 4 Breve discussão sobre os documentos

Nesta discussão final, entendemos que se situarmos cada documento analisado a seu respectivo ano de publicação em conjuntura aos fatores políticos, econômicos e sociais vigentes, podemos concluir que cada documento é produto destes determinantes. Assim, podemos considerar que a História da Matemática se encontra em consonância a humanização do conhecimento, pois é feita por seres humanos e para seres humanos.

E deste modo, as afirmações tanto de Marx (2003) quanto de Luckesi (1994) trazidas no início deste escrito, revelam que estes determinantes reconstróem ao mesmo tempo que destroem a história dos homens, seja relacionada a produção do conhecimento social, seja educacional, seja em nosso caso, a Matemática.

Reconhecemos que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1997) quanto Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática: Anos Finais do Ensino Fundamental (1998), apontaram para o ensino a construção de um conhecimento matemático enriquecido pela historicidade e de resgate da identidade sociocultural, na qual o aluno é colocado como operante no processo.

No entanto, tais documentos foram elaborados em um governo que propagava a cartilha neoliberal, que se previa a equidade no ensino e articulava os pressupostos levantados na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien no ano de 1990. Além do que, a privatização estava no bojo da qualificação e privatização da educação.

Conforme Arco-Verde (2008) citada pelas DCE (2008), as políticas educacionais estabelecidas ao final da década de 1990, acarretaram na “[...] função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultural formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (PARANÁ, 2008, p. 08).

Quanto as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Matemática no Paraná (2008), consideramos um documento que privilegia a historicidade, por se contrapor ao que foi outrora levantado e recuperar os marginalizados da escola paranaense para o acesso ao conhecimento matemático, mostrando que o resultado do conhecimento é uma produção humana.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Em relação a Base Nacional Comum Curricular: Matemática no Ensino Fundamental (2016), é facilmente verificável na leitura completa do documento analisado, a não menção da HM como operante na humanização do conhecimento matemático em sala de aula e certo descaso em relação ao tratamento da HM para o ensino da Matemática.

Consideramos que se este documento referenciasse a HM como caminho, recurso, encaminhamento para elucidação dos porquês na matemática, ou como tendência, já indicaria e revelaria para o professor e o aluno que o conhecimento matemático é uma construção humana e de certo modo, incentivaria a reflexão e contextualização, assim como nos demais documentos.

Entretanto, com base na análise dos documentos, verificamos que o processo de humanização do conhecimento matemático, emerge no desenvolvimento da criticidade do indivíduo conivente ao processo de aprendizagem da produção histórica do conhecimento matemático no ensino escolar, baseado na produção histórica do conhecimento pela humanidade em razão das necessidades.

Para findar, resta-nos inquietações acerca destas novas políticas educacionais para a Educação Matemática, entendendo que a BNCC (2016) é o documento norteador do componente curricular da Matemática vigente para o Ensino Fundamental e a partir dele muitos conteúdos, tendências e recursos, podem ser extinguidos ou usados equivocadamente.

## 4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAQUIAM, Miguel. O uso da História da Matemática e dos Conteúdos Matemáticos na Sala de Aula. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo: jul, 2016, p.1-12.

ENGELS, Frederick. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 1990.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

GUZMÁN, Miguel de. Tendencias innovadoras em educacion matemática. In: *Boletim da SPM*, n. 25, mar. 1993, p.9-34.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução: José Barata-Moura e Eduardo Chitas. 2. ed. Lisboa: Moscú, 1984.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Matemática*. Curitiba: SEED, 2008.

RODRÍGUEZ, Margot Martínez; VÁSQUEZ, Jesennia Chavarría. Usos de la historia en la enseñanza de la matemática. In: *Anais do VIII Festival Internacional de Matemática*. Liberia, Costa Rica: Sede Chorotega, Universidad Nacional, jun, 2012, p.1-5.

ZAPICO, Irene. Enseñar matemática con su historia. *Revista Premisa*, v. 9, n. 29, p. 3-8, 2006.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## A IGREJA MUNDIAL DO PODER DE DEUS NA POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA CAMPANHA DO MISSIONÁRIO ARRUDA À ALEP EM 2014

Daiana Nunes da Rosa (Unespar, Campus de Campo Mourão)  
Orientador: Frank Mezzomo (Unespar, Campus de Campo Mourão)  
Co-orientadora: Cristina Pátaro (Unespar, Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** Nessa pesquisa investigamos a campanha do Missionário Ricardo Arruda à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) em 2014. Eleito pelo Partido Social Cristão (PSC) com 23.592 votos para o seu primeiro mandato na ALEP, Arruda contou, durante a campanha, com apoio de líderes religiosos pertencentes à Igreja Mundial do Poder de Deus (IMPD), que o postulavam como representante oficial da instituição. O corpus documental da pesquisa é constituído por: propaganda eleitoral veiculada durante o Horário Gratuito; materiais divulgados na página oficial do candidato, no seu perfil no Facebook e no YouTube, compondo uma série de imagens, vídeos e textos de divulgação. Verificamos que a estratégia eleitoral do candidato movimentou as igrejas locais do estado de forma intensiva. É notória a ligação com a IMPD, inclusive com apoio do Apóstolo Valdemiro Santiago, líder máximo da Igreja no Brasil, que apresentou-se como um dos principais promotores da campanha, conferindo credibilidade e o aproximando dos fiéis-eleitores. Nesse sentido, o caráter carismático das lideranças, a organização hierárquica da Igreja e a exposição frequente do candidato assumiram especial relevância para a persuasão política.

**Palavras-chave:** Religião; Política; Campanha eleitoral.

A Igreja Mundial do Poder de Deus (IMPD) surgiu a partir de uma dissidência da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) em 1998 com maciço investimento nas mídias. A comunicação direta entre o líder da Igreja, o Apóstolo Valdemiro Santiago, com os fiéis compõe-se dentro da cultura de mediação e de liderança mágica. Tais elementos estão presentes em nosso objeto de análise, quando a IMPD direciona explicitamente todos os esforços para, na campanha do Missionário Ricardo Arruda à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) em 2014, eleger um representante.

Procuramos assim, para esse texto, interpretar e discutir os materiais de campanha do Missionário Arruda, buscando compreender quais estratégias envolvendo os campos religião e política são mobilizadas no pleito. Os dados foram coletados, durante o pleito eleitoral pelo Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder da Unespar/Campus de Campo Mourão. Recolhemos os *flyers*, *Jingles* e publicações na imprensa; acompanhamos os programas transmitidos em Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral (HGPE), o canal no Youtube, o site oficial e a página no facebook do candidato. Os materiais foram sistematizados em quadros, descritos ou transcritos e, posteriormente analisados.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Em 2014, o Missionário Ricardo Arruda foi eleito para o seu primeiro mandato na ALEP, pelo PSC (Partido Social Cristão), alcançando 23.592 votos. Anteriormente, em 2000, havia sido candidato a vereador na cidade de São Paulo através do Partido Democrático Trabalhista (PDT), obtendo 1.156 votos, ocupando a vaga de suplente. Em 2010 foi candidato a deputado federal no Paraná obtendo 33.119 votos, ficando com a vaga de segundo suplente do PSC e assumindo o cargo por quatro meses em 2013.

O PSC se apresenta como uma agremiação baseada na Social Democracia Cristã, “onde o Cristianismo, mais do que uma religião, representa um estado de espírito que não segrega, não exclui, nem discrimina, mas que aceita a todos, independentemente da cor, raça, ideologia, sexo, condição social, política, econômica e financeira” (ESTATUTO DO PSC, 2007). No cenário político, o partido alinha-se ao espectro conservador, não se vinculando com uma igreja específica, mas visando defender os valores e princípios tradicionais que acreditam nortear a sociedade. Assim, apoiam pautas tais como: redução da maioria penal, a permanência da ilegalidade do aborto e a ilicitude de drogas<sup>1</sup>.

Em 2014 o PSC propôs, pela primeira vez no Brasil, um candidato confessional evangélico para presidente, o Pastor Everaldo. Este “ênfatisou a ‘defesa da família tal como presente na Constituição Federal’, a ‘defesa da vida desde a sua concepção’ e o resgate dos ‘valores tradicionais da nação brasileira’, com respeito aos ‘direitos das minorias’” (CUNHA; LOPES; LUI, 2017, p. 17). No Paraná, o partido conseguiu saltar de duas vagas na ALEP, eleitos em 2010, para 12 em 2014, graças, sobretudo, ao puxador de votos Ratinho Júnior, ex-deputado federal e ex-secretário de Desenvolvimento Urbano do governo Beto Richa (nos dois mandatos do governador, entre 2013-2014 e 2015-2017). Seu retorno à ALEP, conforme vem demonstrando a mídia estadual, justifica e pavimentava a intenção de Ratinho Júnior a concorrer ao governo do estado nas eleições de 2018.

Em 2017 o deputado Missionário Arruda se filiou ao Partido Ecológico Nacional (PEN), sendo o atual presidente estadual da agremiação. No pronunciamento de posse de Arruda para o cargo de presidência no Paraná, o presidente nacional do PEN, Adilson Barroso, afirmou: “Esse partido nos foi dado por Deus e por isso queremos apenas homens bons e de grande valor para disputar eleição [em 2018]. Não aceitamos gente que pratica atos que atentem contra os cristãos” (BARROSO, maio de 2017).

Na campanha de 2014 evidenciamos a ostensiva participação do Apóstolo Valdemiro Santiago como cabo eleitoral do Missionário Arruda. O apóstolo, ex-líder na IURD, se destaca no espaço religioso pela sua singular “performance verbal, física, religiosa e midiática” (BANDEIRA, 2017, p. 35). A atuação nas curas divinas alude ao movimento *deuteropentecostalista* brasileiro, surgido na década de 1950 com a Igreja do

<sup>1</sup> Dados disponíveis no Portal do PSC em: <http://www.psc.org.br/missao-valores/>. Acesso em: 08 out. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Evangelho Quadrangular (IEQ), e a exploração das mídias refere-se aos movimentos surgidos na onda das igrejas *neopentecostais* na década de 1970 (BITUN, 2009).

Os movimentos *neopentecostais*, especialmente os originados a partir da IURD, se pautam na Teologia da Prosperidade com Deus sendo compreendido como um terapeuta e solucionador das finanças (TORRES, 2007, p. 107). A teologia *neopentecostal* é prática e presentista e o sofrimento é explicado como um abandono da divindade, consequentemente o diabo e os encostos são entendidos como os causadores de todos os males econômicos e psíquicos. A IURD, de onde a IMPD bebe do maná espiritual e teológico, é a maior representante desse conjunto de igrejas e sua eficácia é “obtida pela junção entre religiosidade popular mágica, indústria cultural de ponta na oferta e no consumo dos bens religiosos, e racionalidade empresarial em toda a dinâmica de expansão” (TORRES, 2007, p. 109).

A atividade de empreendedorismo religioso abrange também a política. Visualizamos, então, correspondência com o processo de secularização presente na modernidade. No Brasil, durante o século XX vivenciamos o *disestablishment* do catolicismo e consequente abertura do mercado religioso para a concorrência entre as diversas matizes. A vibrante atuação dos líderes religiosos reflete a liberdade que possuem para manifestar-se, converter, convencer e disputar por mais fiéis, maior espaço midiático e político (PIERUCCI, 2013; 2008).

Os evangélicos se percebem como uma minoria frente a influência cultural preponderante exercida tradicionalmente pelos católicos e tomam iniciativas de mobilização para deferem as pautas de interesse do grupo. Emerson Giumbelli entende essa disposição como tentativas de influenciar a cultura pública na medida em que “*buscan tanto la ocupación de posiciones, como la proliferación de referencias*” (2013, p. 21).

## **A campanha do Missionário Arruda: a Igreja, o candidato e a mágica**

Primeiramente fazemos um percurso sobre a campanha realizada no HGPE, esse elemento que expõe aos eleitores a ritualística da política eleitoral, pois “é a partir da mídia que a elite política consegue apresentar-se às massas eleitorais, criando um discurso e montando uma imagem que pretende ser a mais adequada para os eleitores” (CERVI, 2011, p. 109).

Na imagem 1, observamos que no primeiro HGPE do Missionário Arruda é o líder religioso quem fala com os espectadores, ele diz: “Olá povo querido do estado do Paraná. Quem vos fala é seu amigo, o Apóstolo Valdemiro Santiago. Estou aqui para pedir o seu apoio para elegermos o Missionário Ricardo Arruda, deputado estadual”, em seguida o candidato complementa: “Meu número 20777, muito obrigado” (HGPE do Missionário

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Arruda – Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder). Na segunda comunicação divulgada no HGPE o candidato se apresenta sozinho, dizendo: “Igreja, família e educação, formam a base de uma sociedade correta. É a favor desses valores que eu vou me empenhar e trabalhar. Conto com seu voto e de sua família. Meu número é 20777 e Beto 45” (HGPE do Missionário Arruda – Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder).



**Imagem 1:** Valdemiro Santiago pede voto em Missionário Arruda.  
**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Utilizando, de modo adaptado, as variáveis indexadoras para identificação de elementos semânticos em HGPEs sistematizadas por Emerson Urizzi Cervi (2011), constatamos, nas mensagens, a referência geográfica ao Paraná, a menção a ocupação de apóstolo e missionário e a recorrência a identificação religiosa. Concordamos que “não se deve confundir identificação religiosa com menção à ocupação. Ocupar a posição de pastor não é considerado identificação religiosa. O candidato só usa o elemento religião quando defende preceitos religiosos de maneira expressa” (CERVI, 2011, p. 111).

Ao levar em consideração a colocação de Cervi, podemos refletir sobre as relações entre religião e política e a levantar o seguinte questionamento: um Estado laico deve excluir do processo eleitoral os candidatos que façam menção a sua ocupação religiosa? Certamente esta não seria uma posição democrática no sentido de conceder espaço a todos, todavia, “resta inviável erigir-se o Estado a partir de valores religiosos, muitas vezes irreconciliáveis entre si, dada a multiplicidade de crenças, o que redundaria em restrições de direitos aos divergentes” (SOUZA; VIEIRA, 2016, p. 62).

No que tange a semântica, temos outras duas variáveis indexadoras a ressaltar: apelo ao voto e tema. A primeira variável se divide em categorias, nas quais a fala do candidato se enquadra mais flagrantemente em: apelo ao voto religioso e apelo por moral

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

e valores ao se colocar como defensor da igreja, da família e da educação, associado às bases de uma sociedade ideal, correta. Quanto ao tema, a fala remete-se a duas categorias: ético-moral e educação.

Outros conjuntos de variáveis ficam por conta dos elementos simbólicos tais como: a presença de símbolos na tela. No âmbito da IMPD, não há símbolo mais representativo do que a figura do Apóstolo Valdemiro Santiago, afinal ele é quem opera os milagres e curas, instrui, expulsa o mal e abençoa os candidatos da igreja, ocupando, portanto, uma centralidade no imaginário dos fiéis. Danièle Hervieu-Léger (2015) ao estudar o cenário católico francês, nos comunica sobre a influência da mídia para firmar no imaginário coletivo figuras portadoras de uma personalização de valores que são testemunhas de sentido na modernidade contemporânea, quanto mais capacidade de construir uma articular com as ações das pessoas no mundo maior é a força e representatividade dessas personalidades.

Um segundo conjunto de materiais de campanha são os vídeos publicados na página do candidato no facebook e em seu canal no Youtube. Nestes, também, observamos uma associação entre o candidato e o líder religioso como no trecho seguinte:

Eu vim aqui para ministrar uma benção na sua vida e recomendar o Missionário Ricardo Arruda, nosso braço direito aí no estado, representado a obra de Deus, com a esposa, família de Deus, e nós contamos muito com você.

Vocês sabem que enfrentamos perseguições, lutas, adversidades e eles são os **soldados que Deus preparou**. Quando eu digo eles, me refiro aos deputados da Igreja Mundial do Poder de Deus, homens e mulheres de Deus que fazem parte dessa obra, que Deus colocou na política para representar a obra dele, para defender a causa nobre do evangelho. Então eu recomendo de coração, se você acredita no meu ministério, na minha fé, no Deus da minha vida, vem comigo.

Eu mesmo gostaria de estar candidato aí, mas, eu não posso por causa da obra [...]. Então, nós queremos que você se empenhe, além de contar com você, com o pastor, com o bispo, com os obreiros, os missionários, os evangelistas, todo o povo e também os simpatizantes, seus amigos aí, católicos, vizinhos. Convença-os em votar em pessoas qualificadas por Deus (Apóstolo Valdemiro Santiago em vídeo de divulgação de campanha eleitoral – Acervo do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder, grifo nosso).

Nessa manifestação, há um aspecto de cunho estratégico, isto é, atuou-se no sentido de mobilizar a hierarquia da instituição de modo a convencer não somente os fiéis, mas todos os eleitores – católicos, vizinhos, amigos, entre outros – a apoiarem o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

representante da IMPD. Esses métodos que visam enfrentar a concorrência com os candidatos de outras igrejas são lidos por parte da literatura como uma consequência da pluralização do mercado religioso (PIERUCCI, 2008). Assim, novas igrejas obtêm sucesso, tanto na conquista de fiéis como de eleitores, pela exploração dos milagres, centralização da hierarquia eclesiástica e exposição ao líder carismático (RODRIGUES; FUKS, 2015).

A utilização das mídias também tem seu porte estratégico porque esses meios são manipuladores. No entendimento de Marcos Ferreira (2009), o caráter de alienação lhes é intrínseco, não sendo possível utilizar as mídias hegemônicas para produzir cidadania. O mesmo autor afirma ser a capacidade de ocupar o tempo das pessoas, impedindo um debate real e direto entre grupos ou indivíduos diferentes, um dos aspectos de poder. Daí a necessidade de as igrejas possuírem tantas horas de programação nas rádios, televisões e na internet. O poder dos meios de comunicação apenas “sofre redução a medida que as pessoas, os grupos da sociedade estabelecem relações fortes no seu interior, relações entre os seres humanos” (FERREIRA, 2009, p. 139).

Ainda, na mensagem do apóstolo, acima citada, há uma identificação com a religiosidade mágica. Esta se manifesta pelo uso de objetos encantados (abençoados, santificados), de ritos ilusionistas, de controle do sobrenatural e dos serviços de cura mágica, assim “para se ver livre dos encostos o fiel deve financiar a ‘guerra espiritual’, participar dos ritos e usar os objetos mágicos” (TORRES, 2007, p. 111). No preceito do Apóstolo, os políticos da igreja são soldados de Deus para o combate nas perseguições, lutas e adversidades, logo se tem uma apropriação da doutrina de guerra espiritual para o ambiente político.

Também no campo do domínio mágico (Imagem 2), observamos Valdemiro Santiago fazendo oração com as mãos sobre envelopes consagrados presentes no porta-malas de um carro. Na descrição da foto vemos: “Vamos junto com o Apóstolo neste propósito, envelopes consagrados para multiplicação dos votos, está campanha começa neste Domingo em todas as Igrejas do Paraná, quem ama está na Obra, não fique de fora! Vamos Juntos!!”.

Na imagem 3 visualizamos fotos de eventos realizados pela IMPD em diversos municípios do Paraná, o que sugere uma demonstração de reforço no sentido institucional a fim de fortalecer a campanha do Missionário Arruda nas igrejas locais. A



**Imagem 2:** Valdemiro Santiago consagra envelopes.

**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

descrição da publicação no facebook assim expressa: “Domingo de Santa Ceia, 14/09/2014, iniciando em Toledo, com o Pastor Alisson, e encerrando em Foz do Iguaçu, com o Pastor David. Duas cidades maravilhosas com um povo abençoado”. Na primeira foto observamos uma igreja lotada de pessoas, já na segunda o candidato está orando com as mãos voltadas para os fiéis, enquanto na terceira imagem ele recebe oração de um pastor que está impondo as mãos sobre a cabeça do candidato e, por fim, na quarta foto ele abraça uma fiel. Essas imagens, fartamente divulgadas, sugerem que a liderança da IMPD explorou a figura do representante oficial, o consagrando e o aproximando dos fiéis por meio de atos e ritos em todo o estado marcando o candidato como: fiel, servo, obediente e receptivo/amável a todos.



**Imagem 3:** Cultos com a participação do Missionário Arruda durante o pleito eleitoral.

**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder.

O último ponto a abordar sobre a campanha do Missionário Arruda e que evidencia o envolvimento da IMPD e seu projeto na eleição de seu representante a uma vaga na ALEP, é a proximidade entre o Missionário e o governador e candidato a reeleição de Beto Richa, do PSDB, ao Palácio do Iguaçu. Na Imagem 4, identificamos na direita o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Governador, ao centro o candidato e sua esposa e na esquerda o bispo Gabriel Paz. Juntos eles fazem campanha no palco da IMPD, no bairro Batel em Curitiba.



**Imagem 4:** Missionário Arruda com sua esposa, o Governador Carlos A. Richa e o Bispo Gabriel Paz.

**Fonte:** Acervo do Grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Nessa ação encontramos o fenômeno apontado por Ari Pedro Oro e Ricardo Mariano (2010) nas eleições no Rio Grande do Sul e na campanha presidencial em 2010. Esses autores verificaram “uma verdadeira romaria de candidatos laicos à procura de apoio eleitoral de líderes e organizações religiosas, preferencialmente das portadoras de maior capital religioso e, possivelmente, eleitoral”. Os episódios revelam que as iniciativas de busca por pautas e votos religiosos não partem apenas dos representantes oficiais das igrejas, mas também de outros segmentos sociais e sujeitos políticos que se engalfinham nas estruturas do Estado.

Podemos fazer um paralelo da campanha do Missionário Arruda com as dinâmicas identificadas no cenário nacional. Até década de 1980 os evangélicos não participavam das disputas eleitorais, sendo no embalo da Assembleia Nacional Constituinte em 1987/1988 o registro do surgimento das bancadas evangélicas e, em torno da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

exploração do slogan 'irmão vota em irmão', a articulação de estratégias para ganhar espaço e representatividade política (CAMPOS, 2013; CUNHA; LOPES, 2012; MACHADO; NACIF, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto apresentamos as estratégias de campanha mobilizadas pelo Missionário Ricardo Arruda em sua campanha para deputado estadual do Paraná nas eleições de 2014. Iniciamos abordando a história e doutrina da Igreja Mundial do Poder de Deus, da qual a candidatura é produto. Identificamos os mecanismos utilizados para tornar o representante oficial uma figura associada ao líder máximo da IMPD, Apóstolo Valdemiro Santiago Traçamos algumas variáveis indexadoras presentes nos HGPEs, a mobilização do sobrenatural pela religiosidade mágica articulada à utilização e convencimento midiático, além da associação da imagem do Missionário à figura do governador do Estado, favorito na corrida para reeleição ao Palácio do Iguazu.

Por fim, consideramos que a campanha realizou um imbricamento entre os campos da religião e da política, pois foi possível visualizar como a IMPD mobilizou esses dois campos na eleição de 2014 no Paraná. Ressaltamos a importância da realização de estudos para a compreensão do fenômeno da emergência política e social evangélica em expansão no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BITUN, Ricardo. A "remasterização" do movimento pentecostal Igreja Mundial do Poder de Deus. *Ciberteologia: Revista de Teologia & Cultura*, São Paulo, n. 23, p. 19-31, maio/jun. 2009.

BANDEIRA, Alexandre Dresch. *Valdemiro Santiago parte para o abraço: estratégias midiáticas e interacionais envolvidas na Mundial Igreja do Poder de Deus*. Tese. São Leopoldo, Unisinos, 2017.

BARROSO, Adilson. *Deputado Missionário Ricardo Arruda assume a presidência estadual do Partido Ecológico Nacional com a promessa de fazer da legenda uma das mais importantes do Estado*. Curitiba, 5 maio, 2017.

BITUN, Ricardo. Continuidade nas cissiparidades. Neopentecostalismo brasileiro. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*, Lisboa, ano 11, n. 16/17, p. 293-312, 2012.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

CAMPOS, Leonildo Silveira. Evangélicos e política no Brasil: análise das eleições de 2002 a 2010 para a Câmara Federal. PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio; HAHN, Fábio André. (Org.). *Instituições e sociabilidades: religião, política e juventudes*. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2013, p. 9-30.

CAMUÇATTO, Daniel Santana. Cidade Mundial: *Estudo do Crescimento Numérico da Igreja Mundial do Poder de Deus na Cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, 2014.

CERVI, Emerson Urizzi. O uso do HGPE como recurso partidário em eleições proporcionais no Brasil: um instrumento de análise de conteúdo. *Opinião Pública*, Campinas, v. 17, n. 1, p.106-136, jun. 2011.

CUNHA, Christina Vital da; LOPES, Paulo Victor Leite, LUI, Janayna. *Religião e Política: medos sociais, extremismo religioso e as eleições 2014*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll: Instituto de Estudos da Religião, 2017.

CUNHA, Christina Vital da; LOPES, Paulo Victor Leite. *Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

*ESTATUTO DO PSC* (Reforma aprovada em 01 de outubro de 2007). Disponível em: <http://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos/partido-social-cristao>. Acesso em: 12 maio 2017.

FERREIRA, Marcos. Mídia e produções de subjetividade: o poder da mídia. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade*. 2 ed. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 2009, p. 133-140.

FANTONI, Francieli Jordão; BORELLI, Viviane. As estratégias discursivas do Apóstolo Valdemiro Santiago no âmbito da Internet. *Revista Libero*, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 111-122, jul./dez. 2013.

GIUMBELLI, Emerson. Cultura pública: evangélicos y su presencia en la sociedad brasileña. *Sociedad y Religion*, Buenos Aires, v. 23, n. 40, p. 13-43, jul./oct. 2013.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. O bispo, a Igreja e a modernidade. In: LUNEAU, R.; MICHEL, P. (orgs). *Nem todos os caminhos levam a Roma*. As mutações atuais do catolicismo. Petrópoles: Vozes, 1999, p. 121-151, mar. 2015.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

LEITE, Maria Elizafá Souza. “A mão de Deus está aqui”: um estudo da Igreja Mundial do Poder de Deus a partir da figura do Apóstolo Valdemiro Santiago. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACHADO, Mônica Sampaio; NACIF, Cristina Lontra. Evangélicos, política e espaço: novas estratégias rumo à presidência da república? *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 566-586, jul./dez.2016.

ORO, Ari Pedro; CORTEN, André; DOZON, Jean-Pierre. *Igreja Universal do Reino de Deus: os novos conquistadores da fé*. São Paulo: Paulinas, 2003.

SOUZA, Cleinton; VIEIRA, Reinaldo Faria. Secularização, pós-secularização, laicidade e laicismo: um esclarecimento de conceitos. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 4, p. 51-68, maio/ago. 2016.

ORO, Ari Pedro; MARIANO, Ricardo. Eleições 2010: religião e política no Rio Grande do Sul e no Brasil. *Debates do NER*, Porto Alegre, v. 2, n. 18, p. 10-38, 2010.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Crescimento da Liberdade Religiosa e o Declínio da Religião Tradicional: A Propósito do Censo de 2010. TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs). *Religiões em movimento: o Censo de 2010*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 49-61.

\_\_\_\_\_. De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 23-24, jul./dez.2008.

RODRIGUES, Guilherme Alberto; FUKS, Mario. Grupos sociais e preferência política. O voto evangélico no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 115-129, jan./jun. 2015.

TORRES, Roberto. O neopentecostalismo e o novo espírito do capitalismo na modernidade periférica. *Perspectivas*, São Paulo, v. 32, p. 85-125, jul./dez. 2007.

## A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Ana Cristina da Silva Teixeira (UNESPAR – Campus de Campo Mourão)  
Cláudia Chies (UNESPAR – Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente artigo tem por finalidade refletir sobre o Ensino de Geografia e História, assim como a capacidade de interdisciplinaridade entre as disciplinas. Desse modo, objetivamos apresentar breve histórico sobre a ciência geográfica e a história avaliando a interdisciplinaridade entre as disciplinas na escola e ressaltando a importância da metodologia de ensino nos processos de ensino e aprendizagem a fim de construir o conhecimento totalizante. Como metodologia adotamos a análise crítica de referenciais teóricos. Avaliamos como relevante a abordagem do tema interdisciplinaridade no contexto atual, pois vivemos um período histórico que exige dos indivíduos análises complexas visto que a realidade é dinâmica e interligada. Assim, defendemos a importância da promoção da interdisciplinaridade, especialmente entre as disciplinas de geografia e história, já que são intrínsecas, para que haja uma boa assimilação dos conteúdos estudados. Salientamos também a importância da prática docente como forma de despertar o interesse e o gosto dos alunos por aprender.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Ensino de História; Interdisciplinaridade.

### 1 Introdução

Os processos de ensino e aprendizagem relacionam-se com a metodologia de ensino proposta pelos professores. Durante um longo período a metodologia tradicional predominou nas escolas e a memorização de conteúdos tornou-se comum. Os alunos eram considerados meros receptores dos conteúdos. Uma das disciplinas que teve esta característica bem explícita é a Geografia. Durante o predomínio da Geografia Tradicional, o ensino desta disciplina apresentou caráter descritivo aos conteúdos ensinados, de forma que aos alunos caberiam memorizar nomes de países, fronteiras, mapas, informações cartográficas, características geológicas, dentre outras informações.

A disciplina de História também ficou fortemente marcada pelo ensino tradicional, pois esta era conhecida como a ciência que estudava o passado. Aos alunos caberia memorizar os fatos, acontecimentos e nomes importantes para a construção da sociedade. Os alunos recebiam uma carga de informações de maneira passiva, logo acabavam repetindo estas informações de forma mecânica.

Gradativamente foram sendo incorporadas novas metodologias aos processos de ensino e aprendizagem. Hoje temos perspectivas de ensino em que se objetiva contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade e não meros repetidores passivos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Dentro dessa perspectiva de ensino, em que se objetiva ensinar de forma crítica, há a discussão da Interdisciplinaridade. Deste modo, busca-se correlacionar os conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas propondo que não sejam trabalhadas de forma isolada ou desvinculadas umas das outras, mas de modo complementar.

Neste artigo, abordamos sobre o Ensino de Geografia e História fazendo uma breve reflexão acerca dessas ciências e tratando da interdisciplinaridade como forma de construir o conhecimento totalizante, rompendo com a fragmentação entre os conteúdos. Assim, acreditamos que os professores poderão analisar, ver e rever se o objeto de estudo está realmente sendo compreendido por seus alunos, ampliando o conhecimento e explorando as metodologias de ensino.

## **2 Reflexões acerca do conhecimento de geografia/história e a interdisciplinaridade**

Na atividade educacional o professor desenvolve um papel essencial para a construção do conhecimento e esta construção pode ser associada à metodologia de trabalho adotada. Para a adoção das diversas metodologias é necessário conhecer a evolução histórica dos conceitos fundamentais de cada ciência, no caso, da geografia e da história, visto que diversos estudiosos contribuíram com diferentes visões e conceitos, cada qual de acordo com seu período temporal.

O ensino de Geografia e história não pode ser visto como algo pronto e acabado, pois passam por constantes mudanças históricas e sociais. Deste modo, para compreender sobre essas duas disciplinas faz-se necessário uma breve reflexão de seu contexto histórico.

### **2.1 A história da geografia e a relação com o ensino**

As abordagens geográficas são dinâmicas, assim como o ensino de geografia. Segundo Moreira (2005), a partir do instante em que o homem começou a modificar a natureza em prol de seu bem estar com a força de seu trabalho, como realizar o cultivo de plantações, criar animais, erguer construções, o planeta deixou de ser visto como uma paisagem natural e passou a compor um espaço geográfico.

Sabemos que a geografia tem como objeto de análise o espaço geográfico, ou seja, o espaço modificado e transformado pela sociedade, de acordo com o período histórico. Assim, na acepção do que seria a geografia, Moraes (2005) explica que aparentemente seria uma definição simples, mas que ao contrário, se apresenta como um campo do conhecimento difícil de definir, pois há múltiplas definições para a Geografia. Sobre a definição de Kant, Moraes (2005) destaca:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[...] a tradição kantiana coloca a Geografia como uma ciência sintética (que trabalha com dados de todas as demais ciências), descritiva (que enumera os fenômenos abarcados) e que visa abranger uma visão de conjunto do planeta. As maiores polêmicas ensejadas por esta perspectiva, denominada corológica (visão espacial, em oposição a cronológica ou enfoque temporal), dizem respeito ao significado preciso do termo superfície terrestre (MORAES, 2005. p. 31-32).

A partir dessa perspectiva, o ensino geográfico esteve voltado à descrição dos fenômenos manifestados na superfície terrestre, por meio de uma visão tradicionalista e fragmentada, pois a geografia deveria interpretar os dados de forma isolada e ao mesmo tempo estudava-se vários temas referentes à geografia, mas não classificados como geográficos. Durante muito tempo pode-se dizer que o ensino de geografia ficou disperso, não havia um conteúdo unitário, como aponta Moraes:

[...] pode-se dizer que o conhecimento geográfico se encontrava disperso. Por um lado, as matérias apresentadas com essa designação eram bastante diversificadas, sem um conteúdo unitário. Por outro lado, muito do que hoje se entende por geografia, não era apresentado com este rótulo. Este quadro vai permanecer inalterado até o final do século XVIII. Isto não quer dizer que inexistiam autores expressivos no decorrer desse enorme período da História da humanidade, que tenham dado esta rotulação a seus estudos (MORAES, 2005. p. 49-50).

Sendo assim, percebe-se que até o final do século XVIII a Geografia possuía diversos campos estudados, mas que estes campos não estavam vinculados ainda ao ensino de Geografia. Somente no século XIX ocorreu a sistematização da Geografia científica. O contexto do surgimento e organização da geografia está relacionado com o processo imperialista e expansionista das grandes potências europeias, entre os séculos XVIII e XIX. Assim, neste período, ocorreram as condições históricas necessárias para a constituição da ciência geográfica. Nota-se que na própria construção do conhecimento geográfico, está expresso um contexto histórico específico, denotando a correlação entre tais ciências.

Christofolett (1985) esclarece que a organização da geografia como ciência parte das obras do geólogo, botânico e naturalista alemão Alexander Von Humboldt, e do filósofo e historiador, também alemão, Karl Ritter. Segundo Moraes (2005) Humboldt via a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, ou seja, uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. Já Ritter via a Geografia como algo que deveria estudar os arranjos individuais e compará-los, de modo que cada arranjo abarcaria um conjunto de elementos, representando uma totalidade.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Corrêa (2003) argumenta que o determinismo ambiental foi o primeiro paradigma a caracterizar a geografia no século XIX e foi amplamente utilizado para justificar o processo de expansão no continente africano e asiático, sendo o geógrafo alemão Friedrich Ratzel o grande organizador e divulgador desse paradigma. Para Moraes (2005), Ratzel contribuiu para a história da Geografia, expressando diretamente um elogio ao imperialismo, colocando como o objetivo da geografia o estudo da influência que as condições naturais exerciam sobre a humanidade e depois a influência da natureza para a própria constituição social:

[...] a sociedade é um organismo que mantém relações duráveis com o solo, manifestas, por exemplo, nas necessidades de moradia e alimentação. O homem precisaria utilizar os recursos da natureza, para conquistar sua liberdade, que, em suas palavras, “é um dom conquistado a duras penas”. O progresso significaria um maior uso dos recursos do meio, logo, uma relação mais íntima com a natureza. Quanto maior o vínculo com o solo, tanto maior seria para a sociedade a necessidade de manter sua posse (MORAES, 2005. p. 70).

Neste contexto, os estudos geográficos serviam aos interesses das classes dominantes, por exemplo, fazendo o uso da cartografia para conhecer os territórios e onde se encontravam as riquezas. Os defensores deste paradigma argumentavam que as condições naturais, determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir.

Em reação ao determinismo ambiental surge, na França no final do século XIX, o segundo paradigma da geografia, o possibilismo. A visão possibilista focaliza as relações entre o homem e o meio natural, mas não o faz considerando a natureza determinante do comportamento humano (CORRÊA, 2003). O francês Vidal de La Blache foi o grande expoente do possibilismo. Como Moraes expõe:

Vidal de La Blache definiu o objeto de estudo da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva de paisagem. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Observou que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e que o homem busca as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidos pelo meio. Neste processo, de trocas mútuas com a natureza, o homem transforma a matéria natural, cria formas sobre a superfície terrestre: para Vidal, é aí que começa a “obra geográfica do homem” (MORAES, 2005. p. 81).

Com o paradigma possibilista, o homem passa a ser compreendido como ser ativo, que sofre a influência do meio, mas que também atua sobre este, transformando-o. No

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

entanto, como nos alerta Suertegaray (2001), a preocupação estava em estudar a ação humana materializada sobre o espaço e não as relações sociais e seus efeitos. Assim, o pensamento geográfico avançou, porém ainda necessitava de reflexões mais críticas.

Outro pensador com destaque na história da geografia foi o geógrafo norte-americano Richard Hartshorne, que defendia a ideia de que as ciências se definiriam por métodos próprios e não por objetos singulares, assim o ensino geográfico trabalharia o real em sua complexidade.

Segundo Moraes (2005) Hartshorne parou de procurar por um objeto da geografia, passando a vê-lo como um ponto de vista, ou seja, um estudo das inter-relações entre fenômenos heterogêneos, da variação de áreas. Observou que os fenômenos variam de lugar a lugar, que as suas inter-relações também variam e podem ocorrer tanto internas quanto externas.

As mudanças vivenciadas a partir do início da segunda metade do século XX, principalmente as inerentes as novas tecnologias desenvolvidas, levaram inúmeros pesquisadores a refletir e buscar novas possibilidades teóricas e metodológicas.

Denomina-se Geografia Quantitativa a corrente que começou a se formar logo após a Segunda Guerra Mundial e que trouxe profundas modificações teóricas e metodológicas. Esta escola se caracterizou pelo emprego maciço das técnicas matemático-estatísticas na geografia. Porém, a quantificação deixou de ser uma ferramenta auxiliar do geógrafo em sua análise e passou a ser o referencial básico das pesquisas.

Sendo assim, a partir da década de 1970, a geografia quantitativa e os paradigmas tradicionais são intensamente questionados, surgindo a geografia crítica. Na perspectiva crítica radical, propõem-se que o mundo deve ser compreendido como dinâmico, em movimento, contraditório, histórico e que a ciência deve se comprometer com a transformação da realidade, objetivando novas sínteses. Para Moraes (2005), os geógrafos críticos, em suas diferenciadas orientações, assumem a perspectiva da transformação da ordem social.

A partir desse posicionamento o ensino dos conteúdos geográficos deixam de ser isolados e fragmentados, buscando a análise da relação sociedade e natureza. O espaço geográfico é entendido como o palco para as relações humanas, como Moraes aponta ao citar Milton Santos:

Milton Santos argumenta que é necessário discutir o espaço social, e ver a produção do espaço como o objeto. Este espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada do homem. É assim uma realidade e uma categoria de compreensão da realidade. Toda sua proposta será então uma tentativa de apreendê-lo, de como estudá-lo. Diz que se deve ver o espaço como um campo de força, cuja energia é a dinâmica social. Que ele é um fato social, um produto da ação humana, uma natureza

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

socializada, que pode ser explicável pela produção (MORAES, 2005. p. 128).

As formas espaciais resultam de processos passados, do que é realizado no presente e também do que virá em seus processos futuros. Ou seja, o que se vê hoje, advém de um processo histórico.

Assim a organização espacial é determinada pelas ações que transformam o meio e todo este rol de discussões e transformações verificadas ao longo da história da geografia, compõem o que é e o que foi disseminado aos alunos na disciplina de Geografia. Desse modo, ao se estudar esta disciplina de modo fragmentado, o resultado dos processos de ensino e aprendizagem também podem ser tornar fragmentados. Por isso há uma discussão importante a ser analisada “a questão da Interdisciplinaridade”. No caso estudado a interdisciplinaridade entre Geografia e História.

## 2.2 Objetivos do ensino de história

Para Bittencourt (2008), muitos se preocupam em explicar que se estuda história para compreender o presente e criar os projetos para o futuro, entretanto o ensino de história não se limita a isto. Inicialmente a história servia para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e criar uma identidade nacional, ou seja, o espírito nacionalista ou patriótico.

Na atualidade um dos objetivos centrais do ensino de história relaciona-se a contribuição na constituição de identidade nacional, com a formação da cidadania. Objetiva-se criar um cidadão crítico e pensante, que possa analisar o meio que se vive. Bittencourt (2008) destaca, a partir da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que objetiva-se a formação humanística dos educandos. A autora ainda tece as seguintes considerações sobre aprendizagem em História:

É comum a afirmação de que o ensino e a aprendizagem de História acontecem por intermédio do domínio de conceitos, de modo que não basta, evidentemente, o aluno saber nomes de pessoas famosas ou fatos ocorridos em determinado tempo e espaço que podem ser comprovados pelos documentos (BITTENCOURT, 2008. p. 183).

Sendo assim, não basta que os professores lancem aos alunos fatos e nomes importantes, sem que haja uma análise de tais fatos. É necessário mostrar, analisar e interpretar o porquê do que ocorreu. Ainda é relevante considerar que o uso de documentos como ferramentas de ensino é importante, mas é necessário que se conheça antes, que se faça uma análise da contribuição que trará ao aluno. É necessário vincular o fato a temas e aos sujeitos que compõem, para assim buscar uma explicação.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O ensino de História também não pode ser visto como algo estático, pronto e acabado, pois está em constante transformação e formação. É uma história de algo que aconteceu e está acontecendo, que muda, possui movimento e seus conceitos utilizados estão relacionados a um determinado contexto, que fazem parte de uma história. Ou seja, há uma inter-relação entre os fatos, entre quem produz os fatos e o meio em que se existe.

## 2.3 A interdisciplinaridade entre a geografia e a história

Dentro da proposta de uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, sob uma visão de Geografia Crítica que propõem o ensino reflexivo, e na visão de um ensino de História que objetiva contribuir nesse mesmo sentido, entendemos a importância da interação entre as disciplinas de Geografia e História, formando o homem como um todo, estudando o tempo e o espaço como algo que se complementam para a compreensão do meio. Sobre a interdisciplinaridade, Bovo (2005) ressalta que:

A interdisciplinaridade surgiu no final do século XIX, pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada pela concepção positivista, pois as ciências foram subdivididas surgindo, várias disciplinas. Após longas décadas convivendo com um reducionismo científico, a ideia de interdisciplinaridade foi elaborada visando restabelecer um diálogo entre as diversas áreas dos conhecimentos científicos (BOVO, 2005, p. 2).

Nesse sentido, na perspectiva da interdisciplinaridade se busca construir o conhecimento como um todo, não mais como algo isolado, um estudo fragmentado como se estivesse preso dentro de gavetas que se abrem uma a uma. A interdisciplinaridade busca um trabalho que envolva, se comprometa e que visa uma integração dos conteúdos, formando assim uma escola participativa. Assim, a escola como um todo e o professor, são peças fundamentais na formação de um cidadão.

Segundo Fonseca (2003) com as mudanças ocorridas no final do século XX, na política, economia e sociedade, as pesquisas acadêmicas redimensionaram as leituras e as concepções sobre o papel da instituição escolar. A escola interage com sujeitos, grupos e instituições sociais diferentes, assim ocupa um lugar estratégico fazendo a mediação das relações entre a sociedade, a educação, o Estado, a cultura e a cidadania. Sobre isto, Fonseca (2003) aborda que:

A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de história deve, a nosso ver, fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. É o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania. Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes (FONSECA, 2003.p. 101).

Nesse contexto sociocultural e educacional a autora ainda ressalta que a interdisciplinaridade ganha forças dentro do processo de ensino aprendizagem. O professor e o aluno passam a desenvolver o ensino juntos, estabelecendo relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre o conhecimento, cabendo ao professor o papel de intermediador dessas informações filtrando o que é correto e transformando em conhecimento científico pedagógico, ou seja, propõe-se ultrapassar a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos, desenvolvendo um ensino que tenha como pressupostos a investigação e a produção de conhecimentos por professores e alunos no ambiente escolar.

Castellar e Vilhena (2011) destacam a importância de os professores refletirem sobre suas práticas e metodologias, pois o professor é um sujeito que atua diretamente no processo de construção do conhecimento.

A prática e metodologia escolhida por um professor será refletida no resultado final de seu trabalho, neste caso, em como o conhecimento chega ao aluno e se este conhecimento está ocorrendo significativamente ou apenas por mera transmissão de conteúdos. A interdisciplinaridade proporciona aos processos de ensino e aprendizagem uma nova forma de se pensar e analisar, por isso a necessidade de se repensar e refletir as metodologias de ensino aplicadas.

### 3 Considerações finais

As formas de se ensinar Geografia e História passaram por grandes transformações em seu contexto histórico, vimos que cada pesquisador contribuiu de acordo com seu período histórico. Algumas contribuições estão presentes no processo de ensino até hoje, mas algumas já deixaram de fazer parte deste processo, pois se mostrou a sua inviabilidade para a construção de um conhecimento crítico.

O ensino atual visa contribuir para a formação de cidadãos críticos e pensantes capazes de relacionar o meio como um todo em sua vivência, ou seja, o conhecimento parte da realidade dos alunos e estes deverão ser capazes de relacionar a sua realidade como reflexo da dinâmica local, regional e global.

O ensino de forma interdisciplinar vem para complementar esse conhecimento como um todo. No sentido de que o formato de aprendizagem pautado em estudar as

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

disciplinas de forma isolada, com o intuito quase que exclusivo de memorizar o conteúdo de forma passiva, deve ser superado.

Deste modo, abre possibilidade para novas formas de levar os alunos a refletirem de maneira crítica, a questionar, a analisar, a tentar compreender o meio que os cerca. Assim, por meio das disciplinas, o professor enquanto mediador dos conteúdos pode explorar as diversas metodologias para instigar os alunos a pensarem, a refletirem, a pesquisarem, a produzirem conhecimento.

## Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutagua*, Maringá, n.7, Ago/Set/Out/Nov., 2005, ISSN 1519.6178. Disponível em: < <http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.htm> >. Acesso em: 08 ago. 2016.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. In: *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1985, p.71-101.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*. 20ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Hulda Raquel Salcedo Rodrigues; HELBICH, Luciane. *História e geografia*. (2005): 4. Disponível em: < [www.portalcmb.com.br/GEO/GEO-A\\_Historia\\_da\\_Geografia.pdf](http://www.portalcmb.com.br/GEO/GEO-A_Historia_da_Geografia.pdf) > Acesso em: 10 ago. 2016.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço Geográfico uno e múltiplo. *Scripta Nova*. Barcelona, n. 93, jul. 2001. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/270223242/Espaco-Geografico-Uno-e-Multiplo#> >. Acesso em: set. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE ESTIMULAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angela Machado (Unespar/Campus de Campo Mourão)  
Orientadora: Cibele Introvini (Unespar/Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado das práticas de estágio realizadas na Educação Infantil, desenvolvido no berçário I, com crianças de 6 meses a 1 ano e meio de idade, em um CEMEI da rede pública de Campo Mourão. Este trabalho apresenta como problemática a importância da estimulação no desenvolvimento infantil e sua contribuição para a formação do sujeito, considerando que, historicamente, a Educação Infantil é reduzida a práticas do cuidar, desvinculada da aprendizagem. Os procedimentos metodológicos necessários para a elaboração do presente projeto evidenciam a prática da pesquisa bibliográfica, sendo estas pesquisas embasadas na linha teórica da Psicologia Histórico cultural elaborada por Vigotski e seus colaboradores e que tem por base o Materialismo Histórico-Dialético. Justifica-se o presente trabalho na necessidade de se desenvolver na Educação Infantil atividades pedagógicas que venham a promover e estimular o desenvolvimento da criança desde os aspectos físicos quanto aos aspectos psíquicos numa perspectiva de formação integral do sujeito, considerando que a Educação Infantil é a base do longo percurso de escolarização e socialização da criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Estimulação; Desenvolvimento.

### 1 Introdução

Este trabalho apresenta como problemática a importância da estimulação no desenvolvimento infantil e contribua para sua formação como sujeito, considerando que, muitas vezes, a Educação Infantil é vista como uma mera atividade do cuidar e desvinculada da aprendizagem.

Ao analisarmos o ponto de vista histórico podemos observar que a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos concentrando-se apenas nos cuidados, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura sem, especificadamente, uma intencionalidade de desenvolvimento integral do sujeito.

No processo histórico da Educação Infantil podemos perceber que por muito tempo a educação das crianças de 0 à 5 anos era entendida num caráter assistencialista de mera reprodução do cuidar por meio de perspectivas do senso comum. Várias foram as lutas para que a Educação Infantil fosse compreendida como a base da educação e formação do ser humano, visto que as atividades de estimulação e desenvolvimento que são trabalhadas de forma integral com a criança desde bebê fazem parte do longo processo de formação do sujeito.

Podemos observar que na sociedade atual, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sua cultura mediante diferentes interações com seus pares, porém, ainda há uma grande preocupação com a Educação Infantil, pois, a maioria dos profissionais de educação ainda tem uma visão equivocada desta modalidade de ensino, resumindo suas práticas a meras reproduções do apenas cuidar vinculado ao senso comum, sem intencionalidade e fundamentação de suas práticas docentes.

Devemos compreender que o cuidar é realmente essencial na Educação Infantil, porém esse cuidar deve estar vinculado a um trabalho intencional de atividades fundamentadas para estimular e desenvolver integralmente os alunos, pois, quanto mais os educadores estimulam a criança, maiores serão os ganhos qualitativos e quantitativos para o desenvolvimento infantil. Com imagens, sons, cores, cheiros e barulhos diversificados, ocorrerá um processo mais rápido do desenvolvimento físico e cognitivo dos indivíduos que se encontram em processo de formação.

Os procedimentos metodológicos necessários para a elaboração do presente projeto evidenciam a prática da pesquisa bibliográfica, de modo que busquemos, a partir de revisão bibliográfica, realizar um levantamento sistematizado, referente a importância da estimulação no desenvolvimento infantil, para melhor compreender a intencionalidade de tais atividades como práticas fundamentadas que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O texto a seguir descreve os relatos do estágio realizado na Educação Infantil de maneira que apresenta as atividades trabalhadas no campo de estágio devidamente fundamentadas e embasadas na linha teórica da Psicologia Histórico Cultural elaborada por Vigotski e seus colaboradores e que tem por base o Materialismo Histórico-Dialético. O desenvolvimento para Vigotski é fruto da aprendizagem, sendo ela o resultado de um processo de tornar internas informações recebidas no meio social. Quanto mais conhecimento mais desenvolvimento (FACCI, 2004).

A teoria de Vigotsky (1996) entende a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente das outras concepções. O desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. O desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é produzido no contexto, na interação com a aprendizagem.

Deste modo, justifica-se o presente trabalho de estágio, pela necessidade de se desenvolver na Educação Infantil atividades pedagógicas que promovam e estimulem o desenvolvimento da criança desde aos aspectos físicos, quanto aos aspectos psíquicos, numa perspectiva de formação integral do sujeito, considerando que a Educação Infantil é a base do longo percurso de escolarização e socialização da criança.

O texto a seguir apresentará o desenvolvimento do estágio, descrevendo as atividades de estimulação trabalhadas em sala de aula, que foram a contação de história e construção da identidade, jogos e brincadeiras, atividades sensoriais e de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

musicalização. Contudo, antes de apresentarmos as atividades, torna-se necessário compreendermos o desenvolvimento infantil, que trataremos de início.

## 2 Sobre o desenvolvimento Infantil

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento está relacionado aos processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito, com as práticas culturais e educativas, bem como o processo de aprendizagem.

A Psicologia Histórico Cultural defende que a estimulação é de suma importância para o desenvolvimento omnilateral do sujeito, promovendo nas crianças, desde seu primeiro ano de vida, um desenvolvimento pleno atuando sobre as suas funções psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Por meio das práticas e atividades de estimulação o desenvolvimento da criança vai ocorrendo ao longo da sua vida, assim, o primeiro ano de vida da criança é o momento em que ela desenvolverá características e habilidades. Este período se constitui como:

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem sucedidas e fortalecidas. (PICCININ, 2012, p. 38)

A autora fala sobre desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, e sua relação com o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida, tendo este período papel fundamental na formação do sujeito, em que se deve ser muito bem estimulado, pois terão resultados futuros.

Segundo Vygotsky (1996), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levarmos em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está relacionado a uma mudança nas estimulações e incentivos, visto que, uma atividade que é de interesse para uma criança de uma determinada idade não será para outra maior.

O autor ainda descreve em suas pesquisas referente ao desenvolvimento e aprendizagem, que a criança inicia seu aprendizado antes de chegar à escola, porém, o aprendizado escolar contribuirá para desenvolver novos conhecimentos mais complexos, a aprendizagem é um processo contínuo e a educação deve ser caracterizada por

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

aspectos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais.

De acordo com os estudos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, percebe-se que para ocorrer um desenvolvimento na vida do sujeito, é necessário que aconteça uma mediação no âmbito escolar, entre a criança e o signo, com o auxílio do educador, pois ele é o portador do signo, por entender que o desenvolvimento não ocorre de forma direta com o mundo, e sim de forma mediada.

O texto a seguir abordará sobre as práticas de estimulação desenvolvidas no campo de estágio, que serão devidamente descritas e analisadas à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho.

## **2.1 Contação de Histórias e construção da identidade.**

As práticas de contação de histórias são fundamentais na Educação Infantil, pois no momento em que o professor lê ou conta história para seus alunos, estará lhe proporcionando diversos estímulos e conhecimentos, visto que de acordo com Bussatto (2003) ao apresentarmos para os alunos um conto de literatura oral, não estaremos trabalhando apenas com os elementos apresentados na história, mais sim com aprendizados relevantes que vão além da obra em questão, possibilitando a compreensão, estímulos e reflexões de diferentes áreas do conhecimento.

Deste modo, em um primeiro momento foi trabalhada a contação de história Chapeuzinho Vermelho e os cinco sentidos do corpo humano. Utilizamos livros de papel confeccionados com figuras coloridas, deste modo foi possível oportunizar às crianças, desde cedo, o contato com obras literárias, incentivando-as a ouvir, folhear, observar, e valorizar a cultura. De acordo com Coelho (2000), a contação de história e as leituras tem por objetivos:

[..] estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir... Indiferentemente do mundo maravilhoso (do "Era uma vez") ou o mundo cotidiano, do dia a dia do pequeno leitor, com suas alegrias, desejos, frustrações, sonhos, etc. Ou ainda resultarem da fusão dos dois mundos: o da fantasia e o do real. (COELHO, 2000, p. 35).

A autora descreve as áreas que devem ser estimuladas por meio das práticas de contação e leitura de histórias de maneira lúdica, e assim seja possível a relação entre as fantasias presentes no mundo imaginário e a veracidade dos fatos pertencentes ao mundo real ao qual o indivíduo está inserido.

A contação de história foi realizada em grupo, todos os alunos ficaram sentados em círculo, demonstraram curiosidade e atenção com o desenvolvimento da mesma. Utilizamos um livro de papel confeccionado com figuras coloridas e uma linguagem lúdica

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

a fim de atrair a atenção dos alunos. Posteriormente possibilitamos um momento para que eles folheassem o livro e tivessem um contato direto com o material escrito.

Contar histórias requer uma certa habilidade, organização, respeito ao ouvinte na condição de entendedor em sua faixa etária, sendo o ouvinte alfabetizado ou não, crianças ou adultos. Adultos também gostam de ouvir e contar boas histórias, causos, compartilhar histórias verídicas ou fictícias (ABRAMOVICH, 1991).

Em relação a contação de histórias Busatto (2012) descreve a importância da literatura no cotidiano das crianças, visto que lhes proporciona o desenvolvimento de funções superiores como a imaginação e a memória, pois, de acordo com a autora, ler histórias e contar histórias é uma forma de transmitir conhecimento.

Se mergulhar neste universo é fascinante para nós, adultos, que esquecemos de nos inibir com a magia, que dirá para a criança, a qual constrói deliberadamente um mundo onde tudo é possível. Ao contar uma história para ela, estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que o universo se amplie e seja mais rico. (BUSATTO, 2012, p.12).

A autora refere-se ao papel da contação de histórias na construção histórica da vida da criança, em meio a ampliação dos conhecimentos que desde a Educação Infantil devem ser desenvolvidos.

Após contarmos a história para as crianças, foi elaborado uma atividade com o espelho para que cada aluno ao olhar seu reflexo, tocasse as diferentes partes do corpo que foram assinalados.

A atividade, desenvolvida individualmente, foi iniciada ao colocarmos as crianças em frente ao espelho e falarmos e apontarmos onde ficava cada membro do corpo, e assim, elas foram imitando nossos gestos. Posteriormente questionamos onde ficavam olhos, boca, nariz, orelhas, etc, e assim elas foram localizando-as.

A atividade em frente ao espelho contribuiu para o desenvolvimento da construção da identidade, visto que ao ficarem em frente ao espelho passavam as mãos em seus rostos e cabelos fazendo movimentos e reconhecendo suas imagens. Também pudemos observar que a atividade estimulou a observação e atenção, pois, os alunos observavam atentos, assim que se pronunciavam ou apontavam as partes do corpo logo elas tentavam localizar em seus corpos, compreendendo aos poucos cada membro e sua localização, imitando gestos ou memorizando ao apalparem seus rostos, olhos, bocas, pernas e assim por diante.

Arce e Silva (2009), descrevem as atividades de conhecimento corporal como:

lócus privilegiado para a exploração visual, tátil, auditiva e olfativa. Ao manipular o corpo dos bebês para tais ações, o professor pode proporcionar o contato com diferentes odores, sons e texturas, ao mesmo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

tempo em que verbaliza, conversando com o bebê o que está fazendo. (ARCE; SILVA, 2009, p.179)

A autora descreve sobre a importância das atividades de conhecimento corporal para o desenvolvimento da linguagem, momento em que o profissional da educação deverá manter constante diálogo com o aluno, proporcionando, no decorrer da atividade, o contato direto da criança com seu corpo, e assim, construindo sua identidade.

Após trabalharmos com a contação de história e a construção da identidade, oportunizamos para as crianças atividades com jogos, brincadeiras e brinquedos para estimular as diferentes áreas do desenvolvimento motor e a socialização por meio de brincadeiras em grupo.

## 2.2 Atividades com jogos, brincadeiras e brinquedos.

Em um segundo momento, desenvolvemos atividades de jogos e brincadeiras, pois, segundo Vygotsky (1988), a brincadeira é uma atividade social, e constitui fonte de desenvolvimento por meio da imaginação, interação e comunicação, assim a criança soluciona problemas e supera dificuldades a partir do processo de interiorização.

O autor ainda salienta, em meio aos seus escritos, que o brinquedo é o principal meio de desenvolvimento cultural da criança, visto que o brincar atua nas zonas de desenvolvimento proximal e real da criança, e em meio a brincadeira a criança se comporta além do seu comportamento habitual, diário, vivenciando desafios e situações novas.

Deste modo, trabalhamos com a brincadeira da toca do coelho, que objetivou desenvolver a coordenação motora uma vez que o estudante deveria jogar uma bola pequena na abertura da caixa que se encontrava distante representando a boca do coelho. A brincadeira foi desenvolvida individualmente e cada aluno tinha a sua vez de jogar a bola na boca do coelho. A distância da caixa era alterada de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança, deste modo todos alcançaram os objetivos propostos no jogo.

Nesse sentido, tem-se a contribuição do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2008) que aponta estimulações essenciais por meio de jogos, assim bem como trabalhamos, com intuito de promover o desenvolvimento motor das crianças:

Através do jogo a criança aprimora a coordenação neuromuscular e motora, favorece o desenvolvimento corporal e cognitivo, desenvolve hábitos e atitudes na execução de jogos, transferindo-os, assim, para outras atividades:[...] **Coordenação motora fina:** é a capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos grupos musculares, produzindo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

assim movimentos delicados e específicos. **Coordenação viso-motora:** é a visão que orienta a ação motora como um todo. **Coordenação óculo-manual:** São os movimentos executados pelas mãos coordenados pela visão. Esta coordenação é essencial para a escrita [...] (CASCAVEL, 2008, p.170-171)

O presente currículo aponta as diferentes áreas motoras que são estimuladas por meio de jogos e brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento corporal e cognitivo.

Também utilizamos bambolês para desenvolver a coordenação motora ampla, o esquema corporal, estimular a orientação espacial e temporal, ampliar o equilíbrio, a lateralidade e melhorar o tônus muscular.

As brincadeiras com os bambolês foram diversificadas e realizadas em grupo em um momento de socialização das crianças, visto que primeiramente foi segurado o bambolê enquanto as crianças vinham engatinhando para passar por dentro, posteriormente alinhamos os bambolês lado a lado no chão, e foi solicitado para pular dentro e para fora trabalhando com o conceito dentro/fora. Ainda com os bambolês no chão pediu-se para que pulassem com os dois pés de um bambolê para o outro, e também brincassem com os bambolês na mão rodando-os como se fossem um volante, desenvolvendo deste modo a imaginação.

De acordo com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2008):

**Equilíbrio:** é a noção de distribuição do peso do corpo em relação ao centro de gravidade, que pode ser trabalhado estática e dinamicamente. É a base de toda a coordenação dinâmica geral e também de toda a ação diferenciada dos membros superiores. **Lateralidade:** é a predominância cerebral de um lado do corpo sobre o outro (direita ou esquerda), considerando o uso que se faz das mãos, dos pés, dos olhos, etc [...]. **Organização e orientação temporal:** é situar-se e movimentar-se num determinado tempo (passado, presente e futuro; e antes, agora e depois); o seu próprio tempo (ritmo próprio) e o tempo do outro. **Organização e orientação espacial:** é a capacidade de situar-se, orientar-se e movimentar-se em um espaço, tendo como referência a própria pessoa. **Coordenação motora ampla:** é a capacidade de controle dos movimentos amplos do nosso corpo, permite a possibilidade de contrair grupos musculares diferentes de uma forma independente, resultando em uma ação global mais eficiente. [...] (CASCAVEL, 2008, p.170-171)

O documento citado acima descreve as contribuições das atividades trabalhadas com os bambolês, e seus estímulos para as diferentes áreas motoras que foram citadas, em busca de um desenvolvimento integral do sujeito.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

As atividades de estimulação da coordenação motora por meio de jogos e brincadeiras foram de fundamental importância para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que de acordo as atividades com jogos e brincadeiras proporcionou-se o desenvolvimento das diferentes áreas motoras das crianças.

Após as atividades com jogos, possibilitamos aos alunos o contato com a Arte, por meio de pinturas livres que proporcionaram estímulos de diferentes áreas do desenvolvimento infantil.

## 2.3 Atividade com tinta.

Em um terceiro momento foi trabalhado com atividades de pintura, no qual foi solicitado aos alunos que realizassem movimentos no papel utilizando-se de suas mãos e pincéis. Esta atividade estimulou e aprimorou a coordenação motora, levou as crianças a conhecerem novas cores, desenvolverem suas imaginações.

A atividade foi trabalhada individualmente e com as crianças sentadas no chão. Disponibilizamos tintas de diferentes cores, papel, e pincéis de diferente tamanhos e solicitamos aos alunos que pintassem e desenhassem livremente sem limitar suas ações; As crianças perceberam que poderiam pintar no papel, tanto com pincéis, quanto com as mãos, isto é, podiam decidir qual instrumento usariam (mão ou pincel), como usariam, de que forma pintariam, desenhariam e quais cores usariam.

No início da atividade tivemos uma certa resistência e receio por parte de alguns alunos em manusearem as tintas, tendo uma certa aflição com a textura, visto que não queriam sujar as mãos, porém logo se envolveram na atividade e atingiram os objetivos propostos de realizarem pinturas livres.

A metodologia empregada na atividade de pintura possibilitou a interação das crianças com o mundo dos objetos e fez com que utilizassem a pintura como forma de manifestação espontânea. Deste modo, puderam desenvolver a atenção ao ficarem concentradas na produção da atividade proposta; a imaginação ao realizarem as pinturas; a motricidade por realizarem diferentes movimentos no papel tanto com as mãos, quanto com os pincéis. BARBOSA (2007), sobre a importância da arte na educação, afirma:

A arte na educação é importante para a identificação cultural e o desenvolvimento criador individual. Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo realizar a realidade e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA 2007, p. 23).

A autora descreve sobre a importância de se trabalhar com a arte na educação infantil como meio de aproximar as crianças, desde cedo, da cultura em que, está

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

inserida, e deste modo, desenvolver conhecimentos e estímulos relevantes para a sua formação integral.

Após a atividade de pintura, realizamos as atividades de estimulação sensorial, possibilitando às crianças o contato com diferentes formas e texturas.

## 2.4 Atividades Sensoriais

Em um quarto momento trabalhamos com atividades de estimulação sensorial, iniciando a atividade com gelatinas de diferentes cores. Assim, foi colocado em uma bacia diferentes cores de gelatina para que os alunos sentissem as texturas, experimentando sensações como consistência e temperatura.

A atividade foi realizada em grupo, sendo disponibilizadas, às crianças, bacias com gelatinas coloridas que possibilitaram sentir diferentes sabores e texturas.

De acordo com Coelho (2000), durante a primeira infância as crianças são impulsionadas naturalmente a pegar tudo o que estiver ao seu alcance. Nesse momento é importante a atuação do adulto em auxiliar o uso de materiais com diferentes texturas, cores, tamanhos, dureza, musical, tecido papel. “É nessa fase que o mundo natural e o mundo cultural começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive”. (COELHO, 2000, p. 33).

Logo depois, trabalhamos com outras texturas contidas no livro sensorial confeccionado com diferentes materiais e solicitamos que colocassem as mãos nas diferentes texturas presentes no livro, desenvolvendo, deste modo, o tato, a coordenação motora fina, a linguagem e a atenção, pois narrávamos a textura de cada material (este é macio, este é áspero, e este como é?).

Tal atividade foi trabalhada devido a importância do desenvolvimento tátil da criança que deve ser estimulado na Educação Infantil, permitindo que sintam diferentes texturas, agradáveis ou não. De acordo com Santos (2000), esses sentidos possibilitam a percepção das coisas (tamanho, forma e cor) que fazem parte do meio social.

Desta forma, Arce e Silva (2009) afirmam que:

A criança, o bebê, deve encontrar já na sua chegada à escola todo um ambiente planejado e pensado pelo professor para a sua educação. Este planejamento para o berçário deve ser minucioso, detalhista e passar pela escolha dos móveis, das cores das paredes, da cor dos berços, dos brinquedos e objetos que serão apresentados as crianças etc. Como, por meio dos seus cinco sentidos, o bebê começará sua aventura de conhecer e compreender o mundo que nos rodeia, o professor deve buscar planejar atividades que estimularão esta exploração por aparato sensorial. (ARCE; SILVA, 2009, p.178)

A autora trata sobre a estimulação dos cinco sentidos, por meio da exploração de aparatos sensoriais e a importância dos profissionais da Educação Infantil em planejarem

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

práticas em sala de aula que contemplem a estimulação dos cinco sentidos, para que assim possibilitem aos alunos uma formação integral.

Após o desenvolvimento das atividades sensoriais, possibilitamos aos estudantes um momento de conhecimentos dos diferentes sons, trabalhando com canções, instrumentos musicais e danças.

## **2.5 Atividades de Musicalização.**

Em um último momento das práticas de estimulação foram desenvolvidas atividades voltadas para a musicalização, pois, de acordo com Ferreira (2002) na primeira infância a criança deve explorar todos os seus sentidos e a música é uma forma da criança desenvolver ritmo, harmonia, memória, fala, entre várias outras habilidades. A autora argumenta que:

Considerada em todos os seus processos ativos (a audição, o canto, a dança, a percussão corporal e instrumental, a criação melódica) a música globaliza naturalmente os diversos aspectos a serem ativados no desenvolvimento da criança: cognitivo, lingüístico, psicomotor, afetivo/social. (FERREIRA, 2002, p. 13)

Assim, a música se constitui como algo fundamental a ser trabalhado com a criança, para que ela venha a descobrir o mundo por meio de todos seus sentidos, além de ser um instrumento que auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento.

Deste modo, trabalhamos com diferentes sons, danças e cantos, que contribuíram para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e lingüístico, e também desenvolver a construção e ampliação do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração e da atenção.

Em meio às atividades de conhecimento de sons (as crianças ficavam atentas e concentradas na diferença de cada um), trabalhamos com a dança que possibilitou um desenvolvimento motor e de socialização, também ouvimos músicas e cantamos com todos, possibilitando a estimulação da linguagem. Essas e outras atividades foram trabalhadas em grupo.

Após a compreensão dos sons, desenvolvemos uma atividade de tocar instrumentos confeccionados com sucata. Iniciamos o trabalho entregando instrumentos musicais e deixando ao seu alcance diversos objetos que faziam barulhos diferentes ao bater ou chacoalhar, e assim fomos demonstrando cada som dos instrumentos seguindo um ritmo, variando de vez em quando, os quais as crianças passaram a imitar.

A atividade de musicalização teve como objetivos desenvolver o controle do tônus muscular da criança (pegar e bater com força variada), o sentido de ritmo e sua relação

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

com o movimento, melhorar a habilidade de manipular objetos e aumentar a coordenação dinâmica geral.

Para Bréscia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Observamos, então, que a musicalização estimula as áreas afetivas, cognitivas e sociais da criança, proporcionando um desenvolvimento integral do sujeito.

No primeiro ano de vida da criança é fundamental o trabalho com a estimulação das diferentes áreas do conhecimento, para que, deste modo, o sujeito venha a desenvolver as funções psicológicas superiores e aprenda a viver na sociedade em que esteja inserido. De acordo com Vigotsky:

Há no primeiro ano de vida, uma sociabilidade totalmente específica, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeia. [...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana. (VYGOTSKY, 1996, p. 284-285).

Sobre a necessidade das práticas de estimulação desde o primeiro ano de vida da criança, o autor salienta que é de fundamental importância a participação de um adulto, pois, neste período a criança é totalmente dependente de outro indivíduo para sua sobrevivência, sendo aqui indispensável a sua convivência com o meio social por meio da linguagem e comunicação humana.

É, portanto, de importante o profissional da educação compreender a Educação Infantil como uma etapa de grande relevância para a formação do sujeito, pois a estimulação retira a criança da inércia, pelo convite à atividades e brincadeiras afetivo social com o adulto.

A relação lúdica, de cooperação mútua, necessariamente envolvida de linguagem, amplia o mundo de significados e de palavras, e de experiências intelectuais da criança, dando acesso à um universo de imagens auditivas, da fala, associadas às situações concretas e significativas, proporcionadas pelas atividades.

De acordo com Arce 2006:

[...] o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, dirigido, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, portanto, é

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano. (ARCE, 2006, p. 30-31).

Atividades de estimulação não são apenas importantes, são essenciais ao desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças e atuam sobre todas as funções psicomotoras, abrangendo até o desenvolvimento afetivo e o incremento de sua auto estima, visto como bem estar psicológico afetivo, que deve ser o objetivo máximo da ação do professor ou adulto mediador de tais práticas.

### 3 Considerações Finais

Consideramos que a presente prática de estágio realizada na Educação Infantil, que tinha como objetivo geral promover atividades pedagógicas de estimulação significativas para o desenvolvimento integral da criança, possibilitou um encaminhamento metodológico e prático a respeito da grande importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral do sujeito, pois tais atividades promoveram aos alunos do campo de estágio, um desenvolvimento psicomotor, emocional, social e cognitivo da criança; estimulou o tato, paladar, olfato, visão e audição; explorou o corpo para desenvolver capacidades posturais, motoras e movimentos de pressão e ampliou, gradualmente, o conhecimento do seu corpo, a fim de aperfeiçoar seus recursos de deslocamento e ajustou suas habilidades motoras.

As atividades pedagógicas desenvolvidas durante a regência do Estágio supervisionado, realizadas na Educacional Infantil, devem ser entendidas como uma importante etapa do processo escolar numa perspectiva crítica do desenvolvimento da criança.

Fica evidente, então, que os profissionais da Educação Infantil devem compreender que as atividades que estimulam o desenvolvimento integral das crianças são realmente importantes no berçário, e que é possível trabalhar com tais práticas numa vertente científica e vinculada à aprendizagem dos bebês. Tais práticas são tão necessárias que a falta dos estímulos pode acarretar em dificuldades de aprendizagem futuras, pois, a criança que não é estimulada não desenvolve capacidades importantes e essenciais que permitem a internalização de futuros conhecimentos, assim como a formação de um adulto seguro.

Podemos concluir que tal estágio proporcionado pelo curso de Pedagogia é inquestionavelmente importante, para que, como futuras professoras, possamos relacionar a teoria estudada em sala com à prática, nos possibilitando, deste modo, uma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

adequada compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil por meio das atividades de estimulação.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil. Gostosuras e bobices**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991

ARCE, Alessandra e Org. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP : Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. **É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano)** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 6.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. São Paulo: Alínea, 2007.

BARBOSA. A. M. **Educação estética e a constituição do sujeito: Reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFESC, 2007.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no Século XXI – tradição e ciberespaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_, Cléo. **Contar e Encantar – pequenos segredos da narrativa**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008. v. II. Disponível em: <https://acmeducacao.files.wordpress.com/2008/07/currac2acculo-para-rede-pac29cblica-municipal-de-ensino-de-cascavel-ensino-fundamental-anos-iniciais.pdf>> Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna: 2000.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

FACCI, M. G. D., **A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, abril 2004.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

FERREIRA, Danielle. **A importância da música na educação infantil**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:<<http://www.ed.br/monopdef/6/DANIELLE%20FERREIRA.pdf>> Acesso em 03 de Fevereiro de 2017.

PICCININ, Priscila V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 61 à 67.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## **A IMPORTÂNCIA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aline Alves de Souza (UNESPAR- *Campus* de Campo Mourão- Pr)  
Orientadora: Cibele Introvini (UNESPAR, *Campus* de Campo Mourão- Pr)

**RESUMO:**Objetivamos com este artigo apresentar os encaminhamentos realizados no estágio de regência do Ensino Médio com estudantes do Curso de Formação de Docentes. Para a realização das atividades desenvolvidas respaldamo-nos nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotsky e seus colaboradores, pesquisas bibliográficas e de campo, que abordam o processo de alfabetização em anos iniciais, tais como: Geraldi (2006), Menegassi (2016), Moraes(2014), Cagliari (2005), Possenti (1996), Saraiva e Costa (2016), Martins(2003), Pimenta (2005), Medeiros e Sforzi (2016) e Vygotsky (1998). Pensamos em práticas pedagógicas que instrumentalizassem os estudantes do Curso Formação de Docentes no encaminhamento de leituras, produção de texto e análise linguística. A escolha pela temática resulta de estudos e reflexões sobre o contexto escolar, em específico sobre os encaminhamentos oferecidos aos estudantes no processo de alfabetização. A pretensão deste trabalho é apresentar reflexões sobre os encaminhamentos desenvolvidos em sala e ressaltar a necessidade de relacionar a teoria e prática para um ensino eficaz.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental; Práticas pedagógicas; Formação Docente.

### **Introdução**

Diante das dificuldades e conflitos em se trabalhar a alfabetização na escola, e tendo em vista que muitas vezes a leitura e produção de texto têm sido utilizadas em sala de aula de forma descontextualizada, não fazendo sentido ao aluno o seu uso, o presente relatório resulta da regência no Ensino Fundamental que, por meio das observações e aulas percebemos que muitas das metodologias utilizadas por professores dos anos iniciais, provocam no aluno iniciante muitas preocupações, medos e possíveis bloqueios em relação a sala de aula. Tal observação corresponde às experiências vivenciadas e relatadas pelos(as) estudantes do Curso de Formação de Docentes<sup>1</sup> do ano de 2016 que, ao serem encaminhados aos estágios (avaliativos, e remunerado), notam as dificuldades da realidade escolar..

---

<sup>1</sup> O colégio que possibilitou que a regência fosse desenvolvida é o único espaço de educação pública que oferta ao estudante do Ensino Médio a possibilidade de concluir sua formação integrada ao curso de Formação Docente.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

No primeiro momento em que a proposta de trabalho da oficina foi apresentado aos estudantes, observamos que as experiências vivenciadas pela maior parte destes era julgada como fracasso e frustração pela dificuldade em possuir subsídios que explicassem as problemáticas que correspondem ao processo de alfabetização. Segundo Pimenta (2005), isto ocorre devido a grande fragmentação dos conteúdos formais proporcionados pela escola, que ao atender às exigências institucionais não conseguem responder e nem instrumentalizar adequadamente os estudantes para as salas de aulas, trazendo a estes também um sentimento de fracasso e impotência.

Em busca de desenvolver este trabalho utilizamos da pesquisa bibliográfica, relatos de experiência e nos fundamentamos na Psicologia Histórico-Cultural elaborada por Vigotsky e seus colaboradores que tem por base o Materialismo Histórico-Dialético<sup>2</sup> e na Pedagogia Histórico Crítica postulada por Saviani.

Para Vigotsky (1988), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento somente se estabelece quando se entende que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível do desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O teórico expõe que no nível de desenvolvimento real estão presentes os conteúdos, informações e conceitos que o sujeito já se apropriou e funções psicológicas desenvolvidas, ou seja, o indivíduo age de forma independente. A zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se por tarefas que o sujeito somente consegue realizar com ajuda de outro indivíduo, pois os significados e conceito ainda não foram completamente desenvolvidos.

Pautados, ainda, nas considerações de Smolka (1996) sobre o ensino a alfabetização, objetivamos nesse trabalho compreender o processo de alfabetização e superar algumas dificuldades vivenciadas pelos professores em sala de aula acerca do desenvolvimento da escrita da criança, bem como instrumentalizar os estudantes do curso de Formação de Docente com subsídios teóricos e possíveis práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura, produção de textos e oralidade. Intentamos com as atividades, refletir sobre diferentes ações pedagógicas para superação de um ensino mecânico e sem sentido percebidos em padrões tradicionais. Para o trabalho com as

---

<sup>2</sup> O Materialismo Histórico Dialético é um método de análise que busca compreender a sociedade. Conforme Lessa e Tonet (2008), o materialismo Histórico Dialético foi utilizado pelo teórico Karl Marx em seus estudos sobre a sociedade capitalista. Este método é caracterizado por conceber o mundo dos homens como síntese da previa-ideação com a realidade material, típicas e elementares, por meio do trabalho. Na concepção de Marx as dimensões ideal e material das ações humanas são integradas, o que possibilita o reconhecimento da importância das idéias para a história quanto a sua impotência quando não encontram as condições históricas necessárias para que sejam traduzidas em práticas por atos humanos concretos. Ou seja, o materialismo histórico dialético é a superação histórica tanto do idealismo, quanto do mecanicista. Os autores do livro Introdução à filosofia de Marx acrescentam que este método possibilita a compreensão da base material das idéias e ao mesmo instante, a força material das idéias na reprodução social.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

crianças do Ensino Fundamental é essencial que o professor, ao desenvolver suas práticas educacionais, reconheça a idéia da zona de desenvolvimento proximal e a estimule ao desenvolvimento cooperativo e colaborativo, procurando promover, assim, um ensino-aprendizado adequado, capaz de conduzir o aluno de sua zona de desenvolvimento proximal ao nível de desenvolvido real.

Em busca de entendermos sobre como ocorre o aprendizado nos anos iniciais, recorremos a Geraldi (2004) que, ao referir-se sobre o ensino da Língua Portuguesa, afirma que o processo de alfabetização é também um processo de inserção do sujeito nas práticas sociais, portanto, isto não pode se dar de forma dissociada da realidade, o aluno deve fazer a leitura não somente das letras, mas do mundo, por isso as questões de alfabetização e letramento tem sido amplamente estudadas e discutidas. A linguagem vivenciada pela criança no dia-a-dia é transcrita em suas escrituras escolares revelando a diversidade dos modos de dizer, afinal a linguagem é “criação de sentido, encarnação de significação e, como tal ela dá origem a comunicação” (GERALDI, 2004, p. 23). Partindo destes pressupostos, entendemos que os processos de alfabetização devem ser revistos de acordo com os contextos atuais; o professor contemporâneo não pode ficar agarrado aos velhos métodos e metodologias da gramática normativa e nomenclaturas, do “certo” e do “errado”.

Smolka (1996) afirma que tal momento é de extrema importância, pois para ensinar é necessário que a escrita tenha um objetivo e sentido, por isso o professor deve se preocupar em disponibilizar textos que permitam à criança pensar, fazer relações com seu cotidiano e com a escrita. A intencionalidade do professor, as escolhas dos textos e a relação que este tem com os alunos serão fundamentais para o processo de alfabetização, pois na medida em que ele possibilita condições para que o aluno participe, também se aproxima da realidade que o permite compreender a natureza dos erros, comum nos anos iniciais, trazendo contribuições para que o educando supere as dificuldades apresentadas. A autora acrescenta que “é preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações” (SMOLKA, 1996, p.113), ou seja, é necessário que as escolhas das atividades ocorram com ações intencionais, não casuísticas.

Diante da responsabilidade atribuída ao docente assinalada por Smolka (1996), Geraldi (2004) e Pimenta (2005), voltamos nosso olhar para a formação inicial daqueles que são os responsáveis pelo ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim, questionamos nesse artigo de que maneira a Formação Docente poderá contribuir para a superação das limitações presenciadas em sala de aula no processo de alfabetização e como ofertar aos estudantes do Ensino Fundamental melhores condições de aprendizagem?

As discussões apresentadas a seguir iniciam-se pelas dificuldades mais frequentemente percebidas pelos alunos do Ensino Fundamental. Posteriormente

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

falaremos sobre a relevância em considerar as relações teórico-práticas para as atividades de ensino, apresentando exemplos das propostas desenvolvidas com os estudantes do Curso de Formação Docente que contribuem para o processo de alfabetização, não somente de uma maneira sistematizada exigido no padrão institucional, mas na relação desta com o cotidiano dos alunos. E, por fim, abordaremos os desafios e as possibilidades que estão inseridos no processo de formação docente.

## **Desenvolvimento:**

Ao olharmos para o contexto escolar, é possível notar que o processo de ensino e aprendizagem tem sido um fator de preocupação para professores e pesquisadores por apresentar, em seu cerne, falhas, fragmentações e rupturas que têm levado inúmeros alunos ao fracasso escolar. Esta problemática vem sendo tema de pesquisas de autores comprometidos com o processo de ensino, em específico nos anos iniciais. Os docentes desta área têm se deparado constantemente com desafios, na tentativa de possibilitar ao aluno a apropriação da escrita, de forma que favoreça sua atuação nas práticas sociais, mediadas por essa forma de linguagem.

Para garantir o aprendizado no processo de alfabetização, é necessário que o professor compreenda e domine os conteúdos a serem ensinados, porém, isso só ocorrerá se as práticas planejadas para as aulas possuírem subsídios teóricos sólidos. Conforme Martins (2013) o planejamento didático intencional do professor tem o compromisso de ensinar o saber sistematizado, de modo que o mesmo possa ser relacionado seu cotidiano pelo estudante, caso contrário, ele não terá sentido e não será aprendido. Para a pesquisadora, a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, sendo que na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, não se transformando de fato no que deveria ser. Argumenta que a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, segundo a psicologia histórico cultural, não são fatores que possam ser secundarizados (MARTINS, 2013).

O trabalho desenvolvido com os estudantes do Curso de Formação de Docentes objetivou reflexões com criticidade sobre a responsabilidade de trabalhar os conceitos científicos (sistematizados) e cotidianos, sem desconsiderar ambos e nem negligenciar a função da escola, que, dentre suas atribuições, é responsável na socialização do saber sistematizado. Ressaltamos que no processo de alfabetização, apresentar o contexto histórico da escrita e as transformações ocorridas no contexto social possibilita condições aos alunos entender seu significado e a necessidade de sua prática nas relações sociais.

Para se aproximar da realidade vivenciada pelos alunos dos anos iniciais, as atividades propostas aos estudantes do Curso de Formação de Docentes, estavam relacionadas com possíveis práticas pedagógicas que poderiam ser trabalhadas no processo de alfabetização. Solicitamos que a turma se organizasse em grupos e se

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

dirigisse ao quadro para desenvolver alguns desenhos que levassem os demais a interpretar e compreender o sentido da expressão desenhada. Esta atividade tinha por objetivo perceber a importância dos registros desde que o homem começou a se relacionar com os demais, sendo este transformado no decorrer da história, conforme apresentava a necessidade da comunicação.

De acordo com o contexto histórico, a escrita tornou-se necessária desde o momento em que o ser humano aprendeu a transmitir seus pensamentos por meio de signos compreensíveis a outros homens, os quais, por sua vez, já conheciam o funcionamento do sistema comunicativo. Ao contextualizar a história da escrita Cagliari, explicita que a mesma surgiu de forma autônoma e independente, primeiramente na Suméria, e segue afirmando que:

Provavelmente no Egito por volta de 3000 a.C., e na China por volta de 1500 a.C. Os maias da América Central também inventaram um sistema de escrita independentemente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita, num tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã ( CAGLIARI, 1999, p.15).

Todavia, o nosso alfabeto tal como conhecemos na atualidade, segundo Cagliari (1999), originou-se em torno de 1.350 a.C., na Grécia, onde foram colocadas letras representando consoantes e vogais, uma ao lado da outra, compondo sílabas. Assim como esperávamos, as tentativas de recuperar a história da escrita por meio da atividade descrita acima, sinalizaram para a necessidade de se utilizar signos mais complexos que o desenho, pois muitos comandos dados foram "impossíveis" de serem lidos adequadamente, dentre eles, aqueles que indicavam tempo (passado, futuro), ou sentimentos, doenças....

Nosso enfoque, neste texto, em relação à escrita e produção textual, pretende considerar a concepção de Cagliari (2005) ao ressaltar que a escola tem demandado uma preocupação maior com a aparência da escrita, do que com suas representações e seus feitos, ou seja, muitas vezes o foco da produção de texto é a escrita ortográfica e deixa-se de lado o processo da escrita do aluno, o estímulo por parte do professor em fazer o estudante pensar e dar sentido para os seus escritos. De acordo com Geraldi, "não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita" (GERALDI, 2004, p. 39).

Conforme Menegassi (2016), Possenti (1996) e Geraldi (2006), a produção textual pode ser uma atividade exaustiva e repetitiva, pois os textos produzidos na escola além de trazer insatisfação para os alunos, também se tornam algo ruim para os professores, que se sentem frustrados ao avaliá-los mal redigidos e ver a falta de interesse dos alunos em melhorar suas produções. Porém, nem mesmo o professor quando propõe alguma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

atividade apresenta-a como algo atrativo, somente busca ensinar o básico/padrão, de forma totalmente desinteressante. De acordo com Geraldi (2006), nota-se infelizmente no ensino que

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico [...] razões pela quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (GERALDI, 2006, p. 33).

Geraldi (2006) menciona que muitos educadores não vêem os alunos como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido por meio da leitura fora da escola. Ao salientar sobre a importância da leitura na vida dos sujeitos Cagliari (2005) afirma:

A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema (CAGLIARI, 2005, p.148).

Para o autor, não oportunizar um ensino adequado em relação a leitura nos anos iniciais poderá ser refletida de maneira negativa nos anos seguintes, pois, para a realização de atividades mais complexas, exigir-se-á do estudante competências linguísticas que nem sempre são desenvolvidas no início da alfabetização.

Ao analisar o texto de Cagliari (2005) notamos a responsabilidade que o docente tem em preparar aulas correspondentes com a necessidade de aprendizado dos alunos, pois é no processo de alfabetização que ocorrerão transformações mais decisivas na formação do sujeito, ou seja, a organização do ensino objetiva contribuir para que os estudantes se apropriem dos conteúdos, fazendo uso destes no decorrer de suas vidas. Medeiros e Sforzi (2016) justificam a importância desta organização para um desenvolvimento adequado das aulas ao afirmarem que

Apenas nascer em uma sociedade com desenvolvimento científico e tecnológico não instrumentaliza o ser humano a compreendê-la, pois os seres humanos podem até existir nela, conviver e até utilizar objetos tecnológicos e de comunicação [...], entretanto, podem ser simples usuários e continuarem a representar o percentual de sujeitos excluídos da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

apropriação de conhecimentos teóricos, com capacidade de compreensão e atuação críticas (MEDEIROS E SFORNI, 2016, p.39).

Segundo as autoras, mesmo que as pessoas tenham acesso à inúmeras informações, manuseiem tecnologias, e convivam diariamente com estes objetos, não pode ser substituído o acesso ao conhecimento nas instituições escolares, pois afirmam que é a escola, por meio dos conteúdos históricos, científicos, filosóficos e artísticos, que atua como mediadora, não natural, mas necessária entre os objetos, fenômenos e os sujeitos da nova geração. Sendo assim, é no ingresso da escola que inicia um novo caminho para a formação de conceitos científicos de mundo, portanto podemos entender que no Ensino Fundamental o processo de alfabetização não corresponde somente em possibilitar que os estudantes "dominem" somente a escrita e o reconhecimento das palavras, mas também consigam compreender a função da linguagem escrita na sociedade.

Partindo desse pressupostos, Geraldi (2006) assinala a linguagem como um lugar de interação, ressaltando a importância das práticas: de leitura, de produção de texto e de análise linguística, não tomadas em si mesmas e com o objetivo de romper os limites da escola, que possui um uso artificial da linguagem. Para que isso ocorra é necessário que esse processo possua significado e sentido ao aluno, sendo relevante que o educador promova novas ações, rompendo com as estruturas tradicionais, com práticas inovadoras que permitam aos alunos participações, interesse pela leitura e a produção voluntária de textos.

Desta forma, após a discussão da atividade realizada com a turma sobre o surgimento da alfabetização e a importância desta na sociedade atual, realizamos uma roda de conversa em busca de tentar compreender as dificuldades e limitações que as crianças em anos iniciais na escola enfrentam. Cagliari (2005) afirma que a linguagem se torna a ponte entre o locutor e o interlocutor no processo da fala e da escrita. Por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria a não ser falando. O autor ainda acrescenta que a grafia, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura e sua interpretação consiste em traduzir símbolos escritos, em fala. Sendo assim, é possível perceber que muitos equívocos observados na escrita dos alunos no processo de alfabetização têm raízes no contexto cultural vivenciado pelos sujeitos.

Cagliari (2005), explica que muitos "erros" apontados pelos professores na verdade estão relacionados, dentre outros, à análise fonética, por meio da qual o estudante elege qual letra será adequada para escrever o que foi pronunciado, ou seja, o aluno escreve como fala; a fala sussurrada que os estudantes necessitam usar, pois a pronúncia em voz alta muitas vezes não é permitida em sala de aula, promovendo, assim, confusões no momento da escrita. O autor afirma que:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Observando como as crianças escrevem na alfabetização, notam-se todas essas variações possíveis, e os alunos erram a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que cometem revelam claramente os contextos possíveis [...] é impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que ele faz (CAGLIARI, 2005, p.61).

A interpretação equivocada da escrita da criança, como descrito acima, pode suscitar encaminhamentos pedagógicos também equivocados, que farão com que a criança continue sem compreender o por que de estar "errando", bem como a geração de preconceito na sala de aula. Possenti (1996) também assinala que no início da alfabetização é comum notar equívocos nos escritos dos aprendizes que, se não analisados adequadamente, poderão ser um fator negativo no processo de formação do sujeito. Sobre este assunto, o autor expõe que para trabalhar com os "erros" cometidos no início de alfabetização é necessário atentar-se para a sua natureza.

Na escola, seguramente, os erros de ortografia ocupam uma grande parte do tempo e das energias do professor. Há dois tipos de erros ortográficos, ambos fortemente motivados: os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para um variante padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes. Os dois tipos de erros podem ser exemplificados por duas dificuldades distintas na grafia da palavra "resolveu": a dificuldade de escolher entre s e z na segunda sílaba decorre da falta de correspondência exata entre sons e letras no sistema ortográfico vigente; s e z são, nessa palavra, duas grafias teoricamente possíveis para o mesmo som, e não é de admirar que sejam usadas uma pela outra; por outro lado, a dificuldade de escolher entre l e u no final da mesma sílaba tem a ver com variações geográficas ou sociais na pronúncia. Para a grande maioria dos brasileiros, não há qualquer diferença entre o som que se escreve com l no final da sílaba e o u de "pausa"; as palavras "alto" e "auto" não diferem na pronúncia. Pode-se, portanto, esperar que, na aquisição da escrita, sejam numerosas as trocas de l por u e, por hipercorreção, de u por l.[...] Nesses casos, a distância que o aluno precisa percorrer desde seus conhecimentos lingüísticos reais até a grafia da variante padrão é maior do que o aprendizado de um código em que os sons se convertem em letras. Acrescente-se a dificuldade de aprender expressões que podem ser tão estranhas como as de uma língua estrangeira (POSSENTI, 1996, p.81-82).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O autor explica a relação dos erros ortográficos com as diferentes pronúncias de determinadas regiões e grupos sociais que divergem da linguagem dita como padrão, e também as relaciona com a falta de correspondência dos sons, assim os alunos “erroneamente” escrevem as palavras como as pronunciam e confundem os sons das letras. Sendo assim, o trabalho adotado pelo docente, torna-se essencial neste processo, afim de que seja possível identificar as diferentes relações dos erros ortográficos dos alunos, e posteriormente elaborar práticas que possam atender as mesmas, evidenciando, deste modo, um ensino eficiente e de qualidade.

Assim, destacamos a necessidade do professor ser o mediador e proporcionar ao sujeito, por meio de práticas pedagógicas bem planejadas, novos conhecimentos que possibilitem o aprendiz aumentar seu vocabulário; não discriminar certos erros cometidos, pois estes erros são de grande relevância também, afinal, a partir deles é possível a reflexão sobre os equívocos e sua compreensão.

Com o propósito de incitar esta discussão com os estudantes do Curso de Formação de Docentes, solicitamos que os mesmos participassem de atividades que permitissem a reflexão sobre o que se fala e o que se escreve, identificando os equívocos comuns no Ensino Fundamental, que ao serem percebidas e trabalhadas oportunizariam uma ampliação do vocabulário e a compreensão do uso adequado e inadequado na ortografia. Utilizamos para esta prática palavras inventadas (as palavras usadas foram inventadas por um professor, cuja finalidade era apresentar a complexidade que o processo de alfabetização provoca em uma criança que ainda não sabe ler e escrever), que ao escutarem, precisavam escrever, mesmo sem entender.

Ao término da atividade proposta, encaminhamos práticas coletivas e individuais, correspondentes a produções de textos que podem propiciar a participação e interesse dos estudantes dos anos iniciais, dentre elas: uma história em sequência que poderia ser elaborada coletiva ou individualmente; e um manual de instrução antecedido por uma dinâmica em que os alunos necessitariam escrever textos que ensinassem a realizar uma tarefa cotidiana (textos espontâneos) e, por fim, compreendessem a relevância deste para sua realidade escolar e social.

Depois de elaborarem os seus textos, selecionamos alguns destes escritos para apresentar ao grupo possíveis encaminhamentos de correção dos mesmos. Dentre as possibilidades estava a proposta de pedir para que a criança escrevesse a palavra ou o texto que apresentou o “erro”, e trabalhar com os demais sobre, objetivando a participação coletiva e a percepção dos equívocos que, ao serem explicadas e compreendidas pelos estudantes, possibilitavam superar as suas dificuldades em relação à prática de leitura, escrita e oralidade. O trabalho com o coletivo nas correções buscou envolver todos os estudantes, rompendo com os padrões tradicionais que procuravam reproduzir o conhecimento, sendo o professor o detentor do mesmo e a autoridade exclusiva, práticas ainda presentes nas instituições de ensino.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Entendemos que cada sujeito passa pelo processo de aprendizagem de forma diferenciada, por isso, expusemos materiais didáticos confeccionados para atender os alunos com maior dificuldade em acompanhar a turma no processo de alfabetização. Dentre os materiais sugeridos, justificamos a importância do alfabeto móvel que permite ao aluno refletir sobre os sons das palavras, fazendo comparações entre as semelhanças e diferenças sonoras, permitindo que o aprendiz relacione e reflita sobre o uso das letras para transformar as palavras e as correspondências grafofônicas.

Também sugerimos o uso dos jogos de bingo, palavra dentro da palavra, história em sequências e palitoches, os quais não possuíam como finalidade estimular a competição entre os alunos e nem “passatempo” por meio dos jogos, mas propiciar trabalhos intencionais que contribuíssem para a alfabetização por meio de correspondências, associações, relações, com análises coletivas e individualizadas acerca do uso dos sons e a escrita.

Para finalizar o trabalho com os estudantes do Curso de Formação de Docentes explicamos a utilização dos jogos e as brincadeiras, que direcionadas de maneira adequada, colaboram para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, percepção, memória...) dos alunos. Ressaltamos a relevância da confecção destes materiais didáticos considerando que o uso destes levavam os estudantes a um maior aproveitamento, compreensão e motivação para aprender a ler e a escrever, devido a práticas adequadas com o perfil e a realidade da turma.

Possenti (1996) assinala que enquanto professores, é nossa responsabilidade saber o que os alunos compreendem e o que não dominam, não desconsiderando totalmente o que este já sabe, para que o ensino tenha significado e real aprendizado. Saraiva e Costa (2015), também consideram que nas instituições de ensino é socializado o conhecimento, o saber metódico e científico, por meio de um ensino sistematizado, sendo, assim, compromisso do docente buscar formas adequadas para chegar-se a estas finalidades. As autoras (2015) afirmam que:

A alfabetização deve ser compreendida como um espaço em que os encaminhamentos didáticos relativos ao ensino da leitura e da escrita estão vinculados diretamente às práticas sociais, como ponto de partida e de chegada, mediadas pelo uso da linguagem, lugar em que ler e escrever ganha significação e os conteúdos de ensino podem ser explorados em uma dimensão maior. (SARAIVA e COSTA, 2015, p.3)

Portanto, o educador deve pensar em práticas pedagógicas que superem as formas artificiais naturalizadas no âmbito educacional. Sendo o professor quem ocupa um papel fundamental na mediação do conhecimento, por ser o portador dos signos, cabe a ele organizar as ações para que o estudante aproprie-se do conhecimento produzido socialmente e que ao fazê-lo, possa atuar com autonomia nas práticas sociais cotidianas,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

superando o conhecimento empírico por formas mais elaboradas (MEDEIROS e SFORNI, 2016).

O trabalho desenvolvido no Curso de Formação de Docentes, resultou em inquietações referentes a formação inicial e continuada de professores, apontando sobre a necessidade de que as instituições/cursos ofereçam uma formação teórica sólida. Acreditamos que o que sustenta a prática pedagógica do professor é a teoria. Teoria esta que permite que ele planeje, organize, sistematize os conteúdos, interprete as produções dos seus estudantes, (re)avaliar suas ações e a dos seus alunos, enfim, que ele decida o que deve (ou não) fazer. Sobre a atividade docente, afirma Pimenta (2005, p.83) que

A aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística.

Entendemos, conforme exposto pela a autora, a importância dos cursos de formação inicial e continuada de professores trabalharem definitivamente com o saber sistematizado histórica e socialmente produzido, ou seja, não com qualquer tipo de conhecimento, mas sim com o científico. Para além dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, vale dizer que nestes cursos, especificamente, deve-se contemplar o estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem (a didática), que consiste não apenas no conhecimento da estrutura e funcionamento dos processos reais de ensino aprendizagem, mas também nos estudos das alternativas de estruturação e funcionamento de novas possibilidades docentes, que visam um ensino que promova apropriação dos conhecimentos, bem como uma organização para o trabalho de forma adequada e significativa.

## **Considerações Finais:**

Mediante os textos estudados, vídeos, discussões, reflexões e contribuições das experiências compartilhadas, a regência nos garantiu a possibilidade de repensarmos metodologias e teorias, que correspondam ao contexto que estamos inseridos, na finalidade de apresentar novas possibilidades de ensino, e a superação dos nossos pré-conceitos, ideias falseadas acerca da educação.

Compreendemos que a educação é uma prática social que não responde por si mesma, mas sim pela relação prática teoria. Enquanto futuros professores notamos que as atividades docentes requerem preparos, tornando indispensável uma formação sólida no que diz respeito a teoria, o que nem sempre é garantido pelo currículo das instituições,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

cabendo ao docente o exercício de ampliar seu conhecimento e estar disposto a enfrentar os desafios existentes na realidade escolar.

Por fim, as preocupações acerca do processo de alfabetização, nos levaram a procurar as respostas nos textos e estudos dos autores acima citados, os quais possibilitaram o desenvolvimento da regência, ocorrida por meio da oficina pedagógica no Ensino Médio para o trabalho na alfabetização. A intencionalidade dessa escolha, foi provocar/motivar os futuros professores sobre a necessidade de buscar aparatos teóricos que contribuam adequadamente com o processo de alfabetização, como uma prática transformadora, tanto na capacidade da leitura quanto da escrita, possibilitando ao estudante um conhecimento sólido, coerente, eficaz, significativo, fatores essenciais para que este possa atuar com criticidade na sociedade e apropriar-se do conhecimento acumulado historicamente e provenientes da atividade humana.

## Referências:

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá.bé.bi.bó.bu**. 2.ed.São Paulo: Scipione, 1999.

MEDEIROS, Dalva Helena de; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **(IM) possibilidades de organização do ensino**.1.ed.-Curitiba: Appris, 2016.

GASPARIN, João Luiz.PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em 04.FEV.2017

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 4.ed. – São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Lúcia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**.São Paulo:Autores Associados, 2013.

GOMES, Marcos.**Salto para o futuro**. 2008.Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gXUaWlbqzP0>> Acesso em 04.FEV.2017. JAN.2017.

LESSA, Sergio. TONET, Ivo. **INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DE MARX**.1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

MENEGASSI, Renilson José. **Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas**, 2016. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COL\\_E\\_777.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COL_E_777.pdf)> Acesso em: 20.jul.2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

**PORT C3 vídeo aula Artur Moraes**. Produção de MGME Mais Diferenças. 2014. Disponível em: [HTTPS://www.youtube.com/watch?v=1XrZA\\_p11H8](HTTPS://www.youtube.com/watch?v=1XrZA_p11H8) Acesso em: 27. Mai. 2016.

SARAIVA, Mônica de Araújo. COSTA-HÜBER, Terezinha da Conceição. **Pedagogia Histórico-Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita**. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12392>. Acesso em: 07. Nov. 2016.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PEDAGOGO NO PROGRAMA PATRONATO DE CAMPO MOURÃO

Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski (UEM)

Aline Fernanda Cordeiro (UNESPAR/Campo Mourão)

Orientadora: Sandra Garcia Neves (UNESPAR/Campo Mourão)

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo demonstrar as ações que devem ser desenvolvidas por integrantes do setor de Pedagogia no Programa Patronato e o que tem sido feito para aprimorar o trabalho pedagógico nesse espaço de educação não escolar na comarca de Campo Mourão. Este Programa é um órgão de Execução Penal, em meio aberto, regulamentado pela disposição da Lei de Execução Penal, Lei n.º 7.210 (BRASIL, 1984), pela Lei dos Juizados Especiais, Lei n.º 9.099 (BRASIL, 1995) e pelas diretrizes estabelecidas pelo Patronato Central do Estado do Paraná, que visa promover o monitoramento, a fiscalização e o acompanhamento das Alternativas Penais de egressos e beneficiários da justiça<sup>1</sup> realizado por uma equipe multidisciplinar. Incumbe ao setor de Pedagogia desenvolver práticas relacionadas ao auxílio e à orientação aos assistidos a respeito do seu processo de escolarização e aperfeiçoamento para o mundo do trabalho. Além disso, foi identificada a necessidade de desenvolver outras ações, a fim de atender ao público-alvo, como: (1) encaminhamento para prestação de serviço à comunidade em instituições de ensino; (2) ações que visam atuar na reflexão acerca do delito cometido, a partir de subprogramas específicos; e (3) trabalho de coordenação de Mutirões em Instituições públicas municipais, contribuindo para o desenvolvimento da consciência grupal.

**Palavras-chave:** Programa Patronato; educação não escolar; Pedagogia Social.

### Introdução

As discussões referentes à educação e/ou sobre pedagogia, são atreladas ao ambiente escolar, tendo em vista que esse se caracteriza como um dos principais espaços destinado à atuação do Pedagogo. No entanto, quando tratamos da educação que ocorre em espaços não escolares, também temos a possibilidade de refletir acerca da importância e da necessidade da intervenção pedagógica. Dentre esses espaços,

---

<sup>1</sup> Egressos e beneficiários da justiça correspondem aos assistidos pelo Programa Patronato, que são encaminhados pela Vara das Execuções Criminais, Varas Criminais e Juizado Especial Criminal para cumprirem a prestação de serviço à comunidade e/ou a prestação pecuniária. Conforme os incisos I e II do artigo 26 da Lei de Execução Penal, considera-se egresso "o liberado definitivo, pelo prazo de 1 (um) ano a contar da saída do estabelecimento; o liberado condicional, durante o período de prova (BRASIL, 1984). Já beneficiário, segundo a Lei dos Juizados Especiais, Lei n.º 9.099/95, pode ser entendido como o autor de crimes de menor potencial ofensivo, beneficiados com penas/medidas alternativas à prisão ou transação penal.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

citamos: centros de convivência do idoso, centros de integração, empresas, hospitais, além de outras instâncias que requerem ações desenvolvidas no âmbito da Pedagogia Social.

O Programa Patronato de Campo Mourão - PR, do mesmo modo, corresponde a um espaço de educação não escolar que requer a atuação do profissional Pedagogo para ressocialização e reinserção social de sujeitos em conflito com a lei. Trata-se de um órgão de execução penal, regulamentado pela Lei de Execução Penal, Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, pela Lei dos Juizados Especiais, Lei n.º 9.099, de 26 de setembro de 1995 e pelas diretrizes estabelecidas pelo Patronato Central do Estado do Paraná. É composto por uma equipe multidisciplinar<sup>2</sup> que executa as alternativas penais determinadas judicialmente para egressos e beneficiários da justiça e desempenha serviço de acolhimento, encaminhamento, acompanhamento e fiscalização da Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). Além disso, está vinculado à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *Campus* de Campo Mourão; à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI – Fundo Paraná); à Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) e ao Município.

Nosso objetivo neste trabalho é apresentar as ações que devem ser desenvolvidas por integrantes do setor de Pedagogia no Programa Patronato e o que tem sido feito para aprimorar o trabalho pedagógico nesse espaço de educação não escolar na comarca de Campo Mourão. Para tanto, descreveremos as ações, com respaldo nas diretrizes e documentos que orientam a atuação do Pedagogo na Educação não escolar, especificamente, no Patronato. Também relataremos as experiências desse setor a partir da realidade do público-alvo e de alguns instrumentais utilizados no trabalho. Intencionamos, ainda, levar ao conhecimento daqueles interessados pela Pedagogia Social, o modo como caracteriza-se a atuação desse profissional em um dos espaços sociais, tendo em vista que destina-se a uma população que se encontra à margem da sociedade. Por fim, pretendemos propor a reflexãorefletimos acerca das atividades atribuídas ao Pedagogo, em conjunto com a equipe multidisciplinar, tendo em vista a ressocialização e da reinserção social dos atendidos pelo Programa e, conseqüentemente, a constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

## 1. Programa Patronato: aspectos legais

O primeiro histórico de acompanhamento a egressos do sistema prisional no Estado do Paraná ocorreu a partir da década de 1970, com o *Projeto Albergue*, que tinha por finalidade o desenvolvimento de um trabalho com presos da Cadeia Pública do

---

<sup>2</sup> Atualmente, o Programa Patronato de Campo Mourão é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Me. Sônia Maria Yassue Okido Rodrigues.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

município de Londrina - PR. O Projeto foi proposto pelo Promotor Dr. Nilton Bussi que, posteriormente, ganhou espaço em outros municípios do Estado, denominando-se *Projeto Themis*.

Após a reformulação da Lei de Execução Penal, Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, foi incluída, em suas disposições legais, a assistência ao egresso dos estabelecimentos penais e, com isso, a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) o renomeou *Projeto Themis* para o *Programa de Assistência ao Apenado e Egresso (Programa Pró-Egresso)*, de maior abrangência, já que passou a atender, de “forma multidisciplinar (jurídica, psicossocial e pedagógica), as cadeias públicas e também as unidades penais integrantes do Sistema Penitenciário do Estado” (OLIVEIRA, 2015, p. 12).

Devido ao encerramento do convênio firmado com as Instituições de Ensino Superior, Prefeituras Municipais, Associações e Conselhos da Comunidade, que contemplava o Programa Pró-Egresso em 2013, houve a necessidade de se criar um Programa que atendesse ao público advindo do sistema prisional. Com a intenção de suprir essa demanda, bem como, de estender e de dinamizar o trabalho para o atendimento a autores de crimes de menor potencial ofensivo, beneficiados com alternativas penais, a SEJU criou, no referido ano, o Programa Patronato – Programa de Municipalização da Execução Penal em Meio Aberto.

Conforme exposto no Relatório de implantação do Programa Patronato, elaborado entre os anos de 2013 e 2014, a atuação da equipe do Programa deve se pautar na “corresponsabilidade entre os Poderes Públicos: Estadual e Municipal, Poder Judiciário e Ministério Público, Estadual e Federal de maneira educativa e ressocializadora, sustentada no respeito aos direitos humanos e na correlação entre direitos e deveres, inerentes à condição de cidadania” (PARANÁ, 2013/2014, p. 4).

Atualmente, o Programa Patronato é um Projeto financiado com recursos da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI – Fundo Paraná), do Programa Universidade sem Fronteiras (USF) e da Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) e é regulamentado pela Lei de Execução Penal, Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, pela Lei dos Juizados Especiais, Lei n.º 9.099, de 26 de setembro de 1995 e pelas diretrizes estabelecidas pelo Patronato Central do Estado do Paraná. Além disso, recebe apoio da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Campo Mourão e da Prefeitura Municipal de Campo Mourão.

Dentro das disposições gerais da Lei de Execução Penal, o Patronato é um órgão da execução penal que visa prestar assistência aos albergados e aos egressos (BRASIL, 1984), estendendo-se, também, aos beneficiários da justiça. A partir de um trabalho multidisciplinar, proporcionado por diversas áreas (Administração, Direito, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social), tem-se o objetivo de proporcionar a ressocialização e a reinserção social dos assistidos, pautado na garantia dos Direitos Humanos e tem por

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

objetivo, dentre outros, promover: a redução da reincidência criminal, a diminuição da lotação carcerária, o enfrentamento de estruturas que alicerçam a criminalidade, a redução da drogadição, ações que promovam a reflexão acerca do ato cometido e de situações de interesse social, a retomada aos estudos, a profissionalização, o auxílio psicossocial e, em consequência, a restauração da cidadania (PARANÁ, 2013/2014).

Os assistidos são encaminhados para o Programa Patronato por determinação das Varas de Execuções Penais, das Varas Criminais da Justiça Comum, da Justiça Federal, do Ministério Público, bem como dos Juizados Especiais e, conforme o Artigo 79 da Lei de Execução Penal, cabe ao Programa Patronato

I - orientar os condenados à pena restritiva de direitos; II - fiscalizar o cumprimento das penas de prestação de serviço à comunidade e de limitação de fim de semana; III - colaborar na fiscalização do cumprimento das condições da suspensão e do livramento condicional (BRASIL, 1984, art. 79, inc. I-III).

De maneira a integralizar tais determinações judiciais com os objetivos do Programa Patronato, cada setor que compõe a equipe trabalha de modo a suprir as demandas relativas à saúde, à moradia, a estudos, a cursos técnicos/profissionalizantes, dentre outros, tanto de assistidos quanto de pessoas vinculadas, em especial, de familiares. Para isso, a equipe multidisciplinar busca sustentação e parceria nas redes de apoio da comarca de Campo Mourão, como Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas (CAPS-AD), Secretaria de Ação Social, Centro Estadual de Educação Básica para jovens e adultos (CEEBJA), dentre outros.

## 2. Atuação do Pedagogo na educação não escolar

Por volta do século XIX, a escolarização generalizou-se e o discurso pedagógico concentrou-se nas escolas, a ponto de a reflexão pedagógica passar a ser, quase sempre, limitada a esse contexto (ARANTES, 2008). Desse modo, por muito tempo, o processo educacional foi visto como uma atividade que poderia ser realizada apenas dentro da sala de aula, sendo a docência a única atuação possível para o Pedagogo. Entretanto, com o desenvolvimento tecnológico, foi necessário repensar a educação, tornando o processo educativo prioridade e, não mais, a instituição escolar (NASCIMENTO et al., 2010).

Algumas instituições complementares à instituição escolar surgiram e, junto delas, a necessidade de formar profissionais preparados para o trabalho organizado dentro do projeto educativo, que repensasse a formação do sujeito. Esse profissional, isto é, o Pedagogo (NASCIMENTO et al., 2010), deveria ter habilidade com a prática de ensino, não deixando de lado a preocupação com a formação humana dos sujeitos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O processo histórico da construção do curso de Pedagogia ganha estrutura e força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.304/96, que traz a educação como um ato que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas instituições de ensino, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e nos movimentos sociais (BRASIL, 1996).

Com isso, os processos formativos não se restringem às instituições de ensino, de modo que as práticas pedagógicas devem ir para além dos muros da escola. Sobre a formação de educadores, a LDBEN (BRASIL, 1996, p. 5, grifo nosso) aponta que

grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como **organização e desenvolvimento de programas não-escolares**. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

Como vemos nas disposições da LDBEN, a formação no curso de Pedagogia precisa ser ampla e transpassar a educação institucionalizada pela escola. Para tanto, o graduando desse curso deve se tornar um profissional habilitado a trabalhar não apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, também, em instituições não escolares, com compromisso ético com a sociedade e com a educação.

Nesse contexto, a formação do Pedagogo precisa estender-se para o enfrentamento de situações que envolvem diversas práticas educativas e em diferentes ambientes. Conforme afirma Frison (2006, p. 33),

não há forma nem modelo exclusivo da educação, nem a escola é o único lugar em que a educação acontece. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades.

Sendo a educação um processo presente em diversas esferas sociais, é necessária a preparação do Pedagogo que acompanhe as mudanças da sociedade.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Desse modo, o Pedagogo tem a possibilidade de intervir em espaços não escolares de maneira a intervir em uma formação humana mais justa e democrática.

Dentre os diversos campos de atuação do profissional Pedagogo, enfatizamos o Programa Patronato, espaço que promove educação não escolar aos seus atendidos, espaço considerado de grande complexidade, pois lida com um público que se encontra em conflito com a lei, por isso, que está à margem da sociedade.

### **3. Atuação do Pedagogo no Programa Patronato de Campo Mourão**

#### **3.1. As ações desenvolvidas pelo Pedagogo: orientações gerais**

Quando falamos da atuação do Pedagogo no Programa Patronato, tratamos da atuação desse profissional em um espaço de educação não escolar, espaço esse pensado e organizado para atender pessoas acima de 18 anos em conflito com a lei. O setor de Pedagogia no Programa Patronato de Campo Mourão trabalha em conjunto com a equipe multidisciplinar e promove ações que visam a luta contra a desigualdade e a exclusão social, a partir de atividades que vão ao encontro com a reflexão para formar cidadãos de direitos.

A Minuta de Regime Interno do Programa Patronato de Campo Mourão (2013) é um dos documentos que orientam as atividades locais de cada setor. Embora não tenha sido implantado, o documento embasa as competências funcionais da equipe multidisciplinar, e está respaldado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nas Diretrizes da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), no Patronato Central do Estado do Paraná e nas orientações da SETI – Fundo Paraná.

Sobre as responsabilidades da área de Pedagogia, verificamos algumas das principais incumbências desse setor: (1) realizar entrevistas inicial e final; (2) acompanhar o processo de escolarização (matricula e reativação de matricula) e de profissionalização dos assistidos; (3) promover atividades extracurriculares, em conjunto com a equipe multidisciplinar, como programação de eventos, de teatro, de música, de leitura, de jogos de salão, de artísticos etc.; (4) propor temas a serem desenvolvidos no âmbito de projetos especiais que atendam as necessidades do assistido no sentido de colaborar para a compreensão do processo de marginalização social e para a desconstrução de comportamento criminoso; (5) informar os assistidos a respeito de exames e concursos promovidos por órgãos da comunidade, por instituições governamentais ou filantrópicas, dos quais os assistidos possam participar; (6) organizar espaço para biblioteca, controlar empréstimo de livros, bem como promover ações de incentivo à leitura; (7) apresentar relatório à Coordenação do Patronato Local e Central, sempre que solicitado e (8) promover palestras junto aos outros profissionais que atendam as necessidades dos assistidos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Dentre as várias responsabilidades que o setor de Pedagogia tem no Programa Patronato de Campo Mourão, ressaltamos aquelas que promovem a reflexão dos assistidos, como a partir de palestras e de projetos promovidos com o intuito possibilitar a constituição de um pensamento voltado à importância de cumprir seus deveres perante a sociedade, de modo a cumprir com seus papéis enquanto cidadãos.

O setor de Pedagogia procura realizar todas essas orientações, no entanto, devido à realidade do público atendido, nem sempre é possível desenvolver todas as atividades previstas. Citamos como exemplo, o fato de grande parte dos assistidos pelo Programa Patronato de Campo Mourão não terem concluído os estudos, pois, embora haja, atualmente, um percentual de 75,35% de assistidos que não finalizaram a Educação Básica, a grande maioria não tem disponibilidade para retomar os estudos no atual funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), que recebe a maioria dos alunos a partir de um sistema coletivo<sup>3</sup>.

A fim de atender a essa demanda do público-alvo, o setor de Pedagogia tem realizado, em consonância com a equipe multidisciplinar, outras atividades para possibilitar aos assistidos do Programa Patronato de Campo Mourão atendimento e oportunidades que não comprometam a sua jornada de trabalho e/ou obrigações familiares. Alguns dos principais trabalhos desenvolvidos por esse setor serão apresentados na sequência.

### **3.2. As ações desenvolvidas pelo Pedagogo: articulação com a realidade**

Como vemos, a atuação do setor de Pedagogia no Programa Patronato de Campo Mourão, quando articulada ao trabalho que vem sendo desenvolvido em conjunto com a equipe multidisciplinar, torna-se de extrema relevância, sobretudo quando relembramos que a finalidade do Programa é proporcionar a ressocialização e a reinserção social dos assistidos, de forma a possibilitar-lhes uma formação mais digna, humanizada e reflexiva para a sua vida. Essa constituição também se dá nos momentos em que os oportunizamos a orientação, a mediação e o auxílio para iniciarem ou retornarem os estudos, no interior da educação escolar, e/ou quando intervimos na formação profissional do atendido, a partir da parceria que firmamos com instituições que oferecem cursos técnicos/profissionalizantes.

Para além disso, cabe ao Pedagogo, em conjunto com os demais setores, pensar em estratégias e promover outras ações que se articulem com a realidade e a demanda do público atendido. Percebemos outras ações quando o setor de Pedagogia torna-se responsável pelos seguintes papéis: (a) realizar o encaminhamento, a fiscalização e o

<sup>3</sup> Para aprofundar os conhecimentos referentes ao atual sistema de atendimento aos alunos dos CEEBJA do Estado do Paraná, consultar Paraná (2012).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

acompanhamento da PSC em instituições de ensino; (b) desenvolver/acompanhar Subprogramas de Acompanhamento Específico; e (c) coordenar/acompanhar mutirões em instituições públicas ou filantrópicas de Campo Mourão.

Com relação ao primeiro item – realizar o encaminhamento, a fiscalização e o acompanhamento da PSC em instituições de ensino –, consideramos que nossa intervenção é necessária na medida em que temos a possibilidade de estabelecer um contato direto com as instituições que oferecem educação não escolar e, sobretudo, com as que oferecem educação escolar, quando buscamos parceria para realizar o encaminhamento para a PSC. Consideramos a necessidade desse contato do setor de Pedagogia com as instituições, principalmente, escolares, ao encaminhar os assistidos, por dois principais motivos: (1) ao tomar contato, diretamente, com o espaço de educação escolar, é possível que desperte no assistido um maior interesse e/ou intenção de concluir seus estudos; e (2) ao encaminharmos os assistidos para desenvolverem trabalho comunitário em escolas, colégios ou universidades podemos levá-los a refletirem sobre a importância de contribuírem com a sociedade da qual eles próprios fazem parte, em especial, porque muitos têm filhos que cursam a Educação Básica e, alguns o Ensino Superior. Desse modo, os assistidos podem contribuir para a melhoria da qualidade de instituições que, geralmente, estão presentes em sua comunidade.

Com essas ações, percebemos que há uma “via de mão dupla” entre as instituições que recebem os assistidos e o Programa Patronato, pois, do mesmo modo que os assistidos são enviados pelo Programa para as instituições a fim de realizarem trabalhos de diversas naturezas, contribuindo para a manutenção e para o bom andamento do local, as instituições oportunizam um espaço para que pessoas em conflito com a lei tenham a chance de repensar sobre os atos cometidos e, ao abrirem esse espaço, conduzem, ainda, à superação de barreiras, como a diminuição do preconceito contra aqueles que estão à margem da sociedade, decorrente de seus antecedentes criminais. Em geral, o Programa tem recebido um retorno positivo de várias instituições que o setor de Pedagogia encaminha assistidos para a PSC. Isso é percebido, sobretudo, ao observarmos um de nossos instrumentais de trabalho, isto é, a ficha de entrevista final, conforme exemplos de avaliações que as instituições fizeram, referente a assistidos que já concluíram a PSC:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

10. Registre aqui os acontecimentos marcantes, reclamações, sugestões e outras observações acerca da PSC do assistido:

*A escola só tem a agradecer a esta instituição pela parceria e ao Nome do assistido pela contribuição dos serviços prestados a esta instituição, já que mora aqui na comunidade.*

Figura 1 – Avaliação final do assistido na perspectiva da instituição  
Fonte: (PATRONATO, 2017)

10. Registre aqui os acontecimentos marcantes, reclamações, sugestões e outras observações acerca da PSC do assistido:

*O assistido desempenha um excelente trabalho na instituição, contribuindo de maneira produtiva com toda equipe, demonstrando dedicação e respeito no desempenho de sua função.*

Figura 2 – Avaliação final do assistido na perspectiva da instituição  
Fonte: (PATRONATO, 2017)

10. Registre aqui os acontecimentos marcantes, reclamações, sugestões e outras observações acerca da PSC do assistido:

*O assistido mostrou-se comprometido com sua prestação de serviço. Muito educado e atencioso.*

Figura 3 – Avaliação final do assistido na perspectiva da instituição  
Fonte: (PATRONATO, 2017)

Todos os exemplos de avaliações apresentados nas Figuras 1, 2 e 3 são recortes de entrevistas finais, que é composta por questionário semiestruturado e é utilizada como instrumental para avaliar a relação entre assistido e instituição e os resultados de nossos encaminhamentos para o auxílio nos trabalhos do local. Na Figura 1, o responsável ressalta a relevância de se receber pessoas da própria comunidade para contribuir com serviços prestados. Esse é, inclusive, um dos fatores considerados pela equipe, ao propor determinado local para o assistido cumprir, pois procuramos encaminhá-lo próximo à sua residência, exceto quando ele se opõe. Nas Figuras 2 e 3 percebemos a satisfação dos responsáveis quanto às contribuições que os assistidos proporcionaram ao efetuarem

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

trabalho nas instituições. Com isso, o Programa Patronato estreita os laços com a sociedade, de modo especial, com as instituições de ensino, a partir dos encaminhamentos feitos pelo setor de Pedagogia e, ao mesmo tempo, promove a tentativa de ressocializar e reinserir beneficiários e egressos na sociedade da qual eles fazem parte.

A respeito do segundo item elencado – desenvolver/acompanhar Subprogramas de Acompanhamento Específico –, o setor de Pedagogia também pode contribuir no processo reflexivo dos assistidos, mais diretamente, quando propõe instigar o seu repensar acerca do ato cometido. Para que isso se concretize, o setor toma por base as diretrizes do Patronato Central para o desenvolvimento dos Subprogramas BLITZ e BASTA. No ano de 2016, por exemplo, iniciamos, com a parceria de professores e alunos graduandos do curso de Pedagogia da Unespar, *Campus* de Campo Mourão, os dois subprogramas referidos.

Justificamos o desenvolvimento inicial de apenas esses subprogramas, devido à maior demanda de pessoas que cometeram delito de trânsito, que precisam participar do BLITZ e de pessoas que cometeram delito relacionado à violência doméstica e familiar, que precisam participar do BASTA<sup>4</sup>, no sentido de levar aos assistidos o (re)conhecimento acerca das leis de trânsito, promovendo a educação no trânsito, e o (re)conhecimento das leis que amparam quem sofre qualquer tipo de agressão, visando o respeito ao próximo sem a necessidade de atitudes violentas, para cada subprograma, respectivamente. As ações nesses subprogramas foram continuadas no ano de 2017, também com a parceria de professores e graduandos do curso de Pedagogia da mesma instituição, com o acompanhamento do setor de Pedagogia no subprograma BASTA, assim como com o acompanhamento do setor jurídico no subprograma BLITZ. Cabe ressaltar que para os assistidos as palestras proporcionadas pelos subprogramas é um momento de estudo e aprendizado, além de possibilitar a redução da pena, uma vez que o poder judiciário da comarca de Campo Mourão aceita as horas de participação nas ações como diminuição das horas de PSC<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Cabe a ressalva de que o delito com maior incidência no Programa Patronato de Campo Mourão, é aquele relacionado às drogas. As orientações do Patronato Central são as de que, para essas pessoas, a equipe desenvolva o subprograma SAIBA, que tem sido desenvolvido/acompanhado, desde o ano de 2016, pelo setor de Psicologia, dada a natureza dos delitos, que envolvem o uso, o abuso ou o tráfico de drogas.

<sup>5</sup> Paralelamente aos subprogramas, o Programa Patronato de Campo Mourão realiza Ações Educativas. Ressaltamos que no ano de 2013 o setor jurídico elaborou, com parte da equipe pedagógica, psicológica e social do Programa de Patronato de Campo Mourão, o projeto intitulado: *Remissão Parcial da Pena de Prestação de Serviços Comunitários por atividades Pedagógicas e Psicológicas*. Esse projeto foi, posteriormente, apresentado ao Ministério Público e aos Juízes da 1ª e 2ª Varas Criminais e do Juizado Especial, sendo acatado por eles a partir do ano de 2014, conforme consta no Relatório Circunstanciado do Programa, referente ao período de 01/10/2013 à 30/08/2014. Com a implantação desse projeto, o Programa

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ao fomentar essas ações socioeducativas, cremos que não apenas um trabalho físico, que exige da força humana, pode levar ao repensar das ações cometidas pelos assistidos e à diminuição da reincidência, mas, mais do que isso, que o conhecimento e as reflexões proporcionadas pelos subprogramas constituem-se como fatores cruciais na reabilitação e na mudança de conduta dos atendidos pelo Patronato. Certamente, a curto prazo não temos condições de avaliar as implicações desses subprogramas para as ações futuras dos assistidos, no entanto, pensamos que sem esse trabalho torna-se ainda mais difícil que os assistidos modifiquem suas condutas e que constituam uma posição na sociedade que requer o exercício da cidadania, para que o direito de todos sejam respeitados e assegurados.

Por fim, passamos a descrever e relatar o trabalho que tem sido feito pelo setor de Pedagogia a partir do terceiro item elencado – coordenar/acompanhar mutirões em instituições públicas ou filantrópicas de Campo Mourão. Os mutirões foram uma alternativa idealizada pelos integrantes do setor de Serviço Social e viabilizada pela equipe do Patronato de Campo Mourão, no ano de 2015, com vistas a atender algumas demandas específicas: falta de disponibilidade de muitos assistidos para cumprirem a PSC durante a semana, em horário comercial; e insuficiência de instituições no município para receber os assistidos durante a semana, no período noturno ou aos fins de semana. Além dessas duas dificuldades, destacamos que alguns dos assistidos atendidos pelo Programa não têm perfil para serem encaminhados para cumprirem em determinados espaços sem o acompanhamento e a fiscalização *in loco* pela equipe.

Desse modo, no ano de 2016, percebemos a necessidade de criar um novo grupo, devido à grande quantidade de pessoas que passaram a compor o mutirão que, no início do referido ano, tinha cerca de 40 participantes. Ao dividir em dois grupos, o setor de Psicologia manteve-se responsável por um deles (grupo I) e a Pedagogia passou a ser o setor de referência para fazer a orientação e o encaminhamento dos assistidos para cumprirem a PSC do outro grupo (grupo II). Em articulação com os demais setores (Administrativo, Jurídico, de Psicologia e de Serviço Social), o setor de Pedagogia também se tornou responsável por acompanhar e fiscalizar os assistidos nos mutirões *in loco*.

Com essa nova atribuição, constituímos os objetivos para orientar, encaminhar e acompanhar os assistidos nos mutirões, também como uma forma de proporcionar a sua educação: (a) contribuir para o desenvolvimento da consciência grupal e (b) instigar o respeito ao próximo. Com relação ao primeiro objetivo, citamos a tarefa de estabelecer regras de conduta para a PSC, regras que foram traçadas pela equipe multidisciplinar, em função do contato que os assistidos tem com as instituições públicas (como escolas,

---

Patronato de Campo Mourão avançou no sentido de possibilitar aos assistidos um momento de aprendizado e reflexão, também como parte da remissão da pena.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

colégios, Parque de Exposições do município, cemitério, hospitais etc.), bem como o comportamento dos sujeitos diante da equipe do Patronato, dos responsáveis pelas instituições e do trabalho a ser desenvolvido em conjunto com os demais assistidos. O segundo objetivo traçado está diretamente relacionado ao primeiro, pois, ao se fazer um trabalho, geralmente em um curto período de tempo<sup>6</sup>, os assistidos precisam ser capazes de ultrapassar possíveis diferenças/conflitos e de executar o trabalho conforme solicitado, respeitando, ainda, as condições estabelecidas diante da orientação para o bom andamento dos trabalhos.

Ao setor de Pedagogia cabe, também, assegurar que o trabalho seja feito de maneira digna e humana, sem que haja qualquer tipo de exploração, exclusão e/ou outra condição desumana aos assistidos, uma vez que, nos termos do Artigo VII, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948: **“todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”**. Em função dessas afirmações, a equipe também elaborou os direitos dos assistidos que cumprem a PSC em forma de mutirão que, do mesmo modo, são apresentados aos responsáveis pelas instituições que recebem os trabalhos desenvolvidos pelos grupos aos sábados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo, traçamos o objetivo de apresentar as orientações gerais da atuação do Pedagogo no Programa Patronato, espaço de educação não escolar, a partir de documentos que orientam o trabalho pedagógico, em articulação com a equipe multidisciplinar. Também apresentamos os trabalhos do Pedagogo no Programa Patronato de Campo Mourão, de modo particular, realizados com a intenção de atender a demanda específica da comarca desse município.

Creemos na importância de o setor de Pedagogia atuar no processo de reativação do ensino escolar dos assistidos, bem como na mediação para fazerem cursos técnicos/profissionalizantes. Entretanto, pensamos, também, no papel que esse setor tem no atendimento de uma demanda específica, sobretudo na comarca de Campo Mourão, por isso, a promoção, junto à equipe multidisciplinar, de outras atividades que visam suprir as necessidades do público-alvo sem interferir em sua jornada de trabalho ou em obrigações familiares.

Consideramos que a atuação do Pedagogo nesse espaço de educação não escolar tem sua devida relevância no trabalho da superação das desigualdades sociais, em especial, porque atendemos um público marginalizado socialmente, que, devido a essas

<sup>6</sup> Os mutirões ocorrem exclusivamente aos sábados, no período da tarde.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

barreiras, muitas vezes, encontram dificuldades para retornar para a sociedade, principalmente, quando se trata de egressos do sistema prisional. Uma dessas possibilidades de superação do preconceito é o encaminhamento para PSC que temos feito nas instituições escolares e não escolares, bem como os trabalhos que o setor tem acompanhado nos mutirões, realizados em diversas instituições públicas ou filantrópicas do município e avaliados, em geral, de forma positiva.

O desenvolvimento de subprogramas de acompanhamento específico, articulados aos encaminhamentos para cumprimento de penas alternativas tornam-se importantes nesse processo, tendo em vista a luta contra a reincidência criminal, ao levar aos assistidos questionamentos e possibilidades de reflexão que os façam repensar sobre os atos cometidos e que, com isso, internalizem uma nova conduta, de forma a cumprirem os seus deveres enquanto cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A.; NOIA, I. S., ARAÚJO, M. J. A. *A atuação do pedagogo no espaço não escolar: o caso do centro de integração empresa escola – CIEE*. 2016. Disponível em: <TRABALHO\_EV056\_MD1\_SA4\_ID8361\_12082016111655.pdf> Acesso em: 30 set. 2017.

ARAÚJO, U. F. *A Construção de Escolas Democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995*. Institui a Lei dos Juizados Especiais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.

FRISON, L. M. B. *Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares*. Porto Alegre, 2006. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2006-12-20T134138Z-211/Publico/385720.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2006-12-20T134138Z-211/Publico/385720.pdf). Acesso em: 30 set. 2017.

PARANÁ. *Manual de orientações educação de jovens e adultos – EJA Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio*. Secretaria de Estado da Educação

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

superintendência da educação departamento de educação básica coordenação da educação de jovens e adultos, 2012.

PARANÁ. *Relatório de implantação do Programa Patronato*: Programa de municipalização do acompanhamento das penas e medidas alternativas em meio aberto. SEJU, 2013.

PATRONATO Municipal de Campo Mourão. *Minuta de Regimento Interno*. Campo Mourão: 2013.

NASCIMENTO, A. S.; FERNANDES, F. T.; FERREIRA, M. J. *A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades*. 2010. Disponível em: <file:///D:/Documentos/Downloads/4481-17563-1-SM.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

OLIVEIRA, D. S. C. DE. *O Pedagogo no processo de reinserção social: Patronato Penitenciário de Londrina*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2015.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <[http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao\\_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao\\_universal\\_de\\_direitos\\_humanos.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2017.

## **A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO URBANO DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO-PR, DE 1960 A 2010**

Paulo Dioni Juventino (Unespar, Campus de Campo Mourão)  
Simone Aparecida Thomé da Silva (Unespar, Campus de Campo Mourão)  
Orientadora: Cláudia Chies (Unespar, Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente trabalho se constitui em um projeto de ensino que será desenvolvido com alunos do Ensino Médio na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, do Curso de Geografia da Unespar, Campus de Campo Mourão - PR. Tem como objetivo demonstrar como o espaço urbano de Campo Mourão passou por transformações em sua configuração e se expandiu significativamente desde a década de 1960 até os dias atuais. Além de revisão teórica serão trabalhados com os alunos dados dos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1960 e 2010, a fim de analisar a dinâmica populacional comparando as áreas urbana e rural e o crescimento ou perda de população. Outro recurso importante será o uso de fotografias antigas e atuais que retratem as transformações ocorridas durante esse período, para que assim, seja possível analisar os aspectos de transformações do território e a evolução que se sucedeu sobre o espaço urbano ocasionando o crescimento demográfico do município. Espera-se desta forma que os estudantes compreendam os processos de dinâmica populacional ocorridos em Campo Mourão e na região, especialmente a dinâmica de êxodo rural devido à modernização conservadora que mudou a configuração dos espaços tanto rural como urbanos.

**Palavras-chave:** Espaço Urbano; Ocupação Territorial; Campo Mourão.

### **INTRODUÇÃO**

O projeto de ensino é umas das atividades a serem desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Geografia II. Assim, neste projeto destacaremos o tema geográfico trazendo para a realidade local, os processos de transformação do espaço geográfico urbano no município de Campo Mourão mudanças essas que são contínuas e constantes e que ocorrem ligados diretamente com a dinâmica da população que tem papel importante na configuração urbana de uma cidade.

O homem vive em sociedade, se organiza para sobreviver, assim aspectos de cultura, economia, política e demografia entre outros, caracterizam o local que ocupa no espaço, transformando para melhor viver. Portanto é fundamental para os alunos compreenderem como o espaço geográfico foi sendo ocupado e transformado para que seja capaz de fazer uma análise crítica e de comparação de sua região com outras, para observar o desenvolvimento e os fatores sócios ambientais envolvidos nesta transformação.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Diante destes fatos, este projeto tem como objetivo principal propiciar uma compreensão aos alunos do 1º ano do Colégio Estadual Dom Bosco - EFMP, explicando como ocorreu a transformação do espaço urbano de Campo Mourão destacando o crescimento da população urbana, ocorrida a partir do êxodo rural, e como era a paisagem urbana de Campo Mourão na década de 1960 e suas modificações até os dias atuais. Serão levantados os fatores que ocasionaram o êxodo rural, como o espaço urbano passou a se transformar com a chegada de inúmeras pessoas vindas da zona urbana.

É fundamental demonstrar para os educando como ocorreu esse processo de transformação desde a ocupação, período em que as práticas agrícolas eram predominantes e como a modernização agrícola e industrialização corrida no Brasil fez com que a rede urbana do município fosse se configurando ao longo dos anos.

## **A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO URBANO DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO-PR**

Desde o princípio da humanidade o homem utiliza da natureza para extrair sua sobrevivência, e com passar dos tempos essa extração foi ficando cada vez mais intensa ao ponto do homem transformar o meio natural, buscando neste meio suprir as suas necessidades, assim, ocasionando uma interação e produzindo o espaço geográfico.

O homem passou a viver em sociedade, formando então as cidades que são aglomerados urbanos com alta densidade de população. Lencioni enfatiza que a palavra cidade pode significar:

Aglomeración humana de certa importância, localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo (LENCIONI, 2008, p.113).

No Brasil também ocorreu a formação de cidades com a chegada dos portugueses a partir de 1500, período em que começou uma enorme transformação no espaço geográfico brasileiro. Antes da chegada dos portugueses, os índios nativos que viviam sobre este território, não se fixavam sobre um único lugar, eles utilizavam os recursos naturais de uma área, sem a destruí-la e depois se deslocavam para outro lugar.

A partir do processo de colonização o Brasil foi adentrado e explorado pelos portugueses e diversos outros povos e não demorou a se constituir as primeiras cidades no território nacional. No século XVI iniciaram-se os primeiros processos de colonização

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

dos povos europeus no estado do Paraná. As primeiras cidades do estado surgiram no final do século XIX, foi também nesta época que houve os primeiros registros da chegada de colonizadores em Campos do Mourão, hoje chamado de Campo Mourão. Nestas terras já havia a presença de aldeias indígenas. Os colonizadores que chegaram oriundos de outras cidades, estados e nações, a princípio com a ideia de práticas pecuarista. Como destaca Onofre:

No processo de apropriação espacial, o crescimento do setor econômico de Campo Mourão, se deu a princípio por causa do desenvolvimento da pecuária intensiva. A explicação que se tem, é que a vegetação primitiva, rarefeita, típica de cerrado, não impediu a associação com a pecuária, esta desenvolvida, basicamente, em virtude das pastagens naturais (ONOFRE, 2005, p.73).

Porém a atividade pecuarista não demorou muito para seu declínio de acordo com Onofre (2005), as condições climáticas marcadas por invernos intensos não favorecia a pastagem, assim, foi observado que não seria possível à prática pecuarista e se passou à formação de agricultura familiar onde os produtores trocavam entre si os produtos e também havia a criação de animais como porcos para a subsistência.

Segundo Hespanhol (1993) a produção cafeeira também não se desenvolveu em Campo Mourão devido à localização do município, como se localizava em posição intermediária, pois se encontra entre o norte cafeeiro e oeste onde as lavouras estavam ganhando destaque. Outro fator foi devido à vinda de sulinos que se direcionaram sobre esse território e não tinham o hábito no plantio de café e também pelas condições climáticas que não favorecia para o cultivo desta policultura. Apesar de importante, o café não foi predominante em Campo Mourão como no norte paranaense.

Como a pecuária e o cultivo de café não evoluiu como esperado no começo da ocupação do espaço de Campo Mourão inicia-se o ciclo da madeira onde era extraída da floresta para comercialização, havia muitas serrarias em torno de Campo Mourão, pois essa foi à atividade realizada após a tentativa de práticas pecuaristas. A economia de Campo Mourão se voltou para a extração da madeira das florestas presentes no município e os campos que foram abertos com a extração da madeira foram se implantando as atividades agrícolas. O ciclo da madeira também perde força na década de 1960, chegando ao fim na década de 1970, como afirma Costa.

Com o fim do ciclo da madeira e apoiada em incentivos dados pelo governo do Estado, no final da década de 1970, os investimentos passam a ser canalizados na modernização da agricultura. Tal fato promove profundas alterações no espaço do município. Médias e grandes propriedades agrícolas passam a ocupar o espaço das pequenas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

propriedades. Milhares de trabalhadores rurais são substituídos por maquinários agrícolas e são forçados a deixar o campo e migrar para as cidades (COSTA, 2008, p. 2).

Com esse fator muitos trabalhadores rurais perdem seu lugar para máquinas: como tratores, colheitadeiras, etc. O serviço que havia necessidade de dezenas de homens passa ser realizado por uma única máquina ocasionando desemprego e a inviabilidade da prática de agricultura familiar para muitas famílias, que não conseguem competir com os grandes proprietários de terra e acabam vendendo suas propriedades, fato esse que não foi exclusivo de Campo Mourão e sim ocorreu em todo Brasil.

Com isso houve uma diminuição considerável de pequenas propriedades e a criação de grandes latifúndios. Dessa forma, milhares de pessoas deixaram as propriedades rurais em busca de uma vida melhor na cidade e aceleraram o processo de urbanização por todo o território nacional.

O município de Campo Mourão vivencia a transição da população do meio rural para o urbano entre as décadas de 1970 e 1980, tal fato é um fenômeno nacional, verificado em grande parte dos estados e municípios brasileiros (COSTA, 2008, p. 2).

Decorrente disso o êxodo rural se tornou mais intenso entre as décadas de 1970 e 1980 em Campo Mourão, grande parte da população que residia na área rural teve que se direcionar para área urbana em busca de melhores condições econômicas, pois, o campo não ofertava possibilidades de emprego como antes, assim, as pessoas se sentiram obrigadas a buscar novos lugares para residir, onde fossem ofertadas condições para a sua sobrevivência, na busca de empregos e melhor qualidade de vida.

Dessa forma, a área urbana foi recebendo cada vez mais população e ocasionando um aumento do espaço urbano com a construção de residências, e estabelecimentos comerciais. Campo Mourão foi se tornando um polo regional cercado por vários municípios que passaram a movimentar o comércio de Campo Mourão. De acordo com Costa (p. 2, 2008). “ocorre o processo de urbanização de Campo Mourão com a intensificação do êxodo rural. A soja passa a ser o principal produto cultivado no município e responde pela maioria das divisas econômicas”.

A cidade começa receber uma grande quantidade de habitantes oriundos das zonas rurais e a transformação do espaço ocorre de maneira acelerada, com isto, percebe-se o espaço rural se transformando em espaço urbano com a formação de bairros, o solo rural passa a se transformar em urbano para assim abrigar a população. Lemos (2011) nos mostra que as terras rurais são cada vez mais transformadas em terras urbanas, porém não há um desaparecimento do campo e sim um aumento do espaço urbano no qual na visão geográfica é a transformação do espaço. Este processo pode ser

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

percebido em Campo Mourão, pois sempre vem surgindo novos Loteamentos onde terras rurais se tornam urbana.

Na década de 1970 com aumento de práticas agrícolas modernas para a produção de grãos na região de Campo Mourão, alguns agricultores se juntam para formar a cooperativo COAMO, que no futuro seria uma das principais responsáveis na transformação do espaço urbano, tendo se tornado uma cooperativa agroindustrial. Nos dias atuais a Coamo é a principal geradora de emprego da região de Campo Mourão, industrializando cereais como milho, soja e trigo, produzidos em toda região, gerando empregos diretos e indiretos, sendo então fundamental para o desenvolvimento econômico, social e espacial da área urbana de Campo Mourão.

Com modificação na estrutura social e econômica da população de Campo Mourão o cenário urbano foi se transformando, devido à transição da população do meio rural para o meio urbano (êxodo rural), ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980, que alterou a dinâmica populacional do município.

Como enfatiza Hespanhol (1993), a ocupação efetiva de Campo Mourão se intensificou na década de 1940, devido ao investimento público na colonização do Estado, através do plano geral de colonização que resultou na implantação de várias colônias. Isto resultou na vinda de muitos imigrantes estrangeiros e do próprio país para o município, ocasionando uma miscigenação.

Desta forma, como mostra o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o distrito de Campo Mourão apresentava na década de 1940, uma população de 11.964 habitantes, e pertencia à Comarca de Guarapuava. Neste período toda a população que vivia sobre esse território se concentrado na área rural, assim, não existindo ainda sede urbana. Em 1950 a população era de 33.949 habitantes, sendo 831 na sua zona urbana (SIMIONATO, 1999) três anos após a sua emancipação política, já em 1960 de acordo com censo realizado pelo IBGE a população era de 29.741 habitantes.

A população de Campo Mourão em 1970 (IBGE, 2010) chegou a 77.118 sendo que 27.780 residia na área urbana e cerca de 49.336 na área rural, fica evidente que a população ainda estava residindo em grande parte na área rural, no entanto na década seguinte, ocorreu uma inversão, em 1980 a população urbana era de 50.366 e a população rural 26.409, fica evidente o direcionamento da população para a área urbana, após a modernização da agricultura, decorrente do êxodo rural em que a população migra para a cidade.

É possível observar que nos anos seguintes a população se direcionou cada vez mais para os centros urbanos, deixando a área rural, que passou a se transformar em grandes latifúndios produtores de soja, já a área urbana passa por processo de expansão. Nos anos de 1991 a 2000 a população continua crescendo e houve aumento da população urbana em relação a rural. Em 1991 a população segundo o censo do IBGE

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

era de 77.930 habitantes, já em 2000 a população urbana e rural contabilizava 80.476 habitantes. Já em 2016 estimou-se uma população de 93.547 habitantes. Com isto, é possível observar uma modificação na dinâmica populacional da cidade, que ao longo do tempo foi aumentando a sua população em virtude da transformação do espaço, que até nos dias atuais é possível analisar esta transformação por meio do processo de verticalização, como enfatiza Morigi 2013:

O processo de verticalização que vem ocorrendo em Campo Mourão também evidencia o crescimento da cidade, a valorização do solo urbano e a atuação dos agentes de produção do espaço urbano. Ademais, a verticalização é responsável pelas modificações morfológicas e funcionais da paisagem urbana, pois ela produz solos adicionais superpostos (MORIGI, 2013, p. 25).

Em virtude de todo este processo de transformação que ocorreu sobre a dinâmica da população e a estrutura urbana do município, nos dias atuais Campo Mourão recebe migrantes de várias partes da COMCAM (comunidade dos municípios da região de Campo Mourão) e de outras localidades do Brasil que vêm para o município em busca de melhores condições de vida, como um bom trabalho, saúde, educação entre outros fatores relevantes para uma boa qualidade de vida.

Devido a esta modificação na estrutura urbana de Campo Mourão, hoje o município estabelece influência sobre as cidades que fazem parte da COMCAM, recendo migração pendular de pessoas para trabalhar e estudar diariamente, Campo Mourão se tornou um polo econômico das regiões vizinhas, que buscam o município para realizar as suas necessidades econômicas e sociais, assim, desenvolvendo a economia do município. E fazendo com que a cada ano prospere e se desenvolva mais.

## **Considerações finais**

Diante do exposto e por meio de dados obtidos dos censos IBGE é possível constatar a modificação na estrutura socioeconômica de Campo Mourão principalmente após o êxodo rural ocasionado devido à modernização no campo, desta forma, a população que residia na zona rural migrou para a zona urbana em busca de melhores condições de vida.

Campo Mourão vivenciou entre as décadas de 1970 e 1980 o período de transformação do município rural para urbano, foi neste período em que a população urbana ultrapassou a rural nos censos, já em 2000 é possível perceber o grau de urbanização do município elevado, devido a este processo de migração campo-cidade. Nos dias atuais a transformação do espaço continua ocorrendo por meio do processo de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

verticalização, que evidencia o crescimento populacional e também da cidade, assim, modificando a paisagem urbana e ocasionando uma valorização do solo urbano.

Ao longo do tempo o município de Campo Mourão foi mudando o seu espaço geográfico, foi se transformado em um aglomerado urbano, que apresenta uma dinâmica populacional elevada e uma miscigenação em decorrência do processo de colonização em que o município recebeu vários migrantes oriundos de lugares diferentes. Devido a isto, na atualidade é possível perceber a diferença de culturas e etnias que é encontrada nesta área.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Fábio Rodrigues da. **A transição do rural para o urbano no município de Campo Mourão – PR**. Campo Mourão, 2008.

HESPANHOL, Antônio Nivaldo. A Formação sócio-espacial da região de Campo Mourão e dos municípios de Uiratã, Campina da Lagoa e Nova Cantu-PR. In: **Boletim de Geografia**. Maringá, v. 11, n. 01, p. 67-88, dezembro de 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censos Demográficos**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Disponível em: < <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?codmun=410430> >. Acesso em: Jul.2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse Preliminar do Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960,1970. Disponível em: < [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd\\_1960\\_v1\\_t9\\_mg.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_t9_mg.pdf) >. Acesso em: Jul.2017.

LEMOS, Joscimar Nunes. A conservação da terra rural em urbana em Barra do Choça/BA: a expansão dos loteamentos privados em cidades pequenas. In: SEMANA DE GEOGRAFIA DA UESB, 10, 2011, Vitória da Conquista Vitória da Conquista: CHP, UESB, 2011. Disponível em: < <http://www.uesb.br/eventos/ebq/anais/2m.pdf> >. Acesso em: Jul.2017.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. GEOUSP - **Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 24, p. 109 - 123, 2008.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

MORIGI, Josimari de Brito; MORIGI, Mauro Cesar. A ocupação territorial e a evolução do espaço urbano de Campo Mourão – Paraná. In: SEURD II Simpósio de estudos urbanos: A dinâmica das cidades e a produção do espaço. **Anais...** Campo Mourão- PR, v.1, nº1, p. 1-27, agosto 2013.

ONOFRE, G. R. **Campo Mourão**: colonização, uso do solo e impactos socioambientais. Dissertação (Mestrado). UEM. Maringá, 2005.

ONOFRE, Gisele Ramos. A formação do espaço mourãoense: o esquecimento das lutas e a intensificação do capital no campo. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. **Anais...** São Paulo, 2009, p. 1-28.

SIMIONATO, E. **Campo Mourão**: sua gente... sua história. Campo Mourão: Gráfica e Editora Bacon, 1999.

VEIGA, Pedro. **Campo Mourão**: centro do progresso. Maringá: Bertoni, 1999.

WALTER, Silvaney Sauer. Campo Mourão no túnel do tempo. Campo Mourão, 2006. Disponível em: < [http://www.viajandonotempo.com.br/index.php?data\\_in=200509](http://www.viajandonotempo.com.br/index.php?data_in=200509) >. Acesso em: Jul.2017.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## ANÁLISE DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO: UM REPENSAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aline Cristina Fernandes (UNESPAR, Campus de Campo Mourão)  
Marileuza Ascencio Miquelante (UNESPAR, Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma análise das atividades complementares (AC) de uma unidade didática (UD), com base no gênero de texto *Cooking Recipe* (Receita Culinária), desenvolvida e utilizada com alunos de um sexto ano do Ensino Fundamental Público, por duas professoras em formação inicial de Língua Inglesa, quando em estágio supervisionado, pelo curso de Letras de uma universidade pública do Estado do Paraná. O objetivo central é analisar os enunciados das atividades da UD pelo viés das capacidades de linguagem (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2014; CRISTOVÃO ET. AL. 2010; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) a fim de checar se as atividades propostas podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Os resultados da análise apontam para o cuidado em mobilizar todas as CL, evidenciando, no entanto, que devido às especificidades e objetivos da unidade didática nem todos os critérios foram mobilizados.

**Palavras-chave:** capacidades de linguagem; atividades complementares; Língua Inglesa.

### 1. Introdução

No contexto educacional atual, a formação inicial de professores torna-se um desafio, pois os novos profissionais da educação precisam ser preparados para fazer a diferença no ambiente escolar no qual atuarão (PIMENTA, 2006). Ao longo da graduação, os futuros professores são orientados por meio da prática docente (TARDIF, 2006) para entender o poder que a educação exerce na vida das pessoas e como ela pode transformar o meio social em que vivemos. Conforme Cristovão e Szundy (2008), os professores em formação inicial, ao engajarem-se no contexto educacional de trabalho, por meio das atividades referentes ao Estágio Supervisionado, precisarão compreender que as atividades do professor vão além de lecionar. De acordo com as autoras, “a Prática de Ensino deve proporcionar as condições para que o sujeito aprenda a analisar o discurso oficial, analisar o contexto de ensino, elaborar um projeto pedagógico, planejar unidades de ensino e atividades” (CRISTOVÃO E SZUNDY, 2008, p.118). Desse modo, é esperado que o professor em formação realize a práxis, isto é, que seja capaz de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Para que isto aconteça, a escola, sobretudo a pública, precisa de profissionais autônomos, agentes, capazes de: i. analisar a realidade social dos estudantes; ii. contribuir com o ensino, sem perder de vista a aprendizagem dos mesmos; iii. produzir atividades complementares àquelas propostas no livro didático.

Para tanto, neste artigo, destacamos os estudos com foco em atividades complementares ao livro didático (XAVIER; URIO, 2006), bem como na abordagem de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

ensino com base em gêneros, que busca o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2002, 2007; CRISTOVÃO, et. al., 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; BEATO-CANATO; 2009; LANFERDINI, 2011), visando oportunizar ao estudante o melhor domínio de um determinado gênero, que, no caso do presente estudo, é a receita culinária.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os comandos que aparecem em atividades complementares elaboradas para a unidade seis, do livro *“Vontade de Saber Inglês”* (2012), com vistas a identificar quais critérios das capacidades de linguagem foram mobilizados. As atividades foram produzidas por duas professoras em formação inicial, para o sexto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior estado do Paraná, durante a regência de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II.

Organizamos este artigo em quatro partes. i. apresentação das teorias que nortearam a pesquisa. ii. metodologia de pesquisa; iii. análise dos resultados obtidos; e iv. as considerações finais.

## 2. Pressupostos teórico-metodológicos

Este trabalho é sustentado, prioritariamente, pelos pressupostos teórico-metodológicos das capacidades de linguagem, propostos por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), entre outros autores expoentes nesta área.

### 2.10 ensino de Língua Inglesa nos documentos oficiais

O ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) tem experienciado diferentes abordagens. Um dos autores que trata desse assunto é Brown (1994), o qual, no capítulo quatro do livro *“Teaching by Principles An interactive Approach to Language Pedagogy”*, apresenta abordagens, métodos e técnicas que nortearam o ensino e aprendizagem de LE até aquele momento. Entre as abordagens citamos: i. Abordagem de Gramática e Tradução ii. Abordagem Audiolingual iii. Abordagem Comunicativa.

Os documentos oficiais, nacionais e/ou estaduais, vigentes e em estudo, que tratam do ensino de LEM - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015); Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE, 2008;) apresentam um avanço no tocante às abordagens discutidas por Brown e Leffa, visto que nos três documentos há uma preocupação em promover o ensino pautado na prática social discursiva.

Nos PCN (5ª a 8ª séries), publicado em 1998, encontramos que

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p.15).

De modo geral, é possível perceber que os proponentes do documento preocuparam-se com a formação crítica dos alunos enquanto cidadãos participativos. Para atingir essa meta no Ensino Fundamental, os PCN (1998, pp.7-8) propõem oito objetivos: i. compreender a cidadania como participação social e política; ii. posicionar-se de maneira crítica; iii. conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sócias, materiais e culturais; iv. conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; v. perceber-se integrante e agente transformador do ambiente; vi. desenvolver o conhecimento ajustado a si mesmo e de inserção social; vii. saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos e construir conhecimentos; viii. questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. O documento ainda ressalta a importância de os professores incentivarem os alunos à aprendizagem por meio da interação com os colegas.

Embora os PCN (1998) não façam uso do termo gênero - discursivo/textual ou de texto - é mencionado em diversos momentos que o trabalho do professor acontecerá a partir de textos orais e escritos. À título de ilustração, podemos citar a discussão sobre a relevância do conhecimento da organização textual por parte dos “participantes do mundo social”. (BRASIL, 1998, p. 31-32).

Nesse documento, a linguagem é considerada um fenômeno social e, por meio dela, o aluno entenderá o seu agir discursivamente no mundo e, conseqüentemente, ao utilizá-la, de modo consciente, desenvolverá significados. Assim sendo,

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de natureza sociointeracional de linguagem. Assim os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes. (BRASIL, 1998, p.32)

Tendo ciência das mudanças em termos de abordagem de ensino de LEM ao longo da história, em 2015, o governo federal, por meio do Ministério da Educação – MEC – lança a BNCC, disponibilizando-a para consulta pública. No tocante à LEM, esse documento assinala que o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[...] componente curricular Língua Estrangeira Moderna deve garantir aos/às estudantes o direito à aprendizagem de conhecimentos para o uso [...] oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) em estudo relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas. (BRASIL, 2015, p.88).

Na esteira destes objetivos e ancorados na perspectiva discursiva de linguagem, este documento, aponta para a necessidade de uma formação voltada para a cidadania, com ênfase “na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente, de seu nível de conhecimento da língua em dado momento” (BRASIL, 2015, p. 89). Tal opção compreende que aprender línguas não é apenas busca de informações, visto que a linguagem se constitui no uso e na interação dos sujeitos.

Nesse viés, este documento apresenta os seguintes objetivos para o ensino e aprendizagem de uma nova língua: i. compreender e produzir textos orais e escritos na língua estrangeira; ii. fruir textos na língua estrangeira; iii. resolver desafios de compreensão e produção de textos orais e escritos; iv. compreender e refletir sobre características de gêneros orais e escritos na língua estrangeira; v. apropriar-se de recursos linguístico-discursivos para compreender e produzir textos orais e escritos na língua adicional; vi. compreender e valorizar o plurilinguismo e a variação linguística; vii. refletir sobre a própria aprendizagem. Tais objetivos são organizados a partir de seis campos de atuação a saber: i. práticas da vida cotidiana; ii. práticas interculturais; iii. práticas político-cidadãs; iv. práticas investigativas; v. práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação; vi. práticas do trabalho.

Do professor, é esperada a articulação entre os seis campos de atuação e a seleção dos recursos linguístico-discursivos a serem estudados, fazendo as devidas adaptações dos objetivos e dos procedimentos didáticos, considerando o contexto dos estudantes. Assim sendo, parece ficar evidente que os objetivos de aprendizagem envolvem interações significativas de linguagem com textos nas línguas estrangeiras e objetivam desenvolver a compreensão e produção oral e a compreensão e produção escrita.

Diferentemente dos PCN (1998), em termos de nomenclatura, a BNCC ressalta o trabalho com os *gêneros discursivos* orais, escritos, visuais e híbridos relevantes ao estudante (BRASIL, 2015, p. 81).

Após esta breve síntese dos documentos propostos pelo governo federal, voltamos nossa atenção para as Diretrizes Curriculares Estaduais-DCE, que orientam o trabalho com a língua estrangeira na rede pública estadual no Paraná, locus da presente pesquisa.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Dessa maneira, passamos a discutir os conceitos teórico-metodológicos norteadores deste documento.

As DCE fundamentam-se em (BAKHTIN, 2003; FRIGOTTO, 2004; MARX, 1987; VYGOTSKY, 1989) e partem do pressuposto que o estudante pode transformar o meio em que vive a partir da aprendizagem significativa e apropriada em um ambiente escolar democrático. Nesse sentido, esse documento aponta que

[...] conceber a língua como um discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social. (PARANÁ, 2008, p.57).

A fim de atender aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam as DCE, o discurso como prática social torna-se o conteúdo estruturante para o ensino de LEM, o qual “deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Nesse documento, a linguagem é entendida como uma relação de interação, tanto linguística, quanto cultural, pois a partir do momento que ela significa, o sujeito age socialmente por meio dela. Segundo Bakhtin (2003, p. 99), a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Embora produzidos em momentos distintos, percebemos nos três documentos a preocupação com um ensino de LEM que proporcione ao estudante uma aprendizagem que lhe permita agir discursivamente em diferentes contextos, ensino este, mediado pelos gêneros discursivo/textual/de texto.

Em relação aos gêneros de texto, Cristovão ao prefaciá-lo o livro *Pibid Língua Inglesa e o procedimento da sequência didática: Trilhando caminhos no processo de formação de professores*, afirma que os “gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir” (ALVES, MIQUELANTE, 2014, p.7).

Bakhtin (2003), autor no qual as DCE (2008) se baseiam, define os gêneros como enunciados relativamente estáveis que circulam em diferentes esferas comunicativas sociais. Além disso, explica que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” (2003, p. 285), razão que parece justificar um ensino de LE

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

com base em gêneros, que seja capaz de oferecer aos estudantes múltiplas ocasiões de escrita e de fala, de modo a propiciar a apropriação de diferentes textos que circulam na sociedade. Assim, o ensino de LEM pode contribuir para que o estudante esteja preparado para agir na sociedade por meio da linguagem de modo crítico e significativo. Uma das correntes teóricas que possibilita tal intento é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que defende o ensino de línguas por meio dos gêneros de texto e também reitera ser necessário o desenvolvimento de atividades que contemplem as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; MACHADO, 2005; CRISTOVÃO et al., 2010), foco da próxima seção.

## 2.2 As capacidades de linguagem

As capacidades de linguagem (CL), originárias dos estudos de vários pesquisadores do ISD, são definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.30). Pautadas em Cristovão et al. (2010), entendemos as atividades constituídas pelas capacidades de ação (CA) como aquelas que mobilizam os conhecimentos dos estudantes em relação à identificação e características que compõem o gênero, tanto linguística, quanto social. As capacidades discursivas (CD), como aquelas relacionadas à estrutura de apresentação e de conteúdo de um texto, isto é, aos elementos composicionais do texto. As capacidades linguístico-discursivas (CLD) como aquelas que desenvolvem conhecimentos específicos sobre elementos textuais que contribuem para os sentidos do texto, assim como a coesão e, conseqüentemente, a coerência.

Em seus estudos, Cristovão e Stutz (2011) observaram a necessidade de inserir mais uma capacidade de linguagem, a qual fosse capaz de contemplar as esferas de atividade e as experiências humanas no sentido macro. Para tanto, propuseram o que denominaram de capacidades de significação e as definiram como sendo aquelas que

Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.576).

Tanto essas autoras quanto Cristovão et al.(2010, p.194-195) desenvolveram critérios para as capacidades de linguagem com o intuito de contribuir para análise da presença de tais capacidades nas atividades de Sequências Didáticas (SD), bem como para uma melhor compreensão dos dados. De acordo com esses autores, uma atividade que contemple as CA possibilita ao estudante:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO et. al., 2010, p.194).

As CD são mobilizadas em uma atividade que viabilize o estudante a:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (CRISTOVÃO et. al., 2010, p.194).

Ao considerar as CLD, a atividade propicia ao estudante :

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4 CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Notar as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.

(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (CRISTOVÃO et. al., 2010, p.195).

As CS são desenvolvidas em atividades que oportunizem o estudante a:

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

(2CS) Construir mapas semânticos;

(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;

(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;

(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;

(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;

(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;

(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.576).

É importante destacar que no processo de ensino e aprendizagem, as capacidades de linguagem acontecem de modo conjunto, como se fossem uma engrenagem, isto é, o avanço da aprendizagem ocorre quando há uma mobilização articulada entre elas.

### 3. Metodologia de pesquisa

O presente estudo foi realizado a partir dos fundamentos da pesquisa ação GIL (1991); THIOLENT (1985) que, motivada por uma necessidade de transformação, favorece tanto para a instrução de pesquisadores que sejam criteriosos e reflexivos, quanto para a geração de novos conhecimentos. No caso ora reportado, a transformação aconteceu, sobretudo com os professores em formação inicial, alcançando, simultaneamente os alunos da Educação Básica, participantes da pesquisa.

#### 3.1 O contexto da pesquisa

O contexto de nossa pesquisa é uma escola pública de ensino fundamental e médio, localizada na periferia de um município da região centro-oeste do Estado do Paraná. A escola possui em média mil cento e trinta estudantes, estando alguns deles inseridos em contextos de pobreza. O espaço físico da escola é amplo e satisfatório, pois

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

possui dezesseis salas de aula; biblioteca; sala de vídeo; sala de informática; refeitório; quadra de esportes entre outros espaços.

A UD complementar ao livro didático foi produzida para um sexto ano do Ensino Fundamental de escola pública, sendo suas autoras duas docentes em formação inicial, para ser utilizada na regência final de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, do 4º ano do curso de Letras, de uma universidade pública da região centro oeste do estado do Paraná. Ao trabalhar com materiais alternativos, nos baseamos no GT receita culinária, em foco na unidade 6 do livro didático, desenvolvendo atividades coerentes com a perspectiva das DCE (2008), procurando envolver as competências linguísticas, à semelhança de como a linguagem circula na sociedade. Optamos focalizar a compreensão de texto, e, por esta razão, denominamos a UD como sendo de Leitura.

### 3.3. A coleta de dados e trajetória da pesquisa

A coleta de dados aconteceu em duas etapas: a primeira ocorrida de agosto a setembro durante a qual foram observadas dez (10) aulas de Língua Inglesa com uma turma de sexto ano; a segunda etapa aconteceu de Setembro a Novembro de 2015, quando então as docentes em formação assumiram o processo de ensino por quatorze aulas, supervisionadas pela professora regente e pela professora orientadora. O objeto de estudo para o presente artigo foram os comandos das atividades complementares ao livro didático, produzidas pelas acadêmicas. Durante este período inicial de observação, nas dez aulas foram analisados o estilo dos estudantes e a aceitabilidade em relação à Língua Inglesa, também foi feita uma análise da unidade 6, intitulada “*Nutrition*,” do livro didático “*Vontade de Saber Inglês*” (2012), a fim de atender ao Plano de Trabalho Docente (PTD) da professora regente.

Após análise do conteúdo presente da unidade, optamos por trabalhar com o livro didático, substituindo algumas atividades por outras complementares (XAVIER E URIO, 2006), norteadas pelo GT apresentado no livro didático, receita culinária, “*Cooking Recipe*”, objetivando preparar um material diferenciado, que chamasse a atenção, e que motivasse os estudantes, contribuindo para que se envolvessem com o conteúdo. Assim, buscamos conhecer um pouco mais sobre o gênero, antes de traçar um plano dos conteúdos “ensináveis” por meio dele.

A produção das atividades complementares à UD sobre o GT “*Cooking Recipe*” considerou o conteúdo temático, os seus elementos composicionais, a sua finalidade/função social, os meios de circulação e os possíveis interlocutores. Além disso, buscamos desenvolver atividades que englobassem a identificação do gênero a ser trabalhado, o contexto de produção, os elementos discursivos e linguístico-discursivos que, de modo geral, contribuíssem para o entendimento e significação do conteúdo por meio desse gênero textual.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ao analisar a UD produzida, agora como objeto da pesquisa, focamos no enunciado de cada atividade e utilizamos como categoria de análise as capacidades de linguagem, apresentadas na seção 2.3, que sempre aparecem interligadas e têm como função auxiliar os estudantes na apropriação do gênero textual. Como procedimento de análise, as capacidades foram organizadas separadamente: capacidade de ação (CA), capacidade discursiva (CD), capacidade linguístico-discursiva (CLD) e capacidade de significação (CS). Para melhor análise dos dados seguiremos os critérios das capacidades de linguagem citados por Cristovão et al. (2010) e Cristovão e Stutz (2011), já mencionados anteriormente.

#### **4. A unidade didática “cooking recipe”**

A UD produzida é composta de quatorze atividades, subdivididas em outros subtópicos, considerados como relevantes para a aprendizagem dos estudantes. A unidade produzida priorizou a prática de leitura e foi organizada de forma a contribuir com o estudante para que ele pudesse se apropriar dos procedimentos de compreensão exigidos para agir por meio do gênero em estudo. Com esse fim, contemplamos uma produção inicial e uma produção final, para analisar o desenvolvimento dos estudantes.

#### **5. Análise de atividades complementares segundo os critérios das capacidades de linguagem**

Nesta seção, apresentaremos a análise das atividades complementares ao LD. A primeira atividade da unidade didática é subdividida em duas questões. Uma objetiva a análise de diferentes GT e a exploração do que eles têm em comum, visto que todos os textos são pertencentes ao domínio social de comunicação das instruções e prescrições (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). A questão seguinte foca nas características do GT Receita Culinária. Por meio dela, esperávamos que os estudantes mobilizassem seus conhecimentos prévios sobre o GT, em especial, as CD, CLD e CS. A análise evidencia que na atividade 1 foram atendidos as CA; CD; CLD; CS, por meio dos seguintes critérios: 1CA, 2CA, 3CA, 4CA; 1CD, 2CD, 3CD, 4CD, 1CLD, 2CLD, 1CS, 2CS, 3CS, 4CS. Tal evidência indica a preocupação por parte das professoras em formação inicial em tentar articular as diferentes CL.

Considerando a importância da avaliação diagnóstica como instrumento capaz de propiciar informações tanto ao professor quanto ao estudante a respeito dos conhecimentos que este já possui, bem como daqueles que ainda precisam ser ensinados (HAYDT, 2008, FURTOSO, 2008), preparamos uma atividade inicial de compreensão escrita sobre o GT *Cooking Recipe*. Essa atividade é composta por sete questões, em português, sobre uma receita em inglês. O resultado dessa atividade nos ajudou no

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

direcionamento das atividades futuras e também na delimitação dos conteúdos que compuseram a UD. A análise revela que houve o cuidado em tentar mobilizar todas as CL, conforme critérios identificados: 1CA, 2CA, 3CA, 4CA; 1CD, 2CD, 3CD, 4CD, 1CLD, 2CLD, 5CLD, 6CLD, 8CLD, 2CS, 3CS, 4CS. Mais uma vez, percebemos a tentativa de articulação entre as CL nas atividades propostas.

A terceira atividade solicita que os alunos leiam, interpretem e compreendam uma tirinha. Para a realização dessa atividade esperávamos que os estudantes mobilizassem todas as capacidades de linguagem, porém, levando em consideração as especificidades do texto. Assim, a análise evidencia que foram abordados os critérios 1CA, 4CA, 1CD; 3CD, 1CLD, 5CLD, 3CS, 4CS. Ao realizarem esta atividade, era esperado que os estudantes percebessem o motivo pelo qual diferentes vozes aparecem nos quadrinhos, bem como o que elas podem indicar. Além disso, a atividade possibilita que sejam explorados os seguintes elementos: interlocutores, conteúdo e estilo do texto que são mencionados, ativando, portanto, as CA, as CD, as CLD e as CS.

A quarta atividade é subdividida em três questões. A primeira delas propõe que os estudantes assistam a um vídeo sobre uma receita de limonada e respondam algumas perguntas, que focam título, nos ingredientes e nos passos para preparar a receita. Pelo foco das perguntas, classificamos esta atividade como sendo mobilizadora das CA, CD, CLD e CS. Uma das subdivisões da atividade quatro objetiva promover uma interação entre os estudantes por meio de questionamentos voltados para suas experiências, bem como para a ativação dos conhecimentos prévios sobre o GT *Cooking Recipe*, mobilizando, mais uma vez, todas as CL. Outra subdivisão da atividade quatro explora a questão dos interlocutores, conteúdos e objetivos de uma receita culinária. Ao realizar inferências sobre as características próprias do GT, os alunos mobilizam, prioritariamente, a CA.

A atividade cinco é subdividida em duas questões, as quais objetivam que os estudantes ampliem o vocabulário em relação os alimentos e às refeições. Na primeira atividade, eles escrevem o nome de cada alimento na refeição mais apropriada. Na segunda eles relacionam as imagens dos alimentos aos seus respectivos nomes em inglês. Desse modo, esperamos que haja ampliação do vocabulário em Língua Inglesa, o que os auxiliará na compreensão do GT de *Cooking Recipes*, desenvolvendo a CLD.

A atividade seis também é subdividida em duas questões. A primeira questão solicita que os alunos assinalem a alternativa correta em relação à função do verbo no modo imperativo. Este procedimento oportuniza a mobilização das CLD, pois, ao estudarem sobre a função desse tempo verbal, esperamos que compreendam sua relevância para a coesão do gênero em foco. Na segunda questão os estudantes ampliam o vocabulário em relação aos métodos de preparo de alimentos, mobilizando também a CLD. Para tanto propomos uma tabela com vários alimentos e seus respectivos nomes

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

em inglês e, uma coluna, disposta ao lado da tabela com os métodos. Os alunos devem marcar qual é o método utilizado para o preparo daqueles alimentos.

A atividade sete exige mais dos alunos, pois propõe a compreensão de um texto. A atividade pede que os alunos leiam uma charge e identifiquem qual receita a personagem utilizou para preparar o prato (nenhuma receita). Esta resposta pode ser encontrada tanto pela imagem, quanto pelas escolhas lexicais das falas dos personagens que, juntas, causam efeito de humor, mobilizando assim os critérios 4CA; 1CD; 3CD, 1CLD, 8CLD; 1CS, 3CS, 8CS. A atividade oito, subdivida em três partes, objetiva uma revisão dos conteúdos estudados. Nela, há uma proposta de discussão sobre os elementos principais de uma receita culinária e os fatores culturais que a englobam, mobilizando, mais uma vez todas as CL. Por meio dessa atividade, os estudantes podem colocar em prática os conhecimentos apropriados ao longo do trabalho realizado pela UD em questão.

A atividade oito é uma dinâmica, na qual a turma é dividida em dois grupos para organizar a receita e explicar, de modo adequado, quais são os elementos composicionais do GT, os ingredientes e o modo de preparo da receita. Como complemento a essa atividade, os estudantes saboreiam a receita que organizaram.

A atividade nove, de compreensão escrita, é a mesma aplicada como atividade compreensão escrita inicial e objetiva comparar os resultados obtidos entre a primeira e a última atividade. Essa proposta tem como intuito identificar se as dificuldades apresentadas na atividade inicial foram alteradas, em função do trabalho realizado com o foco na mobilização das CL.

Segundo Cristovão (et. al.,2010, p.196), as capacidades de linguagem “são dependentes umas das outras, da mesma forma que, ao nos comunicarmos, não pensamos separadamente nem tomamos o gênero por partes, mas o consideramos como um todo coeso e o utilizamos com determinados propósitos comunicativos”.

Ao analisarmos a UD de modo geral, percebemos a mobilização de todas as CL, no entanto, de acordo com a análise dos enunciados das atividades, há evidências de que alguns dos critérios estabelecidos por Cristovão et.al (2010) e Cristovão e Stutz (2011) não foram mobilizados nas atividades, provavelmente, devido às especificidades do gênero..

Ressaltamos que os critérios para mobilizar as capacidades de linguagem se relacionam aos objetivos de cada atividade. Assim, considerando o contexto de pesquisa, é evidente a recorrência de atividades que mobilizem a CA, pois estas orientam o professor a ter um diagnóstico dos conhecimentos prévios do aluno e exploram o (re)conhecimento sobre as condições de produção e vocabulário, isto é, elas são mobilizadas com objetivo de propiciar uma sustentação de conhecimentos sobre o GT em foco.

Ao observarmos os critérios apresentados na seção 2.2, podemos perceber que alguns dos critérios não foram mobilizados, o que parece corroborar com a proposta de se

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

trabalhar com o mesmo gênero em anos diferentes, a fim de não se esgotar as possibilidades de ensino, em um único estudo. Além disso, a organização da UD evidencia que as atividades que contemplam todas as capacidades de linguagem estão relacionadas à leitura e às atividades práticas. Por fim, é possível observar que, por meio da articulação das capacidades de linguagem e também pelos objetivos das atividades, as atividades desenvolvidas parecem oportunizar que os sete objetivos para a aprendizagem de LEM, propostos na BNCC (BRASIL, 2015, pp.92-93), possam ser atingidos. Há evidências de que a UD procura valorizar os conhecimentos precedentes; culturais e linguístico-discursivos, com vistas a um ensino mais significativo e com foco no agir social do estudante.

## 6. Considerações Finais

A análise da UD nos possibilitou entender a dificuldade em mobilizar as capacidades de linguagem de forma articulada nas atividades complementares, porém nos mostra que sua realização é possível. Além disso, há evidências de que a produção desse tipo de atividades demanda um período de adaptação, domínio de conteúdo e tempo, considerando o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à formação inicial docente, é verdadeiro mencionar que os mais beneficiados nesse processo de preparação de um material complementar, objetivando contribuições sociais aos estudantes, foram os professores em formação inicial, pois tal prática oportunizou a práxis, o que viabilizou a produção de atividades com vistas a instigar o aprendizado dos estudantes. Ao longo do trabalho, pudemos perceber que o GT Receita Culinária motivou os estudantes ao aprendizado, corroborando com a proposta teórica no sentido de que o trabalho com assuntos relacionados à realidade dos estudantes, podem contribuir tanto para a apropriação do GT quanto para a aceitabilidade das propostas de trabalho, oportunizando o engajamento dos estudantes e o seu agir social por meio da Língua Estrangeira

## REFERÊNCIAS

ALVES, E.F.; MIQUELANTE, M.A.; BARROS, A.A.; FERNANDES, A.C.; et. al. Prefácio CRISTOVÃO, V.L.L.; PIBID/Língua inglesa e o procedimento da sequência didática: trilhando caminhos no processo de formação de professores. Campo Mourão: Editora da FECILCAM, 2014.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEATO-CANATO, A. P. M. *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; CRISTOVÃO, V.L. L. O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública. *Revista Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 57-71, jan./jun.2014.
- BORELLA, S.G.; SCHOROEDER, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. *Revista Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 211-256, 2013.
- BRASIL (2015). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Documento para Consulta pública.
- BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CRISTOVÃO, V. L. L. O interacionismo sociodiscursivo em trabalhos didáticos e investigativos na área de ensino-aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira. In: *Modelos didáticos de gênero: Uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. (org), Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo .Londrina: UEL, 2008.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M.; PETRECHE, C.R.C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L.M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, 2010.
- CRISTOVÃO, V.L. L.; STUTZ, L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente de Língua Inglesa. *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n.14/1, p.569-589, 2011.
- DEMO, P. (1993). *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Les capacités orales des apprenants. In: *L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières*

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

- diverses?. (Org.) *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: EFS, 1998. p. 75-89.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educ. Pesqui.*, Dez 2005, vol.31, n. 3, p. 483-502.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- Gráficos de setores. Sistema Galileu de Educação. Disponível em; [http://www.galileu.esalq.usp.br/mostra\\_topico.php?cod=221](http://www.galileu.esalq.usp.br/mostra_topico.php?cod=221). Acesso em 01 de março de 2016.
- FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.
- HAYDT. R. C. Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V.L. L. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de li e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. 2011.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LOPES, M. A. P. T. Estágio Supervisionado – diálogos possíveis entre a instancia formadora e a escola. In: GONCALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (orgs). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011, p. 157 – 177.
- MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.
- PETRECHE, C. R. C. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2006.
- SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. Projetos de formação pré serviço do professor de Língua Inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, p. 115-137, 2008.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VILAÇA, M.L.C. O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DEFINIÇÕES, MODALIDADES E PAPÉIS. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Volume VIII Número XXX Jul-Set 2009.

XAVIER, R.P.; URIO, E. D. W.O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? Revista Trabalhos da Linguagem Aplicada, Campinas, 45(1): 29-54, Jan./Jun. 2006.



## AS REPRESENTAÇÕES DE TIRADENTES E A METODOLOGIA WEBQUEST: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Daniela Maria do Nascimento (UNESPAR)

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada sobre as representações de Tiradentes na historiografia, na mídia digital e no livro didático. O trabalho foi desenvolvido em três etapas. Na primeira etapa foi realizado um estudo comparativo entre as representações de Tiradentes que circularam na mídia digital no ano de 2014 e nos livros didáticos de História utilizados pelos alunos do Ensino Médio na rede pública de ensino. Na segunda etapa foi elaborado e aplicado um breve questionário aos alunos da 2ª série do Ensino Médio da rede estadual de Campo Mourão - PR. Na terceira etapa foi desenvolvida uma atividade investigativa que possibilita trabalhar as representações de Tiradentes como personagem histórico em sala de aula, utilizando a metodologia WebQuest. Isto posto, espera-se com esse estudo um duplo resultado. Por um lado demonstrar aos estudantes da Educação Básica que existem diferentes interpretações sobre a imagem de Tiradentes e por outro, oferecer aos professores um recurso tecnológico para o ensino de História.

**Palavras-chave:** Tiradentes; WebQuest; Ensino de História.

Este trabalho vem socializar uma atividade desenvolvida em um colégio da rede estadual de ensino do Município de Campo Mourão - PR, no ano de 2014, por meio do subprojeto de *Ensino de História: práticas, metodologias e espaços de formação* do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado a Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão.

O estudo estabelece uma comparação entre os diferentes discursos produzidos em torno das representações de Tiradentes enquanto um símbolo de identidade nacional nas seguintes fontes: historiografia, mídia digital e livro didático de História. Os discursos produzidos nesses diferentes espaços divergem em muitos aspectos, principalmente no que diz respeito às publicações midiáticas. Ao abordar o feriado do dia 21 de abril, as notícias que circularam na internet produziram discursos confusos e variados, retratando Tiradentes desde herói até mártir, sem evidenciar os motivos pelos quais comemoramos o feriado nacional do dia 21 de abril, dedicado a sua memória.

Após a realização do estudo sobre a representação de Tiradentes em uma dimensão histórica e nas notícias que circularam na internet no dia do feriado nacional do ano de 2014, optou-se por analisar a maneira como Tiradentes estava aparecendo nos conteúdos dos livros didáticos de História, utilizados por alunos que estavam cursando o Ensino Médio nas escolas públicas de Campo Mourão.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Em frente às verificações realizadas, surgiram algumas indagações que corroboraram para o desenvolvimento e aplicação de um breve questionário sobre Tiradentes, com a finalidade de compreender o conhecimento prévio dos jovens alunos sobre o herói brasileiro. O questionário foi aplicado com alunos que estavam cursando o Ensino Médio no Colégio Estadual Darcy José da Costa<sup>1</sup>, localizado na Asa Leste do Município de Campo Mourão.

Em presença das investigações realizadas, do conhecimento que os estudantes demonstraram ter ao responder o questionário e do cenário atual, visto que, os alunos que ingressam nas escolas estão cada vez mais “informatizados” e “tecnológicos”. Apresentarei nesse trabalho a metodologia tecnológica educacional WebQuest, elaborada com um estudo de caso sobre Tiradentes. Essa metodologia permite o professor trabalhar em sala de aula as representações de Tiradentes utilizando diferentes meios de informação ao mesmo tempo, assim como: a mídia, a historiografia e o Livro didático.

## **Uma abordagem comparativa entre as diferentes representações de Tiradentes**

Para investigar e analisar os discursos produzidos sobre a representação de Tiradentes na mídia, na historiografia e no livro didático de História, se considerou as diferentes interpretações e discussões que essas fontes podem gerar a partir de um mesmo assunto e a influência e audiência que elas possuem no meio social.

A historiografia, ao refletir o processo da construção de Tiradentes como herói cívico tem como princípio, a sua trajetória na Conjuração Mineira e a associação de sua imagem com os primórdios da República, proclamada no final do século XIX. Os historiadores ao apresentar uma discussão em torno da simbologia que se criou durante a implantação do regime republicano, e que, muito contribuiu para a apropriação e transformação de Tiradentes em herói, mostram como os membros da República imprimiram no inconfidente os valores e os ideais que eles objetivavam propagar, com a finalidade de despertar na consciência popular, um sentimento de unidade e de pertencimento nacional.

Ao se apropriarem da imagem de Tiradentes, os republicanos reuniram nele “elementos que compõem as representações predominantes da Inconfidência e, sobretudo, de seu mártir — como as idéias de liberdade, coragem, abnegação, sacrifício, patriotismo” (FONSECA, 2002, P. 440). Boa parte dos republicanos tinha interesse na valorização do movimento mineiro, como precursor da independência e fundador da

---

<sup>1</sup> O Colégio se caracteriza como um entre os quatro colégios que o subprojeto de História abrange na cidade de Campo Mourão.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

república, por isso se apropriaram da imagem de Tiradentes, visto que o novo regime político necessitava de uma figura representativa que apagasse o então “herói” D. Pedro I, considerado uma forte imagem da monarquia e também, porque os primeiros republicanos não tinham nenhuma representação física, quanto ideológica com a população, portanto não poderiam ser o símbolo de representação de um novo modelo de governo (BALLAROTTI, 2009).

No que tange os meios de comunicação social, observou-se que existe uma significativa divergência entre os discursos publicados que circulam na internet no ano de 2014 e a interpretação elaborada pelos historiadores. Entre as publicações midiáticas produzidas no dia feriado nacional destacam-se: *A luta de Tiradentes* por Rodrigo Constantino (colunista da Veja); *Conheça um pouco da história de Tiradentes, o mártir da independência do Brasil* por Central Regional de Notícias (CRN); *Governo de Minas mantém população fora da celebração da Inconfidência* por Folha de São Paulo; *Estátua de Tiradentes volta ao marco zero de Curitiba* por Gazeta do Povo; *Herói Tiradentes nunca se colocou a favor da abolição da escravidão e deve ser alvo de piada* por Luiz Carlos Villalta (historiador da UFMG); *21 de Abril de 2014* por Portal Ouro Preto e *Depois de 8 meses estátua de Tiradentes volta a praça* por RPC TV.

Mediante análise é possível observar que essas publicações apresentaram discursos variados, confusos e equivocados sobre a representação de Tiradentes como ícone do feriado nacional. Não existe um consenso nas notícias produzidas sobre quem é Tiradentes e/ou os motivos de existir uma data comemorativa em sua homenagem. Essa falta de uniformidade e compreensão do herói brasileiro é preocupante de certa forma, pois ela exprime o que pode ser o pensamento de muitos de brasileiro, que celebram o feriado todos os anos.

Os meios de comunicação, principalmente o que é produzido na internet, atinge uma vasta audiência em curto espaço de tempo e possui uma significativa influência na formação da identidade social. Marcos Alexandre (2001) chama atenção para a importância de se pensar a mídia como uma rede de relações e um amplo campo de ação. É por meio de suas representações que esse veículo de informação participa do processo de construção de identidade. Marcia do Rosário Gregolin (2007) acrescenta que estamos o tempo todo submetidos aos movimentos de interpretação e reinterpretação das mensagens midiáticas. Por isso, temos que tomar certos cuidados ao trabalhar com as representações de Tiradentes presentes no discurso midiático, pois essa fonte valoriza em demasia informações da atualidade sem se preocupar com a formação de uma consciência histórica.

Com isso, buscou-se verificar a maneira como os livros didáticos adotados no Ensino Médio dos Colégios Estaduais de Campo Mourão, que estava sendo utilizados em 2014, retratavam a figura de Tiradentes. Essa verificação se fez necessária, tendo em vista a afirmação de Jörn Rüsen de que, “todos os especialistas estão de acordo em que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história” (RÜSEN, 2011, p. 109). Em países como o Brasil, onde a educação é precária, esse material além de direcionar o currículo escolar, também define as estratégias de ensino. Deste modo, para compreender a maneira como a representação de Tiradentes estava sendo trabalhada em sala de aula, foi necessário realizar uma análise do material didático.

A coleção que estava sendo utilizada nos colégios do Município de Campo Mourão e que mencionava o herói brasileiro era *História: o longo do século XIX, volume 2*, referente ao cicloPNLD 2012-2014. O livro que estava sendo utilizado por os alunos da 2ª série do Ensino Médio, mencionava Tiradentes somente no capítulo que aborda *O império luso brasileiro no século XVIII*. No subtítulo que tratava sobre a Inconfidência Mineira, o material trazia em uma pequena nota, a informação de que a aquisição do *status* de mártir do personagem histórico ocorreu somente após a proclamação da República, em 1890. Neste caso, para o professor, trabalhar elementos referentes a Tiradentes ele precisaria buscar suporte em materiais de apoio.

Ao realizar uma revisão da produção historiográfica, foi possível constatar que existe uma vasta discussão no que diz respeito à escolha e efetivação de Tiradentes como símbolo nacional. No entanto, a questão que se fez presente era se os professores tinham acesso a essa discussão produzida no meio acadêmico e se eles tinham meios de trabalhá-las em sala de aula com seus alunos.

Posto isso, em meio às essas verificações da representação de Tiradentes na mídia, no livro didático e na historiografia, surgiram algumas indagações no que diz respeito à consciência histórica que os alunos têm da representação da figura de Tiradentes. Uma vez que, os discentes estudam sobre o personagem histórico na escola e vivenciam a comemoração do feriado do dia 21 de abril.

## **Tiradentes e a WebQuest no ensino de História**

Ao mencionar o provérbio que diz que “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (CAIMI, 2009 p. 71). Flávia H. Caími nos faz entender que para trabalhar com os alunos determinado assunto é preciso compreender o conteúdo, saber ensinar e conhecer os nossos estudantes. Deste modo, antes de querer propor qualquer tipo de atividade de ensino sobre as representações de Tiradentes, foi elaborado um breve questionário com o intuito de conhecer a compreensão que os alunos possuíam acerca do personagem histórico brasileiro.

O questionário sobre Tiradentes foi aplicado com 38 alunos, com idade entre 15 e 18 anos da 2ª série do Ensino Médio da Educação Básica de Campo Mourão. Os resultados obtidos com o questionário mostraram que esses jovens alunos possuem uma compreensão equivocada de Tiradentes como personagem histórico. Diante da pergunta: *Para você, o que é comemorado no feriado nacional do dia 21 de Abril?* 92% dos alunos

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

afirmaram ser Tiradentes e 8% alegaram não saber. Entretanto, apesar da maioria dos alunos que responderam o questionário ter afirmado saber o que era celebrado no dia do feriado, esses apresentaram respostas das mais variadas possíveis frente ao questionamento: *Para você, quem foi Tiradentes?* Nessa questão, teve quem respondeu que “ele foi um dentista, e lutava por um Brasil melhor, por esse motivo ele ficou conhecido como Tiradentes”, outro respondeu “foi um dentista que lutou contra alguma coisa, por isso morreu enforcado” e teve quem disse ser “aquele cara que morreu enforcado para dizer independência ou morte”. De modo geral, o que se verificou na maior parte das respostas foi à associação do personagem Tiradentes com a profissão de dentista, sem compreender a sua representação histórica e a quais ideais ele está associado.

Sendo assim, a partir das respostas dos alunos e dos estudos que haviam sido realizados sobre as representações de Tiradentes, optou-se por desenvolver um estudo de caso, por meio da tecnologia educacional WebQuest. O conceito criado em 1995 por Bernie Dodge e Tom March, dois professores da Universidade da Califórnia (EUA), tem como proposta metodológica o uso da internet de forma criativa. A WebQuest se caracteriza como um documento multimídia digital, que tem “como principal objetivo aproveitar o grande manancial de recursos disponíveis na Web para a melhoria do processo ensino e aprendizagem” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 73). Essa metodologia permite ao professor trabalhar as diferentes interpretações existentes em torno de figura de Tiradentes no ambiente escolar, proporcionando a interação com diferentes fontes históricas, sem limitarem-se apenas as informações do livro didático. Cabe informar, que essa WebQuest está disponível na web em formato de blog<sup>2</sup> e pode ser acessada por qualquer dispositivo (tablete, computador ...) com acesso à internet.

Posto isso, o propósito foi produzir uma atividade que possibilite ao professor da educação básica, realizar o seu trabalho utilizando as informações disponíveis nos discursos produzidos pela mídia, historiografia e livro didático, de forma orientada com seus alunos no ambiente escolar, para que, por meio de diferentes fontes e interpretações os alunos possam formar uma concepção de Tiradentes como personagem histórico.

No documento que foi criado na Web em formato de blog, o aluno ao clicar é guiado pelos ícones: introdução, notícia de pesquisa, tarefa, avaliação, resultados e créditos. Na *introdução*, os alunos devem se perceber participante da pesquisa, por isso, junto com uma breve apresentação do tema os estudantes são desafiados a “se transformarem” em jornalistas investigativos. Em seguida, no ícone *notícia de pesquisa* há orientações sobre a tarefa a ser realizada e o modo como os grupos deverão se organizar. A *tarefa estimula* a produção da aprendizagem em grupo de modo colaborativo. Nela se

<sup>2</sup> Link da WebQuest disponível na web: <http://webquesttiradentes.blogspot.com.br/>

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

encontra explicações sobre o processo da atividade e sugestões de fontes: links de publicações midiáticas, indicação de livro didático e trechos de historiadores, para que os alunos possam acessar e desenvolver suas investigações de forma orientada. É durante a execução da tarefa que a discussão entre os alunos floresce.

A *avaliação* é um dos pontos de maior importância, pois há esclarecimentos sobre os critérios que serão utilizados para a atribuição da nota. Os *resultados* “representa o encerramento da atividade e proporciona ao aluno refletir sobre o que fez e aprendeu, sendo a transferência de conhecimento o objetivo final do projeto” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 80 Apud CARVALHO, 2007, p.21). Por isso, o objetivo da atividade deve estar claro, nela o aluno encontra os informes necessários para concluir sua tarefa e encaminhamentos para a disseminação dos resultados. No fim, a guia *créditos* exhibe a autoria da criação do documento e elaboração da atividade.

Contudo, cabe esclarecer que essa WebQuest sobre as representações de Tiradentes produzida e disponibilizada na rede, não anula o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois sua mediação é fundamental para gerir o sistema. Ao mesmo tempo em que, permite ao aluno conhecer as etapas do processo de produção do conhecimento histórico gerando possibilidades para a formação de uma consciência histórica.

## Considerações Finais

As investigações realizadas e apresentadas nesse trabalho mostraram que existe uma relação complexa sobre a representação de Tiradentes como herói nacional entre os discursos produzidos pela mídia, historiografia e material didático. Diante disso, se buscou abrir caminhos para trazer esses desdobramentos para o ambiente escolar, de modo que, o professor possa abordar a temática sem excluir ou se restringir apenas ao que o livro didático oferece. Todavia, a aplicação do questionário sobre Tiradentes se constituiu como uma etapa fundamental para a elaboração da WebQuest. A sua aplicação foi um dos meios que se encontrou para conhecer/ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre o tema.

Assim sendo, a WebQuest produzida nessa pesquisa tem por objetivo contribuir para a abordagem das representações de Tiradentes na sala de aula. O contato com variadas fontes e possibilidades explicativas sobre um mesmo conteúdo, permite a criação de novos saberes. Ao definir a WebQuest, para elaborar uma atividade, levou-se em consideração a participação e percepção que o aluno deve ter durante a construção do conhecimento e o papel do professor na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Revista Comum**. Rio de Janeiro, v. 06, nº 17, 2001, p. 111-125.
- BALLAROTTI, Carlos Roberto. A construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. **Antíteses**. Londrina, v. 2, n. 3, p. 201-225, jan.-jun./2009.
- BOTTENTUIT J. João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de WebQuests. **Ciência e Cognição**; Vol 17 (1), 2012, pp. 73-82.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Elenice; GONTIJO, Rebeca. (org). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 65-79.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima e. A Inconfidência Mineira e Tiradentes vistos pela Imprensa: a vitalização dos mitos (1930-1960). **Revista Brasileira de História**. São Paulo v. 22, nº 44, 2002, pp. 439-462.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. Dossiê Comunicação, **Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 4 Nº 11, 2007, pp. 11-25.
- MISTURA, Leticia; CAIMI, Flávia Eloisa. Herói, ainda que tardio: uma análise do ensino da história sobre o mito de Tiradentes. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.
- RUSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs). **JörnRüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 109-127.
- VAINFAS, Ronaldo... [et al]. **História: o longo do século XIX**, volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010.

## **AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NOS VESTIBULARES ESTADUAIS E FEDERAIS DO ESTADO DO PARANÁ**

Katiúscia Naiara Ariozi Lima (Unespar – Campo Mourão)

**RESUMO:** A presente pesquisa vem mostrar uma avaliação de conteúdos geográficos mais recorrentes nos vestibulares das universidades estaduais e federais do estado do Paraná. O objetivo geral, é justamente auxiliar os professores do ensino médio à respeito de qual conteúdo da geografia focar quando estiver próximo da realização dos vestibulares. Assim, foram analisados 10 anos de provas das universidades UEM, UEL, UNIOESTE, UNICENTRO, UNESPAR, UEPG, UENP e UFPR, nos quais, foram analisados somente a prova de geografia independente do curso ofertado. O trabalho se deu a partir de estudos bibliográficos referente ao ensino de geografia que conta com autores como: Belo & Ferreira (2012); Fani (1999); Pontuschka (1994); Santos (2011); Vesentini (2005); Vlach (1999); e análises de dados das provas de vestibulares mencionados acima. Adotou-se como método uma metodologia de Pesquisa quantitativa e qualitativa, a princípio quantitativa, porque o intuito era de quantificar os dados referentes a que conteúdos tem sido cobrados com mais frequência nos vestibulares. E depois qualitativa, cujo intuito seria de analisar, interpretar e refletir sobre como o professor enquanto mediador do conhecimento poderia ajudar a preparar melhor os seus alunos para esse processo tão importante na vida de quem gostaria de adentrar em um curso superior. Visto que o processo seletivo chamado de vestibular ainda é considerado a porta de entrada principal para muitas instituições devido a grande demanda de candidatos, com ênfase nas instituições públicas. Objetiva-se também com o presente trabalho ampliar o conhecimento acadêmico e produzir conhecimento científico.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Conteúdos Geográficos; Avaliação.

Todos passam por várias etapas na educação, desde a pré-escola até o ensino médio, sendo estes denominados desde 1996 de educação básica. Porém, alguns procuram avançar o conhecimento e vão ao ensino superior, buscando sempre aperfeiçoar seu futuro profissional escolhido.

O ensino médio, contudo, é a transição dos alunos do ensino fundamental para uma nova grade curricular, com conteúdos mais aprofundados sendo, portanto a fase na qual estão se preparando para o mercado de trabalho e para o ingresso na universidade. De acordo com a Lei nº 9.394/96 disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), o ensino médio seria a última etapa da educação básica (art. 36, Lei 9.394, 1996).

Sendo o ensino médio a última etapa, é visível o fato de muitos dos jovens matriculados buscarem ofertas no mercado de trabalho e deixarem de continuar seus estudos, seja em cursos profissionalizantes ou no ensino superior.

Mas, os alunos interessados em ingressar nas universidades, possuem um caminho árduo de muito estudo e dedicação para conseguirem entrarem nas instituições

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

de ensino superior. Para tanto, essas instituições adotam os processos seletivos como forma de avaliação desses alunos, e é justamente para essas seleções que os interessados se preocupam, sendo que muitos cobram de seus professores do ensino médio uma forma de ajuda para preparar-se da melhor maneira.

É visto que essa fase do ensino médio, marcada pela trajetória de saída dos jovens da educação básica é dita nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), em que “Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior” (BRASIL, 2013, p.171).

Pensando em todas as provas que serão realizadas, desde as questões dissertativas até as de múltipla escolha, os alunos do ensino médio que optam em buscar o ensino superior encontram-se diante de inúmeros conteúdos de todas as disciplinas. Mediante isso, muitos professores, em foco o professor de Geografia, tem uma gama de conteúdos para poder explicar aos seus alunos em tempo de iniciar os vestibulares, sejam eles estaduais, federais ou de instituições privadas. Portanto, o objetivo geral, é justamente auxiliar os professores do ensino médio à respeito de qual conteúdo da geografia focar quando estiver próximo da realização dos vestibulares. Assim, foram analisados as provas das universidades UEM, UEL, UNIOESTE, UNICENTRO, UEPG, UENP, UNESPAR e UFPR, nos quais, foram pesquisadas somente a prova de geografia independente do curso ofertado.

Para desenvolver a pesquisa, adotou-se como método uma metodologia de Pesquisa quantitativa e qualitativa, a princípio quantitativa, porque o intuito foi de quantificar os dados referentes a que conteúdos tem sido cobrados com mais frequência nos vestibulares.

Por isso tudo, a pesquisa vem contribuir com os professores de geografia das escolas públicas ou privadas, para melhor auxiliar seus alunos vestibulandos em qual conteúdo programático estudar em geografia. É claro, que fica a critério dos professores ensinar esses conteúdos recorrentes no vestibular, podendo este não estar programado no planejamento anual da disciplina.

## ANÁLISE E DISCUSSÕES

Diante de autores como Belo e Ferreira, 2012; Pontuschka, 2007; Vesentini, 2005; Vlach, 1999; que trabalham com a temática de ensino em Geografia, dizem que, o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

objetivo principal do professor da disciplina é mediar a interpretação e capacidade crítica de análise dos alunos sobre o espaço geográfico.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) “A espacialização dos fatos, dinâmicas e processos geográficos, bem como a explicação das localizações relacionais dos eventos em estudo são próprias da análise geográfica da realidade” (PARANÁ, 2008, p. 52). Dessa forma, a capacidade de interpretação dos elementos da geografia é cabível e cobrado de todos os alunos, principalmente aos que farão suas tentativas nos vestibulares, pois, interpretar é uma das principais funções durante um processo seletivo que envolva a prova como forma de avaliação.

Apoiado no fato de que as provas dos vestibulares das universidades estaduais do Paraná têm conteúdos da geografia que exigem a interpretação dos candidatos, chega-se a difícil tarefa de selecionar quais estudar diante do grande número de temas abordados na disciplina, é claro que, todos os conteúdos de geografia tem sua importância na hora de ensinar, porém, existem os que o professor deve trabalhar com mais frequências com seus alunos, principalmente os do 3º ano do ensino médio.

Segundo Barbosa e Martins (2013), o ensino médio é visto atualmente como uma passagem para o ensino superior. Ou seja, os alunos das escolas públicas ou privadas vão depois da conclusão do ensino médio para uma instituição de ensino superior, independente se no ano seguinte ou não. Em algum momento da vida, irão surgir processos seletivos que adotam as provas em algumas de suas fases, assim, os conteúdos de geografia estarão presentes, mesmo que seja colocado na categoria de conhecimentos gerais.

Aos interessados no ingresso acadêmico, além das universidades particulares existem as públicas sendo elas estaduais ou federais, assim, de acordo com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2017), o estado do Paraná conta com 7 universidades estaduais (UEM, UEL, UNIOESTE, UNESPAR, UENP, UEPG e UNICENTRO) e 4 universidades federais (EMBAP, IFPR, UTFPR e UFPR).

Contudo, deve-se lembrar de que foram analisados somente os conteúdos de geografia nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná (UFPR), devido a grande procura e conceituação dessa instituição. As outras três universidades federais assim como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) de Foz do Iguaçu terão os conteúdos de geografia dos seus respectivos vestibulares analisados em um projeto posterior.

Para simplificar o processo de análise dos conteúdos da geografia, baseou-se nas disciplinas ofertadas no curso de licenciatura plena em geografia da UNESPAR (Tabela 01), não contando disciplinas pedagógicas e metodológicas.

---

**Disciplina**

Biogeografia

---

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Cartografia
Climatologia
Conceitos da Geografia
Geografia do Brasil
Geografia Agrária
Geografia da População
Geografia do Paraná
Geografia Econômica
Geografia Geral
Geografia Urbana
Geologia
Geomorfologia
Geopolítica
Geoprocessamento
Hidrogeografia
Mudanças Ambientais Naturais e Antrópicas (MANA)
Organização do Espaço Mundial
Pedologia

**Tabela 01:** Disciplinas ofertadas pelo curso de licenciatura em geografia na Unespar campus de Campo Mourão.

**Fonte:** Colegiado de Geografia, 2017.

As disciplinas de Didática, Políticas Educacionais e Metodologias de Ensino não foram consideradas na análise, pois, são ofertadas para a formação profissional da licenciatura e não será conteúdo de geografia nas escolas.

Durante a análise das questões dos vestibulares, foi necessária a criação de mais duas categorias, em que foram inseridas pela autora, para uma melhor análise, sendo: Conceitos de Geografia e Geografia Geral. A opção Geografia Geral surgiu quando, visto que em uma única questão aparecia mais de um conteúdo estudados pela geografia. Já em relação aos Conceitos de Geografia, notou-se que em alguns vestibulares eram exigidos o saber sobre Espaço Geográfico, Território, Região, Lugar e Paisagem (Figura 01).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Questão 18

Espaço, paisagem e território constituem termos muito utilizados na Geografia. Sobre o significado desses termos, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

- 01) A soma das riquezas produzidas em um país no decorrer de um ano pelos diversos setores da economia é entendida como território econômico. De acordo com as características das riquezas, esse território subdivide-se em primário, secundário e terciário.
- 02) Espaço natural é o espaço criado pela natureza e que nunca foi modificado pelo homem. A ação do homem sobre a natureza transforma o espaço natural em espaço geográfico.
- 04) Paisagem e espaço têm o mesmo significado para a Geografia. Os dois termos indicam o conjunto de atividades produtivas desenvolvidas pelo homem, no sentido de transformar matérias-primas em produtos industrializados.
- 08) Paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza. Espaço são essas formas mais a vida que as anima.
- 16) Território é entendido como uma porção da superfície terrestre delimitada por uma fronteira política ou submetida a um poder político. Assim, território pode representar o espaço ocupado por um país e também a área de domínio de um grupo. Exemplo: área de influência de uma cooperativa de agricultores.

**Figura 01:** Questão de vestibular cobrando a definição das categorias de análise da Geografia.  
**Fonte:** UEM, 2014.

A partir da elaboração de como a análise seria feita e a leitura de todas as questões disponíveis das instituições propostas na pesquisa, obteve-se os seguintes resultados em âmbito quantitativo (Tabela 02 e Gráfico 01).

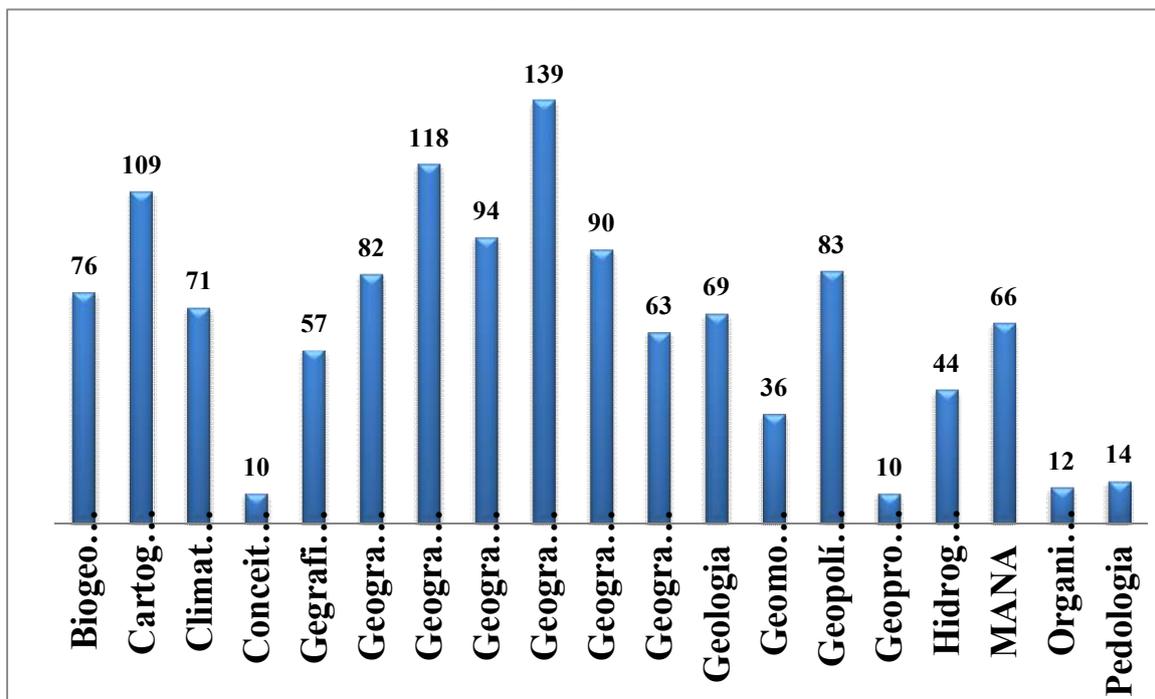
Disciplinas	Frequência
Biogeografia	76
Cartografia	109
Climatologia	71
Conceitos da Geografia	10
Geografia do Brasil	57
Geografia Agrária	82
Geografia da População	118

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Geografia do Paraná	94
Geografia Econômica	139
Geografia Geral	90
Geografia Urbana	63
Geologia	69
Geomorfologia	36
Geopolítica	83
Geoprocessamento	10
Hidrogeografia	44
Mudanças Ambientais Naturais e Antrópicas (MANA)	66
Organização do Espaço Mundial	12
Pedologia	14

**Tabela 02:** Frequência dos conteúdos de geografia nos vestibulares das universidades estaduais e federais.  
**Fonte:** Organização da autora, 2017.



**Gráfico 01** – Frequência dos conteúdos de Geografia nos vestibulares das universidades estaduais e federais do Paraná.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

De acordo com a tabela 02 e o Gráfico 01, pode-se elaborar uma análise dos cinco conteúdos de geografia mais frequentes (Tabela 03) nos vestibulares.

Conteúdos	Frequência
Geografia Econômica	139
Geografia da População	118
Cartografia	109
Geografia do Paraná	94
Geopolítica	83

**Tabela 03:** Os cinco conteúdos de geografia mais frequentes nos vestibulares.

Como observado na tabela 03, os conteúdos de geografias mais recorrentes nos vestibulares das universidades estaduais e federais do Paraná, são os relacionados com a Geografia Econômica (Figura 02), nos quais, questões sobre os setores de produção, industrialização e capitalismo aparecem com mais frequência.

Os demais conteúdos trazem questões sobre demografia, migração, cálculos de escalas e fusos horários, coordenadas geográficas, estrutura física do Paraná e conflitos mundiais.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Questão 01

Sobre o capitalismo como sistema econômico e seu processo histórico, assinale a(s) alternativa(s) **correta(s)**.

- 01) A primeira Revolução Industrial, iniciada na Europa e nos Estados Unidos no início dos anos 1930, período que marcou a queda da Bolsa de Nova Iorque e a primeira grande crise no sistema econômico internacional, marcou também a origem do sistema capitalista.
- 02) O sistema se originou no feudalismo, sistema socioeconômico predominante na Europa durante a Idade Média (séculos V a XV).
- 04) No século XIX, a economia capitalista vivia a fase chamada de capitalismo competitivo: cada ramo de atividade econômica era ocupado por grandes empresas que concorriam entre si para ganhar a preferência do consumidor.
- 08) No final do século XX começa a fase do capitalismo monopolista. Ocorre a fusão de empresas, tendo como consequência os monopólios (uma grande empresa assume o controle de um ramo de atividade) e os oligopólios (um pequeno número de grandes empresas assume esse controle).
- 16) Entre o século XIX e a primeira metade do século XX, o sistema capitalista passa para o controle dos estados nos países do hemisfério norte. Como consequência do controle público, surgem as empresas estatais que passam a dominar a economia de mercado.

**Figura 02:** Questão sobre Geografia Econômica abordando o capitalismo.  
**Fonte:** UEM, 2014.

Em relação à mesma Tabela 02, podem-se observar também os conteúdos com menos ocorrência (Tabela 04) nos vestibulares.

Conteúdos	Frequência
Geoprocessamento	10
Pedologia	14
Geomorfologia	36
Hidrogeografia	44

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Geografia do Brasil	57
---------------------	----

**Tabela 04** - Os cinco conteúdos menos frequentes nos vestibulares.

De acordo com a tabela 04, notam-se os cinco conteúdos que são menos recorrentes nos vestibulares, porém, isso não indica que não possa cair e que não se devam trabalhar-los.

O conteúdo que certamente estará presente nos vestibulares do Paraná são os que falam da geografia do estado (Figura 03), em alguns casos a questão pode estar mesclada com conteúdos da geografia dita humana (economia, população, política entre outros) com os da geografia “física” (geologia, geomorfologia, climatologia etc), mas de certo, é um dos conteúdos que apresentam em pelo menos uma questão por prova.

45. Leia as assertivas abaixo, sobre a Geografia do Paraná:
- I - As rochas que caracterizam o Primeiro Planalto e a Serra do Mar paranaense são os xistos cristalinos, mármore, calcários, filitos e quartzitos, que constituem o chamado Grupo Açungui.
  - II - No último período da Era Paleozóica do Paraná, processou-se intensa sedimentação em ambientes próximos à linha da costa do mar interior, em ambientes lagunares, em ambientes de estuários e de planícies de inundação. Com isso desapareceram os últimos vestígios do mar interior, ficando as terras do território paranaense totalmente emersas. Nesse período consolidaram-se as jazidas carboníferas e formou-se o folhelho pirobetuminoso (xisto).
  - III - O período Quaternário é marcado no Paraná por sucessivas alternâncias entre climas úmidos e semi-úmidos, responsáveis pelo modelado de muitas paisagens atuais. No Pleistoceno depositaram-se sobre os terrenos pré-cambrianos, os sedimentos flúvio-lacustres da bacia de Curitiba, bem como os depósitos arenosos e argilosos da planície costeira.
  - IV - Os principais rios do litoral paranaense que foram garimpados e que deságuam na baía de Guaratuba são: Itiberê, Guaraguaçu e Nhundiaquara.
  - V - O Parque Nacional do Iguaçu foi criado em 1939, com uma área de 170.000 hectares. Representa a maior reserva florestal do sul do Brasil e também um dos últimos refúgios para a flora e fauna. Por tombamento da Unesco, o parque tornou-se Patrimônio da Humanidade.
- Estão corretas as seguintes assertivas:
- a) Apenas I, II e III
  - b) Apenas II, III e IV
  - c) Apenas III, IV e V
  - d) Apenas II, III e V
  - e) Todas elas

**Figura 03:** Questão referente à Geografia do Paraná.

**Fonte:** UENP, 2010.

## CONCLUSÃO

Sabe-se que nenhum dos conteúdos de Geografia deve ser desprezado durante o ensino da disciplina, seja ele no ensino fundamental ou médio. Contudo, devido a pouca carga horária semanal, principalmente no ensino médio (duas aulas por semana, considerando que, Alguns municípios possuem grades curriculares diferentes, nas quais, pode ocorrer da disciplina ser interrompida em algum ano durante o ensino médio) fica difícil ao professor trabalhar todos os temas à tempo do vestibular. Assim, a pesquisa vem

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

contribuir para que o regente da disciplina foque com seus alunos os conteúdos mais frequentes nos vestibulares das universidades estaduais e federais do estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. LEI n° 9.934, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013.

BELO, E.M.; FERREIRA, G.H.C. A importância da geografia em sala de aula: o desafio de um ensino capaz de formar o cidadão. **Linguagem Acadêmica**, Batatais, v. 2, n. 2, p. 65-82, jul./dez. 2012.

CARLOS, A.F.A. **Novos Caminhos da Geografia**. Editora Contexto, 5ªed, São Paulo, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Geografia do Paraná**. Curitiba, 2008.

SANTOS, J.M.C.T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e do vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

PONTUSCHKA, N.N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. Cortez Editora, 1ª ed, São Paulo, 2007.

VESENTINI, J.W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. Editora Plêiade, 1ª ed, São Paulo, 2009.

VLACH, V.R.F. **Da ideologia do ensino da Geografia de 1º e 2º graus**. Orientação. São Paulo. N.9 p 27-32. 1992.

## **CARACTERIZAÇÃO DO USO DA TERRA AGRÍCOLA DO MUNICÍPIO DE MOREIRA SALES – PR NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2017**

Katiúscia Naiara Ariozi Lima (Unespar – Campo Mourão)  
Orientador: Victor da Assunção Borsato (Unespar – Campo Mourão)

**RESUMO:** O Curso do Pós-graduação em Geografia, Meio Ambiente e Ensino (GEOMAE tem como exigência o desenvolvimento de uma pesquisa e a apresentação de um artigo. Para dar cumprimento a essas exigências, elaborou-se este projeto de pesquisa “Caracterização do uso da terra agrícola do Município de Moreira Sales - PR” O projeto tem como objetivo principal cartografar o uso da terra agrícola do município, por meio de mapas temáticos. Os dados do uso da terra serão levantados por imagens de satélites e reconhecimento *in locus*, para na sequência, relacionar o uso da terra com os grupos de solo e a configuração do relevo do município. A primeira etapa do trabalho será um levantamento do referencial teórico por meio da bibliografia de autores como: Caliaro & Bueno (2010); Fitz (2010); Joly (2005); Lima (1993); Martinelli (2011); Mendonça (1993, 1997); Moro (1991); Popp (1998); Serra (1992); Verri (1998); entre outros. O método utilizado na confecção dos mapas temáticos e do uso da terra agrícola será o programa QGis®. O aplicativo (software “Google Earth Pro®”) será utilizado como ferramenta no levantamento histórico do uso da terra agrícola, o qual permite que se faça um amplo levantamento do uso da terra. Para o mapeamento relacionado ao segundo semestre de 2017, as imagens obtidas pelo satélite Landsat 8® cumprirá essa tarefa devido ao tempo de revisita do imageamento. Os dados coletados e analisados serão utilizados para a produção do mapa de uso da terra. Nele serão especializados os principais tipos de cultivos e comparados com os dois grupos de solos. As coberturas pedológicas do município são constituídas por dois grupos de solos, um argiloso, resultante do intemperismo do basalto da Formação Serra Geral e outro mais arenoso, originário da Formação Caiuá, rocha de origem eólica. Fez-se um breve levantamento do uso da terra na região e não foi encontrado trabalho que trata essa questão. Por outro lado, o software QGis é uma ferramenta que facilita a espacialização dos fenômenos geográficos, principalmente aqueles ligados ao uso da terra. O mapa final contribuirá com a geografia e também com planejadores agrícolas da região.

**Palavras-chave:** Cartografia. Uso da Terra. Espacialização de Dados.

### **Introdução**

É de conhecimento da comunidade geográfica que desde antes da sistematização da geografia como ciência, ela tinha como objeto de estudo o planeta Terra, no qual, dentre muitas discussões, a relação sociedade e natureza prevaleceu e deu uma melhor compreensão dessa ciência, a qual possui enorme significância e complexidade. Um dos fatos visíveis na relação sociedade e natureza é precisamente o uso da terra. Ela expressa, de diversas maneiras, a evolução da relação sociedade/natureza.

O uso da terra para a geografia pode ser analisado de inúmeras maneiras, desde a separação do solo urbano, o rural e, até mesmo da diferenciação de áreas de modo mais

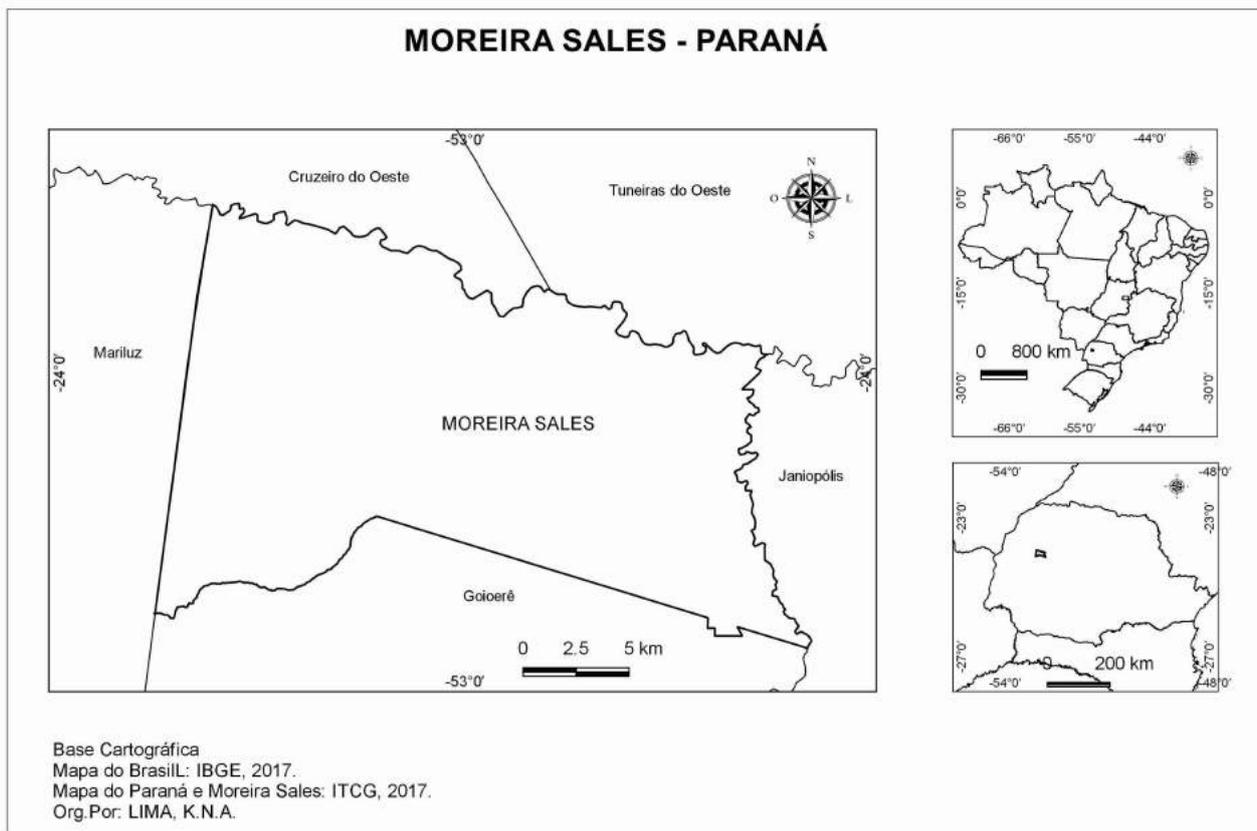
# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

específicos. Devido a essa dinâmica do estudo relacionado ao uso da terra, é que, chegue-se que a inúmeros trabalhos realizados, no qual, este virá também contribuir com essa carga para futuras pesquisas.

A área de estudo será o município de Moreira Sales no estado do Paraná. Para tanto, sendo feita uma análise do uso da terra agrícola por meio de levantamento de campo e especializados por meio da elaboração de mapas temáticos.

O município de Moreira Sales está localizado na Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense, e possui atualmente uma população total de 12.664 habitantes (IBGE, 2017). Limita-se com Cruzeiro do Oeste, Tuneiras do Oeste, Goioerê, Mariluz e Janiópolis (Fig. 01).



**Figura 1** – Localização do município de Moreira Sales em escala nacional, estadual e regional.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Toda essa região tem uma aptidão à agricultura, por isso, a região foi colonizada a partir da década de 1950 com o objetivo agrícola, especialmente o cultivo do café (SERRA, 1992). Com a rápida decadência dessa atividade, outras foram introduzidas e mais especificamente para cada grupo de solos. Para os solos mais arenosos, as pastagens e a cana-de-açúcar se expandiram. Para áreas de solos mais argilosos, a soja e o milho tiveram mais sucesso.

Há uma série de processos humanos que se desenvolvem a partir do uso da terra, da exploração dos recursos como a extração de madeira, o desbravamento da mata para abrir campos e nesse cultivar produtos agrícolas ou desenvolver atividades pecuárias. Ao longo dos anos, essa interação que é dinâmica ocorre de forma distinta no tempo e no espaço.

O território de Moreira Sales foi desbravado no final da década de 1950 e início de 1960, as exuberantes florestas pluviais foram derrubadas para dar lugar às lavouras de café, sendo direcionada por João Moreira Salles em 1950, que adquiriu terras na região que pertenciam ao Pedro Lúpion, com a intenção de colonizar sua propriedade e juntamente implantar o cultivo do café (PREFEITURA MUNICIPAL, 2017).

Moreira Sales acompanhou o declínio do café e inseriu em seus campos outros cultivos, transformando a paisagem de cafezais para plantações de cana-de-açúcar, soja, milho e eucaliptos e também para a criação de gados, sendo essas suas principais atividades econômicas que estão ligadas ao tipo de relevo, clima e solo (IPARDES, 2017).

Assim, o objetivo principal do projeto é a análise do uso da terra agrícola do município de Moreira Sales, levando-se em consideração os dois tipos grupos de solos do município, um mais arenoso e de origem da intemperização do arenito da Formação Caiuá e o outro argiloso, originário da decomposição das rochas basálticas do Derrame do Trapp, da Formação Serra Geral (POPP, 2010).

Os mapas temáticos serão elaborados por meio do programa QGIS®, em que será separadas todas as atividades agrícolas do município em que pretende-se fazer uma comparação do uso da terra com aos dois grupos de solos existentes de acordo com as classificações da Embrapa e de autores que trabalham com assuntos relacionados à pedologia. Para essa etapa, serão utilizadas imagens do satélite *Landsat 8*®, pois, trabalha com nove bandas, sendo 8 em RGB (*Red, Green e Blue*) e uma pancromática. Possui também, um sistema de imageamento do território a cada 16 dias, sendo esse o seu período de revisita.

Sabe-se que as áreas agrícolas encontradas atualmente são os cultivos de soja, safra de verão e milho (safrinha), cana-de-açúcar, pastagem e silvicultura, em que, acredita-se que a área de cultivo da soja seja maior do que as demais, mesmo que a maior parcela do território do município seja constituída por solos arenosos.

## Análises e Discussões

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Durante muitos anos fez a utilização do uso da terra, em que a análise de tal meio identificasse e demonstrasse como o Brasil estava utilizando suas terras (IBGE, 2013, p.26).

No município de Moreira Sales, o uso da terra mostra-se essencialmente agropecuário, como podemos observar na (Fig. 1) retirada do *Google Earth Pro*®. Nela vê-se que um mosaico com as divisões das propriedades rurais, essa diferenciação nas cores indicam que os solos esta sendo utilizados para os cultivos.



**Figura 1:** Uso da Terra Agrícola do Município de Moreira Sales – PR ao longo de trinta anos.

**Fonte:** Google Earth Pro®, 2017.

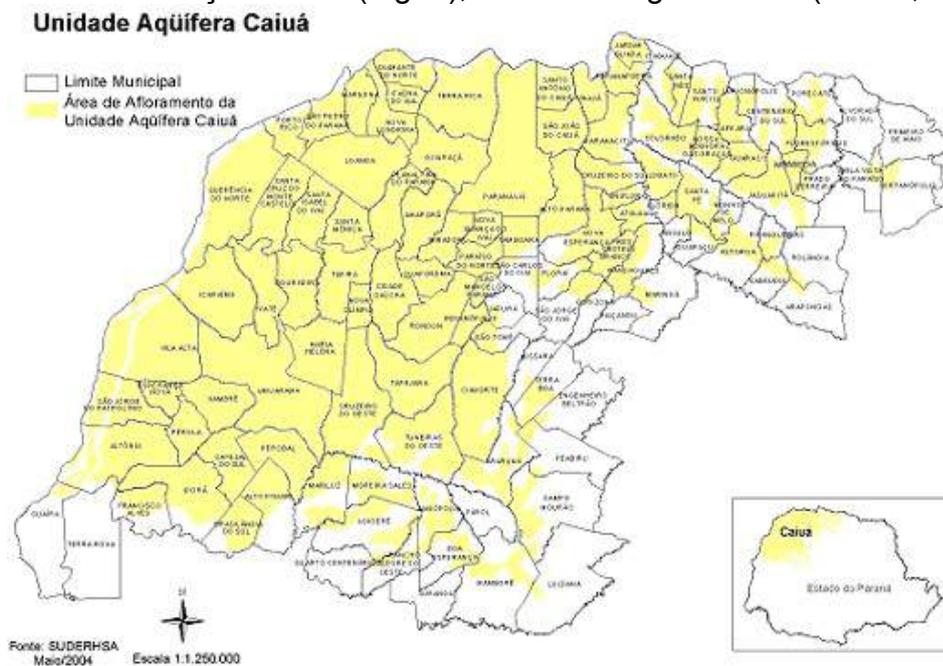
Estudando as imagens históricas fornecidas pelo *software* do *Google Earth*®, nota-se a evolução do uso da terra agrícola no município, no qual, em uma escala temporal de dez anos há a introdução de um novo cultivo, como observado na figura indicada com o nome de “2017”, assim, as áreas que apresentam uma densa mancha verde escura e padrão uniforme e simétrico, indica a silvicultura de *Eucalyptus*.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Observa-se também na Figura 1, a exposição do solo na imagem de “1997”, há varias faixas de solo sem cobertura vegetal, o que demonstra a vulnerabilidade pedológica local, pois, o município está em área de transição de solos, em que boa parte do território é recoberto pelo tipo arenoso.

As coberturas pedológicas do município são constituídas por dois grupos de solos, um argiloso, resultante do intemperismo do basalto da Formação Serra Geral e outro mais arenoso, originário da Formação Caiuá (Fig. 2), rocha de origem eólica (POPP, 2010).



**Figura 2:** Demarcação de Moreira Sales na Formação Caiuá.

**Fonte:** Instituto das Águas do Paraná, 2017.

No início da colonização do oeste paranaense, as regiões compostas por solos mais arenosos teve pouco interesse dos colonizadores, pois, a princípio o objetivo seria o cultivo de café (YOKOO, 2013, p.73), este que se tornava viável em solos mais férteis e com menos teor de areia.

Porém, Moreira Sales foi criada a partir de uma fazenda cafeeira na década de 1950, quando o café (*Coffea*) ainda era o produto agrícola mais rentável do País. Mas, a chegada do cultivo na região onde está limitado o município foi tardia, pois, devido à combinação do solo arenoso que despertou pouco interesse pelas colonizadoras. Porém, a partir das compras das terras em que o município se encontra, foi que se instalaram a fazenda cafeeira Moreira Salles, dando o “ponta pé” inicial as atividades agrícolas nessa área (MOREIRA SALES, 2017).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Assim, de acordo com Maria das Graças de Lima (1993), diz que,

[...] é importante ressaltar que, em Moreira Sales, o que provocou a alteração não foi à soja, mas a cana. De certo modo, as alterações sofridas pela região se davam, com culturas diferentes. Variavam entre a cana, a soja, o trigo. A criação de gado também contribuiu (LIMA, 1993, p.98).

Enquanto a região de Goioerê e Campo Mourão buscaram transformar seus campos de café em cultivos mais rentáveis na década de 1970, com o algodão em Goioerê e a soja em Campo Mourão, Moreira Sales inclinava-se ao cultivo de cana-de-açúcar, mas sem deixar de plantar as demais plantas.

Atualmente, são plantados soja (*Glycine max*), cana-de-açúcar (*Saccharum officinarum*) e eucaliptos (*Eucalyptus*). Durante o período de safrinha os produtores dos cultivos rotativos optam em plantar milho (*Zea mays*), trigo (*Triticum*) ou aveia (*Avena*). Portanto, notamos que o tipo de solo foi fator importante para a colonização tardia e implementação do cultivo de café em Moreira Sales, mas que, nos dias de hoje a proporção mais arenosa não é mais uma barreira para o desenvolvimento agrícola da região.

Pode-se monitorar o desenvolvimento dos cultivos e do uso da terra agrícola a partir de imagens do satélite *Landsat 8*®, pois a proposta da pesquisa é mapear o uso da terra agrícola do segundo semestre de 2017, assim, a cartografia temática utiliza meios oriundos das imagens de satélites, Fidalgo *et al* (2013) diz que, é certo que as imagens de satélites têm grande importância na execução de trabalho no qual consiste em fazer análise de determinada paisagem ou uso da terra, pois “permitem o estudo da dinâmica de uma região, ou seja, das mudanças que ocorrem ao longo do tempo” (FIDALGO *et al*, 2013, p. 41).

A partir do momento que temos a imagem de satélite pronta podemos distinguir vários elementos, que podem ser diferenciados por textura, cor, formas ou tamanhos, assim facilitando a análise do ambiente. Nessa imagem de satélites podemos distinguir a forma do relevo a partir da textura demonstrada, ser a imagem aparecer rugosa tem um relevo mais declivoso, já, se a textura forma mais lisa isso indica um relevo com um ondulado mais suave ou uma planície.

Justamente por isso, podemos identificar diferentes usos da terra, como por exemplo, os cultivos agrícolas, através dos elementos citados anteriormente podem-se classificar cada um e a partir disso criar mapas temáticos com a ajuda dos vários *softwares* disponíveis.

Sobre os mapas temáticos FITZ (2010); JOLY (2005) e MARTINELLI (2011); colocam que a cartografia temática geralmente utilizam outros mapas como base e seu objetivo básico é fornecer uma representação dos fenômenos existentes sobre a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

superfície terrestre, por meio de uma simbologia específica, devendo ser construídos levando-se em conta vários métodos – cada um mais apropriado às características e à forma de manifestação (em ponto, em linha, em área) dos fenômenos considerados em cada tema nas abordagens qualitativas, ordenada ou quantitativa e que deva englobar todas as atividades que vão desde o levantamento de campo ou da pesquisa bibliográfica até a impressão e a publicação do mapa elaborado.

Dessa forma, percebe-se como um mapa temático pode fornecer os dados necessários para a pesquisa proposta, usualmente, ele precisa conter todos os elementos plausíveis para que se possa chegar aos resultados pretendidos.

Contudo, não satisfeitos, serão necessários visitas à campo fazendo observações no local e um registro fotográfico da área para uma melhor análise do uso da terra no município.

## Considerações Finais

Dado ao nível de importância da pesquisa que aborda a temática, é importante produzir conhecimentos que seja cartografado e disponibilizados à comunidade acadêmica e as cooperativas, que sejam base para os trabalhos e atividades do uso da terra.

Portanto, o ponto de vista geográfico a pesquisa, conforme os objetivos de cartografar o uso da terra agrícola do município de Moreira Sales no ano de 2017, por meio de mapas temáticos, imagens de satélites e reconhecimento *in locus*, para na sequência, relacionar as principais atividades de uso com os grupos de solo e a configuração do relevo do município.

Em vista dos argumentos apresentados ao longo de todo artigo, conclui-se que, o uso da terra é uma das principais atividades transformadoras da paisagem, porém, colocamos em questão que o uso agrícola também gera sua carga de impacto ao ambiente e transformação paisagística, até mesmo porque a área de estudo possui em sua paisagem o caráter essencialmente agrícola.

## Referências

FIDALGO, Elaine Cristina Cardoso; COELHO, Maurício Rizzato; ARAÚJO, Fabiano de Oliveira; SANTOS, Humberto Gonçalves dos; BREFIN, Maria de Lourdes Mendonça S. Uso de imagens de satélite para o estudo do uso da terra e sua dinâmica. In: Moreira, Fatima M.S.; Cares, Juvenil E.; Zanetti, Ronald; Sturmer, Sidney. (Org.). **O ecossistema solo**. 1ed.Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2013, v. p. 31-43.

FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia Básica**. Oficina de Textos. São Paulo, 2010.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual Técnico de Uso da Terra**, ed. 3ª. Rio de Janeiro, 2013.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estático: Município de Moreira Sales**, 2017.

JOLY, Fernand. **A Cartografia**. Ed. 8ª. Editora Papirus. Campinas – SP, 2005.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. Ed. 6ª, Editora Contexto, São Paulo, 2011.

LIMA, Maria das Graças. **A sobrevivência dos sítios rurais em Moreira Sales – PR**. Dissertação (Mestrado) USP. São Paulo, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOREIRA SALES. Dados históricos. Disponível em <[www.moreirasales.pr.gov.br](http://www.moreirasales.pr.gov.br)>. Acessado em 05 abr. 2017.

POPP, José Henrique. **Geologia Geral**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Editora S/A: 1998.

SERRA, Elpídio. Os primeiros processos de ocupação da terra e a organização pioneira do espaço agrário no Paraná. **Boletim de Geografia**. UEM. Ano 10, 1992.

VERRI, Ênio José. **O Desenvolvimento Recente da Indústria Paranaense**. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Mestrado em Economia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 1998.

YOKOO, Edson Noriyuki. **A Dinâmica das Frentes de Ocupação Territorial na Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense**. Tese (Doutorado) UEM. Maringá, 2013.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## COEXISTÊNCIA HUMANA: DIVERSIDADE E RESPEITO

Brandon de Oliveira de Figueiredo, (Unespar – Câmpus de Campo Mourão)

Leonardo Stabele Santos, (Unespar – Câmpus de Campo Mourão)

Orientador: Bruno Flávio Lontra Fagundes, (Unespar – Câmpus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar a atividade realizada pelo PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência) de História da Unespar, Campo Mourão, atividade estruturada no estudo daquilo que os alunos possuem em comum e dos aspectos que os tornam indivíduos únicos, tanto no próprio ambiente escolar, quanto fora, ao se tratar de diversidade. Desta forma, preparamos um material que visava instigar os alunos a refletirem sobre ações cotidianas que, muitas vezes, passam despercebidas por serem “naturalizadas”, por exemplo, a violência contra as mulheres ou a população LGBT+. Além disso, foram abordadas questões étnicas a partir da perspectiva da violência, principalmente, a propagação de um discurso racista nas “brincadeiras” e formas de relacionamento entre os alunos. Após a realização das atividades, notou-se uma alteração positiva no comportamento geral das salas onde as intervenções foram desenvolvidas, nas quais percebemos um maior respeito com as especificidades de cada indivíduo. Estes resultados se tornam tangíveis por meio da análise dos questionários aplicados no início e ao término das intervenções. Portanto, a metodologia aplicada a uma questão complexa, todavia, com objetivos precisos, proporcionou resultados significativos que podem refletir positivamente em uma sociedade mais justa e respeitável.

**Palavras-chave:** Ensino; Coexistência; Diversidade.

### Apresentação

Este trabalho é resultado da estruturação de uma atividade que foi por nós desenvolvida dentro do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e aplicada na Rede Básica de Ensino, especificamente, no Colégio Estadual de Campo Mourão, no período entre 06 e 10 de Abril de 2017. Para este momento decidimos subdividir o texto da seguinte forma: num primeiro momento procuraremos contextualizar o PIBID e a escola; no segundo, apresentaremos um relato da aplicação; na sequência desenvolveremos uma breve análise dos resultados, finalizando com algumas considerações importantes.

O PIBID é um programa de nível federal que concede bolsas aos estudantes de licenciaturas que participam do projeto de iniciação à docência desenvolvida em escolas da Rede Básica de Ensino. Assim, um dos principais objetivos do PIBID é o de inserir o/a aluno/a no contexto escolar durante sua formação acadêmica para que possa participar e criar experiências na prática docente, estreitar a relação entre a teoria e a prática, ainda, buscar soluções inovadoras para os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem e elevar a qualidade na formação de professores (BRASIL, 2017). Na

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão, o PIBID/História é dividido em grupos de atuação contendo entre 4 a 6 integrantes, distribuídos entre as quatro escolas parceiras.

Por conseguinte, o Colégio Estadual de Campo Mourão- EFMPN pertence ao município de Campo Mourão, está localizado na área central da cidade. É conhecido por esse nome desde 1965, quando ali foi implementado o 2º ciclo. Já em 1968, foi transferido para o edifício no qual está instalado até hoje. Atualmente é frequentado por mais de dois mil estudantes, diariamente, nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), todos eles provenientes de várias regiões da municipalidade. O colégio possui entre outros recursos, aulas de espanhol básico, salas de apoio em matemática e língua portuguesa, além de ampla biblioteca, sala de informática e televisões em todas as salas. Possui ensino médio profissionalizante em administração e formação de docentes para ensino infantil e anos iniciais<sup>1</sup>.



Figura 1: Colégio Estadual de Campo Mourão. Fonte: Site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

Muito trabalho foi necessário para que desenvolvêssemos a atividade ora apresentada. Reuniões constantes, leituras e fichamentos nortearam as nossas discussões e possibilitaram a nossa intervenção. O texto que serviu de base e ofereceu as primeiras ideias para a atividade é intitulado *Regimes de Coexistência Interétnica no Brasil e na Alemanha: Contribuições a um debate inexistente*, de Sérgio Costa. Sendo assim, é preciso explanar as ideias centrais apresentadas pelo autor, para compreender o que é fundamental na intervenção realizada.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Segundo Sérgio Costa, o Brasil, por ser um país que sempre abraçou as diferenças, deveria servir atualmente de exemplo para a Alemanha, abrangendo todas as diferenças e transformando-as em unidade. Essa era a intenção quando em 1950 a UNESCO elaborou pesquisa a fim de mostrar para o mundo abalado pela Segunda Grande Guerra, que o Brasil havia superado as diferenças étnicas. Todavia “os estudos revelaram um país que discrimina, sistematicamente, pessoas de pele escura, relegando-as a uma posição subordinada na sociedade” (COSTA, 2012. p.237). Ele continua, apontando que na sociedade atual as políticas públicas de integração nada mais são que meios utilizados pelo Estado para moldar os cidadãos permitindo que estes vigiem, policiem o “diferente” com o intuito de enquadrá-lo na moral vigente da sociedade. Desta forma, delinea as relações interétnicas a partir de três níveis, sendo estes: o nível discursivo, o marco regulador e o das relações cotidianas.

O nível discurso remete aos símbolos e interpretações que constroem a ideia de nação. Em um primeiro momento o Estado enaltece alguns símbolos, no segundo momento a população é convocada a abraçar tal símbolo como representação máxima nacional, e neste momento as distinções por cor, gênero, orientação sexual são quase nulos. Já marco regulador remete as leis e políticas públicas que o Estado impõe sobre a sociedade com a intenção de diminuir ou extinguir as diferenças, por exemplo, ao disponibilizar cotas para as universidades ou o ensino bilíngue em aldeias indígenas. Das relações cotidianas o autor avalia que “interessa saber, aqui, se o contato entre os diferentes grupos é marcado pela indiferença, pela tensão, pelo conflito ou pela disposição de superar as fronteiras simbólicas através das quais os grupos se constituem” (2012. p. 240). Cabe ressaltarmos que se uma nação idealiza discursos de nacionalismo, as minorias étnicas ficarão vulneráveis, sendo assim, os três níveis precisam ser analisados conjuntamente.

Apesar de o autor analisar o caso brasileiro e o alemão, para na sequência compará-los em sua análise, nos atentamos em enfatizar o que Sérgio Costa escreve sobre o Brasil, já que partimos dos aspectos por ele levantados, para realizarmos a intervenção. Portanto, ao analisar o contexto nacional, é visível que o primeiro passo para amenizar as diferenças étnicas deu-se com a Constituição de 1988 que apresentou a nação como multicultural e multiétnicas. Além disso, políticas públicas como apoio às vítimas de preconceitos, programas em escolas, incentivos à cultura local das populações e sua dispersão, cotas para negros e indígenas visam à diminuição das diferenças.

Quanto ao âmbito do cotidiano, ainda para o autor, a sociedade brasileira é marcada por profundas diferenças sociais, raciais e espaciais. O rico não convive no mesmo bairro, na mesma escola, na mesma calçada que o pobre, todavia, não existem leis que proíba o pobre de frequentar locais dos ricos, mas antes de tudo, o impedimento é econômico. Para isso, o autor menciona o antropólogo social Lívio Sansone. Ele explica que no Brasil existem áreas de preconceito “duro” e “mole”. Assim, as áreas duras

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

representam os momentos da procura do emprego, da paquera, da abordagem policial, em que ser negro terá extrema relevância e o racismo é mais forte. Já as áreas moles, representam os locais onde o ser negro fica em segundo plano, por exemplo, nas rodas de conversa com os amigos, o terreiro, a capoeira, a umbanda, o São João, o carnaval. Resumindo, quando é para o lazer a cor da pele tem pouca importância, mas, quando é a promoção no emprego, o beijo na balada, entre outras situações, a cor da pele ganha relevante importância e preconceito (COSTA, 2012. p. 245).

## Aplicação

Partindo dos pressupostos do texto de Sérgio Costa resolvemos trabalhar com o tema da coexistência de forma transversal, pois, assim, metodologicamente, ela apresenta um dinamismo maior para a problematização em sala de aula. Desta forma, selecionamos três grupos distintos (mulheres, população LGBTQ+ e negros/as) e optamos por abordá-los sob a perspectiva da violência, a fim de possibilitar a percepção e o respeito às diferenças presentes na nossa sociedade. Ou seja, nosso objetivo consistia em aproximar o aluno e o tema, abrindo uma forma de diálogo que, futuramente, poderá render o respeito e o entendimento da diversidade humana.

A escolha dos grupos analisados não se deu de forma aleatória. Textos como o *“Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil”* e o *“Relatório de violência homofóbica no Brasil: ano de 2012”*, serviram de suporte para o plano da intervenção, pois, revelam a necessidade de se discutir tais temáticas em sala de aula, já que em ambos os relatórios verifica-se o crescimento da taxa de homicídios entre os jovens, ou seja, o índice de jovens negros e de jovens homossexuais que sofrem violência letal no Brasil é maior do que o índice de jovens brancos e jovens heterossexuais. O mesmo acontece quando analisamos os dados encontrados no *“Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil”*, em que o percentual de mulheres assassinadas no país cresce ano a ano, desde 1980 até 2013 – salvo após 2006, com a criação da Lei Maria da Penha que, apesar do crescimento da taxa geral, decaiu o percentual anual.

Desta forma, se tomarmos o significado de coexistir como: existir junta ou simultaneamente (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2017)<sup>ii</sup>, verificamos que a realidade não corresponde a tal afirmativa, pois como corroborado pelos relatórios supracitados na sequência do texto, grupos de indivíduos continuam a sofrer com a violência, muitas vezes, motivada por fatores étnico-raciais, de gênero, sexualidade, idade, etc. A partir disso, priorizamos trabalhar com os três grupos, também já mencionados, visando questionar o cotidiano dos estudantes, levá-los a conhecer melhor suas práticas e suas ações, perceber quais aspectos os tornam distintos e quais os unem em um determinado grupo, o que possuem em comum ao mesmo tempo em que são indivíduos únicos. De

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

maneira que refletissem sobre suas próprias vivências e identificassem se facilitam ou dificultam uma coexistência benéfica e justa, tanto na escola quanto fora dela.

Tomada tal decisão, após reuniões com o professor orientador do PIBID no colégio, verificamos as turmas para realizar a intervenção proposta, sendo escolhido o oitavo ano do ensino fundamental e o segundo ano do ensino médio com técnico administrativo integrado. O critério adotado foi o da diferença de idade entre as turmas, uma diferença de aproximadamente quatro anos. Acreditávamos que o entendimento do conteúdo por parte dos alunos seria distinto, além disso, a metodologia de aplicação passaria por leves alterações de uma turma para a outra. É necessário destacar que este aspecto é importante na formação dos alunos e alunas bolsistas do PIBID, justamente por proporcionar experiências díspares na aplicação de um mesmo conteúdo.

Na sequência demos início ao primeiro dia de intervenção com a turma do segundo ano do ensino médio. Antes de iniciarmos a discussão com os alunos e as alunas, foi necessário aplicar um questionário individual formado por nove questões, a fim de conhecermos melhor os estudantes e suas necessidades. Além disso, este questionário já era parte da materialização de resultados para análise posterior. A primeira pergunta ilustra o objetivo deste questionário: “o que eu gostaria que meus professores de História soubessem sobre mim?”. As respostas seriam comparadas com outras, na aplicação do questionário final – uma prática comum dentro do PIBID.



Figura 2: intervenção no ensino médio. Fonte: elaborada pelos autores

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O primeiro grupo a ser tratado foi o das mulheres. Com o auxílio de slides projetados em *datashow*, levamos imagens de mulheres agredidas fisicamente para, em um primeiro momento, chamar a atenção dos estudantes e destacar a gravidade do assunto. Outros recursos foram utilizados como músicas e vídeos, a fim de diversificar a metodologia e proporcionar debates entre os alunos e alunas. O segundo grupo foi a população LGBTQ+. Neste caso, optamos por relatar brevemente as implicações das relações homoeróticas na Grécia Antiga, explicando suas especificidades, nos permitindo problematizar as relações homoafetivas na atualidade. Também foi discutida a representatividade LGBTQ+ nas histórias em quadrinhos, destacando personagens famosos e suas sexualidades em paralelo com os discursos, principalmente políticos, no qual estas histórias estavam inseridas.

Por último, foram tratados as relações interétnicas e o racismo. Neste ponto da discussão, foi necessário retomar a história do Brasil, a partir do século XIX, ampliando a dimensão do problema do racismo. Utilizando a representação da tela *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1852-1936), temáticas como a teoria do branqueamento e as políticas de higienização do século XX, além de eventos mais recentes como o *apartheid*, foram problematizadas e relacionadas com a realidade dos estudantes.



Figura 3: intervenção no ensino médio (quadrinhos). Fonte: elaborada pelos autores

No oitavo ano do ensino fundamental, a dinâmica da apresentação do tema e dos eixos principais não foi diferente. O que de fato se alterou foi a não utilização de alguns

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

recursos e de algumas imagens, por exemplo, de mulheres agredidas, por se tratar de violência explícita e considerarmos “forte demais”. Isto implicou também, na linguagem com que abordamos o conteúdo, sendo para esta turma, priorizada uma linguagem mais simples e objetiva.

Chegado o último dia de intervenção em ambas as turmas, aplicamos mais um questionário padrão do PIBID. Nele os alunos puderam avaliar o desenvolvimento da atividade pelos estudantes bolsistas e comentarem sobre o conteúdo trabalhado em sala. As respostas foram comparadas com o resultado do primeiro questionário, assim observamos os resultados em dois níveis. O primeiro, de curto prazo, referiram-se aos resultados imediatos, que surgiram espontaneamente no momento da intervenção. Perguntas, relatos de experiências pessoais ou de pessoas conhecidas, por exemplo, eram constantes durante as discussões em sala, nas duas turmas. Estes fatores nos permitiam, ao mesmo tempo, direcionar a conversa, mediar às discussões e captar se e como os alunos e alunas estavam absorvendo as informações transmitidas. No segundo nível, através dos questionários, verificamos se havia compatibilidade entre os resultados do primeiro nível com aqueles escritos pelos estudantes.

Durante todo o período de aplicação da atividade, foi notável a mudança no comportamento geral das turmas. Em ambas, os estudantes perceberam que o assunto era relevante, principalmente, por compreenderem que se tratava de fenômenos e acontecimentos próximos às suas vidas, do seu cotidiano. Piadas machistas e homofóbicas, perceptíveis no primeiro dia de aplicação, quase inexistiam quando do fim da intervenção e o resultado mais evidente indicou a vontade dos alunos e alunas em debaterem esses temas.

## Considerações finais

Os resultados obtidos nos possibilitam levantar novas questões sobre as temáticas levadas para a sala de aula. Nossa experiência demonstrou a urgência e a necessidade de se falar com os estudantes sobre sexualidade, gênero, relações interétnicas, homofobia, racismo, aspectos que fazem parte da coexistência dos estudantes. Geralmente se esquece de que tais elementos permeiam as práticas dos alunos e alunas durante toda a vida escolar, dentro da escola e fora dela. Um dos estudantes ao responder sobre o que achou do conteúdo evidenciou um dos motivos pelos quais estas temáticas são relegadas a um segundo plano

(sic) Bom, o conteúdo que eles falam e abordaram com nós é um conteúdo que pouquíssimos professores nos explicam, pois são conteúdos que nem todos gostam de por em discussão, por exemplo, racismo, não são todos que falam disso, motivo há vários, mas um desses motivos é o medo,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

medo de falar de algo que acontece tanto no Brasil e que muitas pessoas tampam os olhos para fingirem que não estão vendo, para assim, não precisarem fazer nada (Aluno 1).

As respostas foram as mais diversas, desde algumas objetivas até histórias pessoais que retrataram a vida íntima desses estudantes. Casos de estupro na família, gravidez precoce, violência homofóbica, entre outros, estão presentes nos questionários. Além disso, a afirmação da orientação sexual também constou nas respostas, tendo, por exemplo, uma aluna do oitavo ano que respondeu claramente a questão “o que eu gostaria que meus professores de História soubessem sobre mim?”, da seguinte maneira: “Bom, eu sou lésbica, e amo história [sic]” (Aluna 2). Os exemplos não só demonstram, mas reiteram a necessidade de trabalhar com estas temáticas em sala de aula. O porquê isso não acontece foi citado pelo aluno - os “motivos são vários” – todavia, é preciso destacamos a necessidade do aprofundamento dessas problemáticas a fim de se encontrar possíveis soluções, preencher lacunas e evidenciar questões que afetam a vivência humana em sociedade. Trabalhos como este são tentativas de realizar tal objetivo.

Concluindo, cabe mencionar as dificuldades com as quais nos deparamos antes e durante a intervenção. No primeiro momento, as dificuldades estavam relacionadas à logística, já que nem todos os participantes do grupo residem na mesma cidade na qual está localizado o colégio; houve também a preocupação com a preparação do material e uso de imagens. Durante a aplicação, todas as dificuldades estão ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e a questões pertinentes da Educação Básica como, salas lotadas, falta de suporte tecnológico por parte da escola, além da estrutura física da sala em mal estado. Entretanto, o PIBID proporciona um espaço de interação e debate que tem como elemento crucial atingir a escola com estas discussões. Assim, as intervenções programadas favoreceram a problematização e discussão dos temas transversais ora discutidos possibilitando aos alunos uma base para novas problematizações. Todavia, ressaltamos que essas intervenções ainda são muito limitadas no espaço escolar.

Em suma, a experiência docente adquirida por todos os pibidianos e a possibilidade de trabalhar com um conteúdo de grande importância para o cotidiano escolar são resultados que consideramos positivos. Por outro lado, a atividade permitiu aos alunos que percebessem quais aspectos os tornam distintos e quais os unem em sociedade, o que possuem em comum ao mesmo tempo em que são indivíduos únicos. Com um olhar mais acurado sobre essas questões, os alunos e alunas puderam reforçar suas identidades e também respeitar a identidade de outros refletindo sobre como suas atitudes, suas ações cotidianas facilitam ou dificultam a permanência de uma coexistência pacífica e justa entre todos os sujeitos que compõem a comunidade em que estão inseridos, seja ela dentro ou fora da escola.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFERÊNCIAS

ALUNA 2. Questionário aplicado pelos autores. Colégio Estadual de Campo Mourão. 10 de abril de 2017.

ALUNO 1. Questionário aplicado pelos autores. Colégio Estadual de Campo Mourão. 07 de abril de 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

BRASIL, 2017. MEC- PIBID. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

COSTA, Sérgio. Regimes de Coexistência Interétnica no Brasil e na Alemanha: Contribuições a um debate inexistente. In: *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2012. p. 235-259.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Dicionário de Língua Portuguesa: Coexistir. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/coexistir>>. Acesso em: 25 Sep. 2017.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPIR/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. *Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. 1ª edição. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2015.

---

<sup>i</sup> Para maiores informações verificar o site do colégio:

<<http://www.cpmestadualcm.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>>. Acesso: 25 set 2017.

## DA LITERATURA PARA A PSIQUÊ: UMA ANÁLISE DA OBRA “O MÁGICO DE OZ” SOB A ÓTICA DA TEORIA DE CARL ROGERS

Jean Pablo Guimarães Rossi (UNESPAR/ Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente trabalho se trata de uma travessia da literatura para psiquê, tendo como objeto de estudo a história *O Mágico de Oz* (1900), cânone da literatura infantil norte-americana, do escritor L. Frank Baum (1856-1919), sob a ótica da teoria do psicólogo Carl Rogers, fundador da Abordagem Centrada na Pessoa. Na perspectiva rogeriana, o homem é, dotado de uma capacidade de atualização e transformação, que tende a ocorrer mediante as experiências que lhe são proporcionadas durante a vida. A partir desta concepção, podemos acompanhar na obra de Baum, três importantes personagens que passam por um reconhecimento e uma mutação de si mesmos, a partir de suas trajetórias e experiências, consequentemente revelando uma personalidade que eles mesmos já possuíam, mas que estava soterrada pela imagem/discurso que eles e os outros lhes projetavam. Portanto, este trabalho explana a análise da obra a partir do percurso dos protagonistas da história, desde quando são apresentados ao leitor, até o desfecho da trama, construindo assim, uma ponte intertextual entre *O Mágico de Oz* e a abordagem de Rogers, a fim de elucidar como este processo de atualização e transformação do sujeito pode ocorrer.

**Palavras-chave:** *O Mágico de Oz*; Carl Rogers; Self/Autoconceito.

### INTRODUÇÃO

A história *O Mágico de Oz* (*The wonderful wizard of Oz*), é considerada a maior obra literária do escritor e jornalista L. Frank Baum (1856-1919) e cânone da literatura infantil norte-americana, apresentou sua primeira edição publicada em parceria com o ilustrador W.W. Denslow (1856-1915) pela editora George M. Hill em Chicago, no ano de 1900. A história atravessou grandes dificuldades de aceitação pelo mercado editorial, uma vez que um olhar mais atento pode notar que não se trata de apenas mais uma história para crianças, mas também um debate crítico sobre os movimentos políticos e econômicos (GARDNER, 2013).

A história relata a jornada de Dorothy e seus companheiros: Espantalho, Lenhador de Lata e Leão Covarde, em busca do grande Oz, a fim de conquistarem elementos que acreditavam não possuírem e que, quando conquistados, poderiam enfim, serem felizes. Carl Rogers, por sua vez, vai expor em sua teoria uma visão de homem tendencialmente motivado a atualização e possuidor de um autoconceito, que pode ou não estar em acordo com aquilo que o sujeito é. Para o autor, “[...] a tendência à atualização trabalha para sustentar o organismo, cuidando do seu sustento e sobrevivência” (SCHULTZ & SCHULTZ, 2013, p. 286).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Desta forma, este trabalho se encontra dividido em três partes, sendo que a primeira seção irá tratar da história *O Mágico de Oz*, relatando os pontos principais desta. Na segunda seção será explanado o conceito de self/autoconceito na teoria da ACP de Carl Rogers. Por fim, na terceira seção será realizada uma análise da obra, mais especificamente dos personagens da história: Espantalho, Lenhador de Lata e o Leão Covarde, sob a ótica do conceito de self dentro da abordagem de Carl Rogers (1902-1987), fundador da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), que tem sua noção primordial de homem como sujeito “atualizante”, em constante mutação e reformulação do seu potencial, a fim de se tornar desenvolvido e amadurecido.

## **A história “O Mágico de Oz” de L. Frank Baum**

A história do livro *O mágico de Oz*, sabemos que é conhecida e repassada de geração a geração há algumas décadas. A menina Dorothy Gale vivia em uma fazenda no interior do Kansas, com seu tio Henry, sua tia Em e o cãozinho Totó, numa simples casa de madeira, em um ambiente onde a paisagem é descrita pelo autor como “cinzenta e sem vida” e os tios como pessoas de faces magras, secas e expressões faciais sempre solenes e severas. Até que em um dia monótono como todos os outros anteriores, se ouviram gemidos prolongados de ventos, capins ao longe formando grandes ondas, o tio Henry observou que um ciclone estava se aproximando da casa, assim gritou para que todos se escondessem no alçapão construído abaixo da casa (BAUM, 2013).

Dorothy e seu cãozinho Totó não conseguiram entrar no alçapão antes que o ciclone os tivesse atingido, e, desta forma, foram levados pelo ciclone à até então desconhecida terra de Oz, um lugar muito diferente do que Dorothy vivia, cheio de plantas, árvores e luz (BAUM, 2013).

Não há doença nem enfermidade em Oz. Ninguém envelhece e mortes ocorrem apenas raramente. Praticamente não existe força policial, porque todos os ozistas são felizes, altruístas e respeitadores da lei. Trabalham metade do tempo, brincam a outra metade. Não há dinheiro, nem ricos, nem pobres. “Cada pessoa” [...] “ganha gratuitamente dos vizinhos tudo que é necessário para seu uso, que é aquilo que, racionalmente, qualquer pessoa pode desejar” (GARDNER, 2013, p. 29).

A partir daqui se inicia a grande jornada de Dorothy para chegar a Cidade das Esmeraldas, encontrar o Grande Mágico de Oz, descrito como o único que poderia ajudá-la a retornar a fazenda dos tios no Kansas. A Bruxa Boa do Norte é quem encontra Dorothy inicialmente e a orienta como chegar até a Cidade das Esmeraldas, dizendo: “Caminhando. É uma longa viagem, atravessando às vezes regiões agradáveis e às

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

vezes regiões horríveis e escuras. [...] A estrada para a Cidade das Esmeraldas é toda calçada de tijolos amarelos – disse a Bruxa – Você não tem como se perder” (BAUM, 2013, p. 82).

Durante sua caminhada pela estrada de tijolos amarelos, Dorothy encontra três personagens importantes para o desenvolvimento da história e que partem junto a ela rumo ao encontro do Grande Mágico de Oz, são eles: o Espantalho que deseja um cérebro, o Lenhador de Lata que pede por um coração e o Leão Covarde que deseja ser corajoso, porém o que não percebem, os três possuem aquilo que procuram, algo que se torna ainda mais claro com as situações pelas quais vivenciam no decorrer da história e tornam possível, a partir de uma concepção rogeriana, a análise do self/autoconceito de cada um destes personagens (BAUM, 2013).

## O Self ou Autoconceito para Carl Rogers

O conceito de “self” que também pode ser denominado como “autoconceito”, está relacionado a visão particular e uma percepção consciente que o indivíduo tem de si mesmo e da realidade. O indivíduo verbaliza e descreve a forma como se percebe, como: “Sou ansioso!”, “Eu me acho feio!”, “Sou simpático!”. Esta visão particular de si próprio se constrói nas experiências vivenciadas em cada período específico da vida do sujeito, bem como o significado que é interiormente atribuído a estas. Portanto, o self tem e possui significados com os quais a pessoa identifica-se e a partir dos quais percebe a realidade, porém nem sempre correspondente à realidade objetiva (ROGERS, 1997). Segundo Rogers e Kinget (1977, p. 44):

Como exemplo dessas percepções citemos: as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe constituindo sua identidade. Esta estrutura perceptual faz parte, evidentemente – e parte central – da estrutura perceptual total que engloba todas as experiências do indivíduo em cada momento de sua existência.

Uma consideração positiva sobre nós mesmos, ou seja, um olhar de aceitação e receptividade sobre o que somos, nos permite compreender e aceitar nossas próprias complexidades, contradições e ambivalências como elementos próprios parte de nossa condição humana, conseqüentemente iremos aprender a diferenciar “o que é” daquilo que criamos em nossa mente, ou seja, haverá uma clarificação da percepção sobre o próprio self (SANTOS, ROGERS e BOWEN, 2004).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Para Rogers (1997), ser o que realmente se é significa uma tendência do sujeito para viver em uma relação aberta, amigável e estreita com sua própria experiência. A partir desta clareza, o indivíduo dirige-se a agir com espontaneidade e propriedade nas diversas situações do meio. Bowen (2004, p. 80) pontua que, “essa harmonia entre o que está acontecendo na intimidade e o que transparece por fora é o que compreendo por congruência”. Segundo Schultz e Schultz (2013), pessoas psicologicamente saudáveis podem perceber a si mesmas, outras pessoas e eventos do mundo como realmente são, estão abertas para novas experiências, utilizam de toda sua experiência e se realizam de acordo com seu self, caminhando em direção ao que Rogers denominou de “vida plena”.

Uma pessoa em pleno funcionamento, apresentam as seguintes características:

Consciência de toda experiência, aberta a sentimentos tanto positivos como negativos. Vigor de apreciação a todas as experiências. Confiança em seu próprio comportamento e sentimentos. Liberdade de escolha, sem inibições. Criatividade e espontaneidade. Necessidade constante de desenvolvimento, de busca de maximização do próprio potencial (SCHULTZ & SCHULTZ, 2013, p. 290).

No entanto, quando há um desencontro entre o que é expressado e o que é sentido pelo self, denominamos por incongruência, ou seja, “no primeiro caso, age-se com espontaneidade e harmonia; no último, se super-reage e aparece a desarmonia e a incongruência” (BOWEN, 2004, p.81). Ao suprir uma percepção distorcida das experiências, o sujeito se arrisca a tornar-se alienado de seu verdadeiro self e incongruente, que, de acordo com Schultz e Schultz (2013, p. 290), é a “discrepância entre a autoimagem de uma pessoa e os aspectos de sua experiência.”

Portanto, segundo Freire (2006), o indivíduo inclui em seu autoconceito percepções que distorcem e não significam por exato a sua experiência, os aspectos da sua experiência são desconsiderados do seu autoconceito. Decorrente disto, o sujeito não consegue viver como uma pessoa integrada, uma vez que, seu comportamento está regulado algumas vezes pelo seu autoconceito e outras vezes pelas experiências organísmicas despercebidas por seu autoconceito. A incongruência se apresenta então, como um estado de conflito e tensão.

Rogers (1961 *apud* SCHULTZ & SCHULTZ, 2013), acreditava em uma motivação inata de realizar, manter e aprimorar o self, a partir de uma tendência atualizante que abarca tanto necessidades fisiológicas, quanto psicológicas. O progresso em direção ao desenvolvimento não é automático, nem passivo, mas envolve luta e dor.

## **A história *O Mágico de Oz* sob a ótica da Abordagem Centrada na Pessoa**

A partir da construção dos personagens de Baum, podemos perceber a visão do autoconceito que cada um dos três personagens atribui sobre si. A começar pelo Espantalho, uma criatura com a cabeça costurada com um saco pequeno estofado de palha e o resto do corpo feito com um conjunto de roupas azuis, gastas e desbotadas, também preenchidas com palha. Quando este se apresenta a Dorothy, ele diz: “\_ A verdade é que não; não sei de nada. É que eu sou recheado de palha, e por isto não tenho cérebro – respondeu ele, em tom triste” (BAUM, 2013, p. 89). Logo em seguida prossegue: “[...] Não quero que as pessoas digam que eu sou burro, e se a minha cabeça continuar recheada de palha em vez de miolos, como a sua, como é que eu vou conseguir aprender alguma coisa?” (BAUM, 2013, p. 90).

O autoconceito do Espantalho sobre si é de inteligência falha, baixa autoestima por não ter um cérebro como as outras criaturas, incapaz de aprender algo ou dizer alguma coisa que possa ajudar alguém. No entanto, no decorrer de algumas passagens, o personagem se mostrava como alguém de perspicácia intelectual, no intuito de chegar na solução de um problema ou tomar as melhores decisões para o grupo. Um exemplo disto é quando Dorothy reclama que precisa de tomar água e o Espantalho reflete sobre: “Deve ser meio incômodo ser feito da carne – disse o Espantalho, pensativo. - Porque a pessoa precisa dormir, comer e beber. Por outro lado, tem um cérebro, e poder pensar direito bem que vale todo o trabalho” (BAUM, 2013, p. 96).

Em outro momento, o grupo necessitava pensar como faria para atravessar um abismo que havia surgido no caminho, e o Espantalho disse: “\_ Ali temos uma árvore bem alta, crescendo ao lado do fosso. Se o Lenhador de Lata conseguir derrubar a árvore e fazê-la cair para o lado certo, poderemos atravessar por cima dela com a maior facilidade” (BAUM, 2013, p. 112). A partir disto, percebe-se que o self do personagem se encontrava em estado incongruente, uma vez que ele comunicava sentir-se infeliz por não ter um cérebro e, conseqüentemente disto, não ser alguém inteligente, contudo no decorrer das experiências demonstrava ser um integrante reflexivo do grupo.

Em seguida, somos apresentados ao Lenhador de Lata, um homem cuja cabeça, pernas e braços eram ligados ao tronco por juntas de metal e que caminhava sempre com um machado à mão. O personagem descreve o seu autoconceito como infeliz e incapaz de amar ou exprimir sentimentos de amor por alguém, uma vez que só era constituído de lata em razão do feitiço de uma bruxa que o amaldiçoara, portanto, se via como um sujeito deprimido. Em uma conversa com o Espantalho, o Lenhador de Lata diz a este o que procura através do mágico de Oz: “\_E eu vou ficar com o coração – respondeu o Lenhador de Lata. – Porque um cérebro não faz ninguém feliz, e a felicidade é a melhor coisa do mundo” (BAUM, 2013, p. 102).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Porém, durante o percurso podemos notar algumas situações que exprimem incongruência entre aquilo que o personagem diz sobre si mesmo e como age. Em uma das passagens da história, o narrador relata que: “O Lenhador de Lata sabia perfeitamente que não tinha um coração, e por isso mesmo tomava o maior cuidado para nunca ser cruel ou injusto com qualquer criatura” (BAUM, 2013, p.108). Na seguinte descrição, o narrador descreve um momento em que o personagem sente profunda dor por pisar em um besouro:

Num certo momento, o Lenhador de Lata pisou num besouro que caminhava pela estrada e matou a pobre criaturinha. E isso o deixou muito infeliz, pois sempre tomava o maior cuidado para não ferir nenhuma criatura viva. Pelo resto do caminho, ele derramou muitas lágrimas de tristeza e arrependimento. As lágrimas corriam devagar pelo seu rosto, passando pelas juntas da sua boca, que ficaram enferrujadas (BAUM, 2013, p.107).

Posteriormente, Dorothy encontrou um grande leão que se apresenta como um medroso e covarde, justamente por não conseguir ser tal como os outros animais acreditavam que ele deveria ser: o Rei dos Animais. Cabe aqui pontuar que, segundo Rogers (2004), numa sociedade que é repleta de exigências externas e internas, valores sobre “o que deve ser feito” ou “como deveria ser”, ecoam sobre nossa mente, podendo bloquear nossa visão e reconhecer “as coisas como são, de fato”. No caso do Leão, podemos notar uma exigência tanto externa, quanto interna que impõe que o mesmo deveria agir como o Rei, porém esta expectativa é causadora de um estado incongruente no personagem, ao que veremos adiante.

Após assustar o cachorrinho Totó, O Leão Covarde se lamenta, dizendo: “Para pensar em morder uma coisinha dessas, só mesmo um covardão como eu. [...] Por isso eu vivo muito triste, e a minha vida é tão infeliz. Mas sempre que eu encontro algum perigo o meu coração dispara” (BAUM, 2013, p. 105-106).

Desta forma, o personagem tem o seu autoconceito como: covarde, medroso, incapaz de lidar com situações de desconforto e inseguro. No entanto, ao se deparar com algumas situações, o Leão demonstrou algumas características como alguém que tomava iniciativas, destemido e corajoso, um bom exemplo é quando se vê perseguido por criaturas com corpos de urso e cabeças de tigre, chamadas de Kalidahs, o narrador descreve: “O Leão, apesar de estar certamente com muito medo, virou-se para enfrentar os Kalidahs, soltando um rugido tão alto e terrível que Dorothy deu um grito e o Espantalho caiu de costas, e até os terríveis monstros pararam de correr e olharam para ele surpresos!” (BAUM, 2013, p.113) O autoconceito do personagem é então discrepante daquilo que ele expressa em seus comportamentos, ou seja, incongruente.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Até aqui, pudemos analisar o autoconceito de cada um dos personagens e compreender que os três encontram-se em estado de incongruência, uma vez que o autoconceito de cada um não realiza intercâmbio com os comportamentos manifestados durante a história. No entanto, sabemos que cada um está em busca de algo que justamente os leva até Oz: o Espantalho um cérebro, o Lenhador de Lata um coração e o Leão Covarde busca a coragem. Rogers vai nomear essa busca com o conceito “self ideal”, ou seja, um conjunto de características que o sujeito nomina e idealiza poder encaixá-las sobre seu self real, o que pode denotar um desconforto com o seu autoconceito presente. Segundo Rogers (1959, p.200) self ideal é “o autoconceito que o indivíduo mais gostaria de possuir, sobre o qual atribui o maior valor para si mesmo”.

O grande ponto de mudança dentro da história sobre o autoconceito dos personagens, acontece quando todos eles, após a longa viagem, chegam enfim até a Cidade das Esmeraldas e podem então conhecer e realizar os seus pedidos à Oz. Quão foi a surpresa quando descobriram que o mágico não passava de um homem comum, que há muitos anos enganava seu povo, utilizando de pequenos truques. Porém, o mais interessante ocorre quando, irritados, cada um dos personagens questiona à Oz:

“ \_ E não vai me dar meu cérebro? – perguntou o Espantalho.  
\_ Você não precisa. A cada dia você aprende uma coisa nova. A experiência é a única coisa que traz o conhecimento, e quanto mais tempo você passa na terra, mais experiência você acumula” (BAUM, 2013, p. 181).

Na citação acima, Oz ressalta a importância da experiência para o conhecimento e a partir daqui podemos fazer um paralelo com Rogers (1997, p. 29) que escreve: “A experiência é para mim a autoridade suprema”, uma vez que elas podem ser propiciadoras de congruência do indivíduo com o seu self real, o que pode ser percebido na história com o decorrer da caminhada dos personagens e a reação dos mesmos diante das situações que surgiram, observamos atitudes cada vez mais próximas do self real destes.

Posteriormente, o Leão questiona sobre sua coragem e Oz responde: “\_ Eu sei que você tem muita coragem [...] A verdadeira coragem consiste em enfrentar o perigo mesmo com medo, e esse tipo de coragem você tem de sobra” (BAUM, 2013, p. 181). A partir daqui, nota-se que o encontro com o mágico de Oz se configura como o ponto chave de mudança nos personagens, que enfim passam ao estado de congruência com o self real. O Espantalho se torna o governador da Cidade das Esmeraldas e caminha esbanjando sua sabedoria e suas reflexões. O Leão se torna o Rei de parte de uma das florestas, protegendo um grande grupo de animais e o Lenhador de Lata percebe e expressa suas emoções reconhecendo agora que havia um coração em si.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Desta forma, pudemos acompanhar a jornada e a mudança dos personagens, desde o self ideal/incongruente até a passagem e aceitação do self real/estado de congruência. Claro, de que a mudança só foi possível a partir das experiências vivenciadas durante toda a viagem. A ação inicial de cada um dos personagens em se proporem a sair do lugar onde se encontravam, para seguir Dorothy até o mágico de Oz, já pressupõe uma movimentação do self, que, por sua vez, propõe uma busca por atualização, como diz Romeiro (2013, p. 219), “tal como seus companheiros, Dorothy tinha em si mesma, desde o início, os poderes para resolver todos os seus problemas, e sua jornada é em essência um processo de aprendizado e autoconhecimento.”

Gardner (2013) já comentava que, por trás das curiosas aventuras das fantasias de Baum, se escondia um nível intencional de significado muito maior. “O Leão Covarde, o Espantalho e o Lenhador de Lata ilustram deliciosamente a tendência humana de confundir uma virtude real com seus símbolos externos sem valor” (GARDNER, 2013, p. 15). Cabe aqui ressaltar a concepção de Bakhtin (2003 *apud* FREITAS, 2011) de que o significado de algo nunca está completo, já que o texto possui diversas vozes e brechas para que aquele que o leia possa então preenchê-las. Uma relação dialógica é possível, quando dois enunciados se estiverem concomitantemente atribuídos num mesmo plano de sentido e coerência, o que tentou se fazer na composição deste ensaio, entre a obra de Baum e a teoria do self sob a ótica de Rogers.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da história *O Mágico de Oz*, podemos perceber que o relato de cada personagem está relacionado à própria característica do homem em distorcer o seu próprio eu em função de uma percepção socialmente idealizada sobre si, que, por vezes, afasta o sujeito do seu self real, acarretando em sofrimento e adoecimento. Ser aquilo que se é, torna-se uma tarefa árdua, tendo em vista que vivemos em uma sociedade repleta de exigências e parâmetros que não se encaixam sob toda pluralidade em que vivemos.

Como o próprio Rogers expôs em sua teoria, o homem está sempre caminhando em direção a atualização, e, atenta que este é um processo de luta e dor, justamente o que pudemos acompanhar no decorrer da história. Os personagens saíram em busca de Oz e durante a longa jornada enfrentaram diversas situações, vivenciaram muitas experiências difíceis, mas que proporcionaram um encontro cada vez mais próximo de seu eu real, tornando-se assim, sujeitos congruentes.

A história de Baum neste trabalho tem um caráter exemplificativo do que ocorre com o próprio indivíduo que busca em um processo de psicoterapia o que Rogers diz, “tornar-se pessoa”, um caminho longo e por vezes árduo, de mergulhar em si mesmo e que conduz à autorrealização, o que pretendeu se mostrar na construção desta pesquisa.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFERÊNCIAS

BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOWEN, Maria Constança Villas-Boas. Psicoterapia: o processo, o terapeuta, a aprendizagem. In: SANTOS, Antonio Monteiro. ROGERS, Carl. BOWEN, Maria Constança Villas-Boas. **Quando fala o coração: a essência da psicoterapia centrada na pessoa**. São Paulo: Vetor, 2004, p.69-83.

FREIRE, Elizabeth Schmitt. **Desenvolvimento de um Instrumento de Avaliação de Resultados em Psicoterapia baseado na Teoria da Mudança Terapêutica de Carl Rogers**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2006.

FREITAS, Antonio Carlos Rodrigues. **O desenvolvimento do conceito de intertextualidade**. Revista dos Alunos dos Programa de Pós Graduação do Instituto de Letras UFF, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, 2011. Disponível em: <[http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/6/dlingua/ANTONIO\\_CARLOS.pdf](http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/6/dlingua/ANTONIO_CARLOS.pdf)>. Acesso em 29 de jun. 2017.

GARDNER, Martin. Apresentação: o historiador real de Oz. In: BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p.7-37.

ROGERS, C. R. KINGET, G. M. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl. Abordagem centrada no cliente ou abordagem centrada na pessoa. In: SANTOS, Antonio Monteiro. ROGERS, Carl. BOWEN, Maria Constança Villas-Boas. **Quando fala o coração: a essência da psicoterapia centrada na pessoa**. São Paulo: Vetor, 2004, p.85-110.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROMEIRO, Juliana. Notas. In: BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p.7-252.

SANTOS, Antonio Monteiro. ROGERS, Carl. BOWEN, Maria Constança Villas-Boas. **Quando fala o coração: a essência da psicoterapia centrada na pessoa**. São Paulo: Vetor, 2004.

SCHULTZ, Duane P. **Teorias da Personalidade**. 2. ed. Tradução de Theories of personality: All Tasks. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

## DA SALA DE AULA AO MUSEU: RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO DE HISTÓRIA E AÇÕES EDUCATIVAS

Murilo de Almeida Brasil (UNESPAR)

Orientador: Bruno Flávio Lontra Fagundes (UNESPAR)

**RESUMO:** Da sala de aula ao museu: relações entre currículo de história e ações educativas é o esforço teórico de aproximar leituras de duas áreas distintas que se relacionam, o ensino de história escolar e a instituição museal. Partindo da revisão bibliográfica de finais do século XX e da primeira década do século XXI tanto sobre o ensino de história e seus desafios quanto a função social dos museus. As novas concepções de patrimônio cultural, a nova museologia e as novas perspectivas do ensino de história, ampliaram significativamente o leque de opções para a interrelação entre ambos e, é dentro destas novas perspectivas que se busca pensar teoricamente estas relações e seus benefícios possíveis para a formação dos alunos e futuros cidadãos. Autores como Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011; 2014), Helenice Rocha (2014; 2015), Geraldo Balduino Horn (2013) amparam as discussões sobre o ensino de história e apontam o possível diálogo entre ensino de história e museu. Ao abordar a questão patrimonial e os usos e aplicabilidades de ações educativas, autoras consagradas como Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999), Júnia Sales Pereira (2007) entre outros nortearam a proposta aqui defendida e, por fim, endossando o diálogo e os benefícios da proximidade entre o ensino de história e o museu lança-se mão de autores como Francisco Régis Lopes Ramos (2004).

**Palavras-chave:** ensino de história; ação educativa; educação patrimonial

### Introdução

Este artigo se propõe a apresentar uma discussão bibliográfica que tem estado em destaque nos últimos tempos em relação ao ensino de história e sua relação com outros espaços de memória.

A possibilidade de pensar o ensino de história em outros lugares de memória ganha respaldo teórico, principalmente, a partir da ampliação da noção de documentos e fontes históricas com o advento da escola dos *Annales*<sup>1</sup> – com a utilização dos objetos e artefatos, documentos inseridos dentro da noção da cultura material – e, com os questionamentos levantados sobre a função social dos museus – no Brasil isso se dá a partir da segunda metade dos anos de 1970 – pode-se afirmar que há um duplo

<sup>1</sup> Escola histórica francesa que surge no início dos anos de 1930 e, principalmente a partir dos anos de 1970 (inicialmente) e 1980 influenciam de forma mais relevante a historiografia brasileira.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

movimento que converge no pensar o ensino de história a partir da relação com os museus<sup>2</sup>.

Neste sentido, existem trabalhos essenciais e de grande circulação nacional que tratam das mudanças no currículo e no ensino de história do período, tais como *O ensino de história: fundamentos e métodos* e *O saber histórico em sala de aula* de Circe Bittencourt. O primeiro busca fazer “uma reflexão sobre o ensino de História, na busca de respostas a indagações que tem persistido ao longo da história da disciplina” (BITTENCOURT, 2001, p. 25), no segundo livro, a autora juntamente com a colaboração de outros pesquisadores da área traz vários capítulos que tratam do uso de novas linguagens e métodos no ensino de história. Para o objeto deste artigo, é de particular importância dois capítulos destes livros, onde a autora propõe o diálogo com o Museu e o uso dos objetos do mesmo como materiais didáticos.

Lança-se mão ainda, da autora Helenice Rocha e das questões levantadas sobre os métodos e o currículo de história na obra *O ensino de história em questão*, que, em sua apresentação define os objetivos da mesma:

As investigações desenvolvidas pelos pesquisadores (...) orientam-se para duas direções prioritárias. A primeira busca historicizar e problematizar a elaboração e veiculação de materiais e recursos didáticos relacionados à disciplina de história. A segunda focaliza as condições de formação de professores de história em nosso país, discutindo as especificidades e complexidades dos saberes e práticas relacionados ao ensino de história. (ROCHA, 2015, p. 7)

É importante ressaltar ainda que, a escolha pela delimitação das relações entre escola e museu é uma perspectiva de enfoque dada pelo autor, mas que, as bases bibliográficas aqui apresentadas, ampliam essas discussões para outras linguagens e outras relações que tangenciam o ensino de história. As quais, neste momento, não se constitui enquanto foco deste trabalho.

Foi estabelecido acima que, a instituição museu também passa por processo de se repensar durante as últimas décadas do século XX. Este repensar o, e do museu – assim como o ensino de história – abrange diversas possibilidades e estabelece outras tantas relações de causalidade. Entre os eixos centrais desta discussão está a inserção de ações educativas em museus, o conceito de patrimônio cultural e educação patrimonial.

<sup>2</sup> Neste período histórico, as últimas décadas do século XX, esta ideia ainda é incipiente, mas não é nova. Apenas carece de maiores e melhores ferramentas e métodos para se estabelecer.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Um Breve Histórico sobre o Ensino de História no Brasil

A História e outras disciplinas escolares, como a Matemática, a Geografia e a Educação Física, têm, nas últimas décadas, feito parte do cotidiano de milhares de alunos e professores de tal forma, que acabamos por achar natural essa organização curricular e essa maneira de “ser da escola”. (BITTENCOURT, 2011, p. 34)

O primeiro ponto a se atentar nesta altura é o fato de acharmos “natural” essa maneira de ser da escola o que, por conseguinte, torna natural a maneira de ser escola. A problemática de se pensar desta maneira é que, limita-se as possibilidades de mudança na escola, do processo de ensino. Contribuindo para um imaginário da instituição escola enquanto (quase) perpétua, (quase) imutável.

A perspectiva aqui adotada é de que as disciplinas fazem parte do contexto histórico-social a qual pertencem e, portanto, modificam e são modificadas pelas interações sociais do período em que se encontram.

Assim, antes de fazermos uma contextualização histórica do ensino de História e da disciplina, pergunta-se: o que é disciplina escolar?

Sobre esta questão, Bittencourt (2011) argumenta que há duas perspectivas sobre o conceito de disciplina que, historicamente, permeiam os meios acadêmicos. A noção de transposição didática – que pautará uma dessas perspectivas – e, a noção de “disciplina escolar como entidade específica” (BITTENCOURT, 2011, p. 37).<sup>3</sup>

Assim, podemos adotar duas formas de pensarmos a disciplina escolar:

- a) A disciplina escolar como “transposição didática”: onde, “essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento(...) científico” (BITTENCOURT, 2011, p. 36) – o que permite uma inferência de valores hierarquizantes entre o a disciplina escolar e a disciplina de referência. Ainda nesta perspectiva, o conhecimento “para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática” (BITTENCOURT, 2011, p. 36). E é esta “vulgarização” do conhecimento científico permeado pela didática que é chamado de transposição.
- b) A disciplina escolar como entidade específica: nesta perspectiva, a disciplina escolar também seria agente produtora de conhecimento e não, mera facilitadora do conhecimento produzido na academia. A autora diz que

<sup>3</sup> Os debates mais significativos em torno da concepção de disciplina escolar têm sido realizados por pesquisadores franceses e ingleses, com divergências importantes e significativas entre eles. As posições não são iguais, com posturas conflitantes acerca do conhecimento escolar, notadamente entre os defensores da ideia de disciplina como “transposição didática” e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo. (BITTENCOURT, 2011, p. 35).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 37)

A escolha entre uma das perspectivas não se configura como simples embate teórico, “mas está relacionada a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite” (BITTENCOURT, 2011, p. 35).

A maneira como a escola percebe a disciplina diz muito de como a instituição se coloca diante do processo de ensino-aprendizagem e de que forma a mesma pauta seu currículo. Assim como, o professor também é peça fundamental nesse processo, podendo o mesmo se alinhar em uma postura antagônica a da instituição. Como salienta Circe Bittencourt:

A preocupação em entender os fundamentos da disciplina ou matéria escolar não ocorre por acaso, como um dado de erudição ou de detalhamento, mas é ponto central do qual derivam as demais concepções, como a de escola, a de professor, e em nosso caso, do ensino e aprendizagem da História. (BITTENCOURT, 2011, p. 40)

Estes embates teóricos, metodológicos e curriculares que permeiam a disciplina escolar, em especial a História, são perceptíveis desde o processo de sua constituição enquanto disciplina escolar e permanece até os dias atuais. Isto porque, a disciplina escolar e a própria escola estão inseridas numa sociedade que muda e exige mudança constantemente. Assim, mesmo que para muitos a História, enquanto disciplina, se traduz em um simples ato de memorizar datas, fatos e nomes importantes do passado, persiste os embates constantes dentro do processo de ensino e aprendizagem e nos núcleos escolares e universitários que se propõem a problematizar a disciplina História e pensar possibilidades de abrangência para a mesma. A relação com o museu se traduz num exemplo deste processo.

Desde os anos de 1980 a história do ensino de história tem sido objeto de pesquisa de muitos historiadores, Circe Bittencourt(2011), no capítulo II, *Conteúdos e Métodos de Ensino de História: Breve Abordagem Histórica*, se detém de forma sucinta, mas bem didática e pedagógica nas mudanças e nas diversas noções de ensino de história que se teve no Brasil, desde meados do século XIX.

Este capítulo foi dividido pela autora em duas partes, estas duas partes são referentes a períodos diferentes, subsequentes, da concepção de história a qual se relaciona a disciplina escolar.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Em linhas gerais, durante a chamada 'escola primária' o ensino de história tinha como função principal a formação moral e cívica em um esforço de forjar um espírito nacionalista e patriótico na sociedade. Para tanto, o método utilizado era a memorização.

Nesta perspectiva "aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas" (BITTENCOURT, 2011, p. 67). No entanto, "desde o fim do século XIX, podia-se encontrar uma literatura pedagógica que sugeria a necessidade de novos métodos" (BITTENCOURT, 2011, p. 70).

Esses novos métodos propunham a introduzirem dos "denominados *métodos ativos*" (BITTENCOURT, 2011, p.70), que, de uma maneira geral era o incentivo a uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Bittencourt:

A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas nem afastar-se delas. (BITTENCOURT, 2011, p.72)

No entanto, o método tradicional, voltado para as preleções orais dos professores, acabaram utilizando do método ao qual quer superar para ensinar o método ao qual queria implantar. Ou seja, estimula-se muito mais a oralidade do que a textualidade escrita ou lida.

Hoje, o método tradicional é bastante criticado, como afirma Teresa Kazuko Teruya, com base nas leituras de Paulo Freire:

O processo tradicional, atualmente, é condenado por quase todas as correntes da pedagogia. Ele é acusado de reproduzir o conhecimento dominante, perpetuar a ideologia da opressão, a cultura do silêncio, por meio da 'concepção bancária de educação', que consiste no 'ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento' (FREIRE, 1981, p. 67). Nessa visão bancária de educação, são negadas a criatividade e a transformação, pois o educador é aquele que possui esses saberes considerados universais, imutáveis e fixos e o educando não possui esses saberes, por isso deve receber, memorizar e repetir. (ALTOÉ; *et al.*, 2016, p. 35).

A partir dos anos de 1930, no Brasil, começou a se difundir os conceitos da Escola Nova, inspirada no pensamento de Dewey que, grosso modo, propunha defendia o princípio da ação no processo educativo.

Ainda passamos, historicamente, pela perspectiva do processo tecnicista, construtivista – o qual ainda tem muitos partidários dentro das escolas e encontramos integrados na perspectiva de muitas escolas – a perspectiva histórico-cultural e a multicultural.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Dentro desses diversos processos didáticos, proposto ao longo da história da educação no Brasil, foram e são, em maior ou menor grau utilizadas e propagadas por diversos meios de conhecimento e práticas docentes. Porém, o que nos interessa é a percepção deste processo histórico e a constante mudança nas concepções de ensino ocorridas no último século.

O mundo globalizado, as novas interações sociais e culturais aliados às novas tecnologias, ampliaram as possibilidades de acesso e aquisição de informação, que podem – e devem – ser transformados em conhecimento. A escola pode atuar nesta ponte, porém, com um mundo cada vez mais interativo, os métodos tradicionais são colocados em cheque e, conseqüentemente, as novas formas de linguagem vão sendo incorporadas às práticas de ensino.

## O Ensino de História e as Novas Linguagens

Helenice Rocha, no capítulo 5 do livro *O Ensino de História em Questão*, inicia dizendo que “desde o final da década de 1980 as linguagens vêm ganhando destaque em publicações sobre o ensino de história no Brasil” (ROCHA, 2015, p. 97). Cabe então, pensarmos o por que essas linguagens ganham destaque? Mas, antes de justificar o interesse – e conseqüente destaque – ao termo, faz-se a pergunta: o que são essas novas linguagens?

Pautada em vasta bibliografia e levantamento de fontes acerca da questão, a autora dialoga com outras áreas do conhecimento na tentativa de pensar uma definição para o que seriam essas novas linguagens e seus sentidos. Assim Rocha, na introdução do capítulo anuncia sua percepção acerca do uso do termo *linguagens*:

A constituição da noção de “novas linguagens” aplicada ao ensino de história no Brasil ocorre entre os anos 1980 e 1990, em artigos e coletâneas de história e ensino. A partir de breve pesquisa exploratória, é possível concluir que, naquele momento, não houve menção semelhante em periódicos nacionais de outras áreas de conhecimento. (ROCHA, 2015, p. 97)

Para a autora, a partir do contato com periódicos dos anos de 1980, a preocupação em usar essas novas linguagens no pensar e fazer o ensino está caracterizado dentro da área da disciplina história. A utilização do termo novas linguagens, nestes periódicos, invariavelmente está “associadas a alternativas didáticas” (ROCHA, 2015, p. 97).

Neste sentido, novas linguagens se configuram enquanto alternativas metodológicas para se adequar o ensino escolar a uma nova realidade social. Ainda que, Helenice Rocha enfatize que, os artigos e relatos de experiências publicados no período, não traz uma definição do que seria essas novas linguagens, mas sim, exemplifica muito mais do que explica:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ao esquadrinharmos os textos que apresentam experiências ou propostas de “novas linguagens” para o ensino de história, bem como os textos de revisão sobre o tema, vemos um movimento discursivo que exemplifica mais do que define o que elas seriam: televisão, cinema, rádio, arte, novas tecnologias. E, nessa exemplificação, os meios de comunicação de massa e expressões artísticas vinculadas ou não a esses meios estão sempre presentes. (ROCHA, 2015, p. 98)

Para Rocha, a tônica das novas linguagens está vinculada as novas possibilidades de comunicação em contraponto a exposição oral, tida como linguagem tradicional do meio educacional. Em especial, no que tange o ensino de história.

Além de Helenice Rocha, Circe Maria Fernandes Bittencourt sintetiza algumas das possibilidades de usos dessas novas linguagens no livro *O saber histórico em sala de aula*, que teve sua primeira edição em 1997. Dentre essas possibilidades Circe apresenta os possíveis diálogos entre a escola e o museu – relação que terá maior atenção posteriormente.

Respondendo ao porquê do destaque a este assunto – questão levantada no início do texto – além de Helenice Rocha outros autores concordam que, o momento histórico em questão, possibilitou tal perspectiva. Horn e Germinari (2013), por exemplo, ao apresentarem o livro *O ensino de história e seu currículo* argumentam:

Tomam-se como parâmetro de análise as mudanças ocorridas na política educacional na década de 1980 e, com elas, o surgimento e a afirmação da pedagogia histórico-crítica, a qual, com o processo de consolidação da abertura política, tornou-se um dos fatores decisivos na revisão e reconceptualização do saber escolar como um todo, definindo, principalmente, seu papel no contexto social, político e econômico da sociedade brasileira.

Por um lado, impõe-se teoricamente a necessidade de renovar a concepção e a metodologia do ensino nos vários campos do conhecimento humano e em todos os níveis de escolaridade, o que, de certa forma, é determinado pelas mudanças de concepção de homem, sociedade e ciência, que vinham ocorrendo em função da transformação das relações sociais e de produção da sociedade daquele momento histórico. De outro lado, percebemos que algumas práticas escolares, mesmo que isoladamente, romperam com as modalidades tradicionais de ensino, tanto no sentido de sua concepção como da metodologia empregada. (HORN; GERMINARI, 2013, p. 7)

Para estes autores, dentro de um contexto de mudanças sociais e políticas internas e externas, o currículo e conseqüentemente o ensino também sofre a influência deste movimento de mudanças dos anos de 1980 e 1990. Horn e Germinari, contextualizam a influência do pensamento marxista sobre o currículo de história.

Podemos ainda ressaltar esta percepção que Horn e Germinari dizem ter sobre algumas práticas escolares que “romperam com as modalidades tradicionais de ensino” (HORN; GERMINARI, 2013, p. 7). Esta afirmação desses autores corrobora com as

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

percepções enunciadas por Helenice Rocha sobre o uso das novas linguagens enquanto alternativas didáticas neste mesmo período.

Circe Bittencourt, na primeira parte da obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* faz um levantamento histórico dos métodos adotados do exercício do ensino de história no Brasil desde a segunda metade do século XIX. Para a questão do uso das novas linguagens, não se faz necessário este recuo, mas contribui de forma significativa, esclarecermos alguns movimentos de questionamento quanto aos métodos adotados pelas instituições de ensino durante o século XX, os quais culminou na perspectiva aqui trabalhada.

É importante ressaltar que a ciência História também possui uma historicidade. Ou seja, a própria História enquanto ciência está inserida em um determinado período histórico e, portanto, sofre as possibilidades e limitações que o dado momento irrompe a ela (História).

A História, como toda ciência, define historicamente seu objeto. Há uma historicidade da própria Ciência da História e, por conseguinte, do objeto que constitui esta ciência como aceitável. Ou seja, é necessário que se tome o objeto da História na sua historicidade, pois sua definição tem mudado de acordo com as transformações e a forma como a História vem se construindo como campo de investigação científica, com método próprio, e enquanto disciplina, matéria que deve ser estudada. (HORN; GERMINARI, 2013, p. 24)

Em linhas gerais o cenário mundial e brasileiro nas últimas décadas do século XX se traduz em movimentos de mudanças em diversos sentidos e nas mais diversas áreas. O ensino não fugiu a esta regra e, influenciados pela massificação do acesso a informação e as novas tecnologias, percebe-se este movimento de inserção das novas linguagens no ensino de história.

Neste sentido, Helenice Rocha, utiliza de balanços bibliográficos sobre o uso dessas novas linguagens no ensino de história feitos por Selva Guimarães Fonseca:

Em uma primeira possibilidade, a linguagem ou sua expressão é usada como documento histórico. Em uma segunda, como recurso didático para o trabalho com determinados temas e, finalmente, seu uso se justifica pelo possível aumento do interesse dos alunos. (ROCHA, 2013, p. 101)

## **Mudanças Conceituais: o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial**

A educação patrimonial no Brasil começa a ser discutida de forma sistemática a partir da década de 1970 e, desde então, houve várias mudanças de perspectivas visando valorizar e promover a educação patrimonial, bem como a importância do patrimônio histórico e cultural nacional. Historicamente, é possível perceber, a partir da análise

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

revisional de documentos governamentais e ações do poder público nos últimos anos do século XX, as concepções e conceituações relacionadas a importância e intencionalidades atribuídas ao patrimônio nacional.

Para tanto, a partir da análise das fontes, buscou-se uma contextualização histórica das mudanças de perspectivas da educação patrimonial no Brasil do século XX, bem como sua relação com a formação subjetiva do sujeito e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Ainda que enfoquemos as análises documentais a partir da década de 1970 no Brasil, faz-se necessário um olhar atento desde os anos 1930, quando da criação do SPHAN, motivada por Mário de Andrade, que já indicava a “relevância do caráter pedagógico estratégico dos museus e das imagens.” (IPHAN, 2014). Esse anteprojeto de criação do IPHAN, previa uma seção de museus, voltado para a organização dos museus nacionais e concebia a preferência por exposições que representassem os valores da comunidade em que se inseria.

Durante a fase “heroica” do IPHAN – período compreendido entre 1937 e 1967 – as ações educativas foram direcionadas para a criação de museus, tombamento de coleções, organização de acervos artísticos e documentais, exemplares de arquitetura religiosa, civil, militar, assim como o incentivo a publicações técnicas e de divulgação. Todas estas ações foram tomadas no sentido de sensibilizar ao público a importância do acervo resguardado pelo Instituto. Neste período, o órgão foi dirigido por Rodrigo Melo Franco de Andrade, que, também indicou a importância da educação no resguardo do Patrimônio Cultural. Nos seus últimos discursos, o diretor, apontou que a melhor maneira de salvaguardar o patrimônio histórico cultural nacional seria por meio da educação da população, “ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado.” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p. 64, *apud* OLIVEIRA, 2011).

Porém, apenas com a criação do CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural é que a questão da educação patrimonial foi abordada de forma mais insistente, “sua proposta se orientava para a atualização da discussão sobre os sentidos da preservação e convergia para a ampliação da concepção de patrimônio para abranger questões como a necessidade de promover modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação.” (IPHAN, 2014). Apesar do CNRC iniciar discussões mais profundas a respeito da educação patrimonial, acabou por não trabalhar efetivamente com a mesma, no entanto, seus modelos de discussões e propostas de ações, inovadoras no âmbito nacional, serviram de base fundante e de parâmetros de discussões para seminários posteriores. Durante os cinco anos do CNRC, foram desenvolvidos projetos-pilotos com caráter interdisciplinar “distribuídos em quatro grandes categorias: Artesanato, Levantamento Socioculturais, História da Tecnologia e das Ciências no Brasil,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Levantamentos de Documentação sobre o Brasil” (IPHAN, 2014), ancorados na noção de referência cultural, que “supõe a produção de informação e pesquisa de suportes materiais para documentá-las, mas significa algo mais: um trabalho de elaboração desses dados, de compreensão, de ressemantização de bens e práticas realizadas por determinados grupos sociais, tendo em vista a construção de um sistema referencial da cultura daquele contexto específico”. (FONSECA, 2012), dá-nos uma ideia primeira dos direcionamentos das ações educativas incipientes voltadas à educação patrimonial no século XX, qual seja, construir um sistema referencial de cultura, ou seja, uma base de manifestação cultural, pautada no contexto local, em que se encontram os agentes culturais, a partir do levantamento de dados e alicerçadas pelas pesquisas iniciadas para valorização e compreensão dos bens e práticas dos grupos sociais *in loco*.

Ao nos debruçarmos sobre a questão da educação patrimonial, se faz necessário um olhar anterior, compreendendo a noção de patrimônio, percebendo que as manifestações, modificações e influências no tempo são essências, para a formação de uma metodologia da educação patrimonial.

Observamos que a questão patrimonial tem sido pensada no país desde o surgimento do IPHAN em 1937. Basicamente – de 1937 até o início dos anos de 1970 – o conceito de patrimônio estava enraizado na lei de tombamento (que perdurou, de fato, até o ano 2000, quando por decreto é revisto o conceito de patrimônio histórico e cultural do país). É a partir da perspectiva do 1º Encontro de Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais, em 1970 – de onde nasceu um documento chamado de o Compromisso de Brasília – fica reconhecida “a inadiável necessidade de ação supletiva dos Estados e dos Municípios à atuação Federal no que se refere à proteção dos bens culturais de valor nacional,”<sup>4</sup> além de definir competências e direcionar normativas de atuações nas diversas esferas governamentais referente ao patrimônio cultural brasileiro.

Desde então, houveram sistematicamente encontros e conferências no intuito de acompanhar as discussões sobre a questão a nível nacional, repensar as nuances e particularidades nacionais a respeito de tais discussões e viabilizar a melhor aplicabilidade de uma cultura de preservação e manutenção patrimonial a partir da educação patrimonial.

---

<sup>4</sup> Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Compromisso%20de%20Brasilia%201970.pdf> Acesso em: 20/08/2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Nas décadas seguintes, foram publicadas em 1987 a Carta de Petrópolis<sup>5</sup>, onde se define o que pode ser entendido como sítio histórico urbano, inserindo a cidade enquanto expressão cultural e suas modificações como parte importante deste processo. Visa também a preservação e revitalização dos centros históricos urbanos. Outro exemplo, é a Declaração de São Paulo, em 1989, onde o ICOMOS, em virtude do 25º aniversário da Carta de Veneza, lança novos olhares para a mesma e ressalta a importância de uma releitura, a partir dos avanços tecnológicos e científicos das diversas áreas que possam auxiliar na preservação e restauro do patrimônio urbano e rural.

Outro desdobramento das discussões internacionais referente a questão patrimonial, com consequências no entendimento brasileiro, se percebe no seminário promovido pelo IPHAN em 1997, em Fortaleza com o seguinte objetivo:

O objetivo do Seminário foi recolher subsídios que permitissem a elaboração de diretrizes e a criação de instrumentos legais e administrativos visando identificar, proteger, promover e fomentar os processos e bens 'portadores de referência à identidade, à ação e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira' – art. 216 da CF. (IPHAN, 1997)<sup>6</sup>

Manifestadamente preocupando-se com o patrimônio imaterial que constitui a formação subjetiva dos diferentes grupos étnicos que formam, historicamente, a sociedade brasileira. A partir destas perspectivas, podemos aferir as mudanças constantes e graduais pela qual passou a educação patrimonial no século XX, bem como o seu encaminhamento para os novos rumos tomados no século atual. No arcabouço dessas mudanças, está o papel da Educação Patrimonial.

Uma perspectiva importante a se ressaltar, é o que, neste artigo, se entende por Educação Patrimonial. Para tanto, será adotado o conceito estabelecido por Maria de Lourdes Parreiras Horta, na obra *Guia Básico da Educação Patrimonial* que, ao responder à questão “O que é, afinal, a Educação Patrimonial?”, traz a seguinte resposta:

Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

E, ainda sobre os objetivos gerais da Educação Patrimonial a autora continua:

<sup>5</sup> Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Petropolis%201987.pdf> Acesso em: 20/08/2016.

<sup>6</sup> Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf> Acesso em: 20/08/2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

(...) o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Nota-se, que, para Horta a Educação Patrimonial se faz necessária no processo de formação do sujeito, seja enquanto indivíduo seja enquanto parte de uma coletividade, principalmente a partir da apropriação e valorização da cultura, a qual, este indivíduo pertence. E, esta é uma das premissas deste artigo, a importância da Educação Patrimonial no processo de formação da subjetividade do sujeito enquanto indivíduo e também, enquanto pertencente a uma sociedade.

A questão da Educação Patrimonial no Brasil no século XX, como dito anteriormente, começou a ser pensada mais sistematicamente a partir dos anos de 1970. Analucia Thompson e Igor Alexander Nascimento de Souza escrevem, juntos, o artigo *A Educação Patrimonial no Âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural*, em 2015, onde os dois abordam, principalmente, o papel da Educação Patrimonial na política de patrimônio cultural do país com um enfoque maior nos primeiros anos do século XXI. Mesmo, os autores pensando o século XXI, este artigo faz algumas retomadas ao nosso período em questão, até mesmo para situar no contexto histórico a atual perspectiva da Educação Patrimonial no país. Para os autores, patrimônio e educação é uma relação que está “nas origens da política patrimonial” (THOMPSON e SOUZA, 2015), apesar de a expressão Educação Patrimonial apenas ser “adotada na década de 1980” (THOMPSON e SOUZA, 2015).

Thompson e Souza deixam claro que, apesar da Educação Patrimonial estar em ascensão, “sua condição ainda é secundarizada ou marginalizada” e, “entendida como acessória às demais iniciativas” que se refere às políticas patrimoniais. Esta ascensão é devida, principalmente, pela adoção – por parte de membros do IPHAN – de “uma concepção político-pedagógica mais progressista”. Os autores ainda prosseguem, afirmando que:

No Brasil, este terreno vem sendo marcado pela disputa entre aqueles que concebem a EP como um instrumento de libertação e aqueles mais sectários, que se posicionam mais reativamente a essa conduta, lançando mão de compreensões educacionais mais conservadoras. (THOMPSON e SOUZA, 2015)

O que, fica claro é que, na concepção dos autores, o divisor de águas, para a ascensão de uma Educação Patrimonial mais progressista, no Brasil, está sendo “a ampliação da concepção patrimonial para abranger os elementos intangíveis da cultura” (THOMPSON e SOUZA, 2015). Inclusive, o marco legal do patrimônio cultural imaterial no Brasil, o Decreto nº 3.551/2000, corrobora com a afirmação dos dois autores, como podemos apreender da afirmação de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti: “a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

aprovação e promulgação desse decreto podem ser entendidas como a culminância de um processo de investimentos políticos e intelectuais realizados pelos diretores e técnicos do IPHAN.” (CAVALCANTI, 2008).

São essas novas leituras, perspectivas e definições que impulsionam a questão patrimonial no século XXI, definições estas tão debatidas e aos poucos implantadas nas três últimas décadas do século XX – se considerarmos as discussões do CNRC – que é quando recai nossa análise.

Maria Cecília Londres Fonseca – que, junto com Maria Laura concebeu a obra *Patrimônio Imaterial no Brasil: Legislação e Políticas Estaduais* – diz, em outro artigo que “a proteção de bens culturais(...) é prática social consolidada no Brasil há mais de cinquenta anos” (FONSECA, 2012), estas práticas de proteção iniciaram-se, no país, com a criação do SPHAN – atual IPHAN – na década de 1930. Sobre as práticas de proteção, a autora continua “(...) não costumava, até os anos 70, suscitar maiores dúvidas quanto aos princípios que norteavam a aplicação do único instrumento legal disponível: o tombamento”. (FONSECA, 2012)

Durante o século XX, como ressaltado por Maria Cecília, o único meio de proteção e salvaguarda do patrimônio era o tombamento, o que, limitou durante todo o século XX, o reconhecimento enquanto patrimônio cultural de diversas práticas culturais que, por uma questão ou outra, não se encaixava nos requisitos para o tombamento.

A partir da perspectiva legal então, as ações de preservação, salvaguarda e instituição do patrimônio intangível, só se dá no século XXI, assim sendo, este estudo baseia-se, principalmente, a partir da lei de tombamento e da perspectiva de patrimônio material. Neste sentido, o IPHAN, se torna o principal agente das políticas culturais e, conseqüentemente das ações educativas que constitui o processo de Educação Patrimonial no Brasil.

Desde sua criação, em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN manifestou em documentos, iniciativa e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas, e conceituais e metodológicas de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado da área. (IPHAN, 2014)

O IPHAN, é então, desde suas origens - com a nomenclatura de SPHAN – o principal instrumento de preservação, salvaguarda e proteção dos bens culturais e patrimônio histórico e artístico nacional e incentivador das discussões que permeiam a área patrimonial – incluindo aqui, a Educação Patrimonial.

Durante a “fase heroica” do IPHAN, entre 1937-1967, as principais ações educativas estavam voltadas para o tombamento de exemplares da arquitetura civil,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

militar e vernacular – arquitetura de característica local ou regional – e o incentivo a publicações. Esta centralização dos esforços políticos do IPHAN desde sua origem até os finais do século XX, pautado na lei de tombamento, formou nas pessoas, uma imagem referente a expressão “patrimônio histórico e artístico” de “um conjunto de monumentos antigos que devemos preservar.” (FONSECA, 2003).

A noção de patrimônio no século XX é, sobre maneira, determinante para as perspectivas das ações educativas neste mesmo período, bem como, a alteração da noção de patrimônio no início do século XXI, recria uma nova dinâmica no processo e na importância da educação patrimonial no país. Ou seja, ao ampliar-se a concepção de patrimônio, amplia-se as possibilidades de ações educativas significativas.

Assim sendo, não é por acaso que, a partir dos anos de 1970, mais especificamente, a partir de 1975, com a criação do CNRC, o IPHAN começa a dar os primeiros passos para uma abertura na percepção da noção de patrimônio e, a lançar olhares para as ações educativas voltadas para a Educação Patrimonial como ação necessária para o auxílio na formação do sujeito, e no caminho que culmina na ampliação da concepção da noção de patrimônio que verificamos na materialidade do Decreto 3.551/2000. Segundo Francisco Régis Lopes Ramos:

Atualmente, os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados, dentro da suposta “neutralidade científica”, agora devem ser interpretados. (RAMOS, 2004, p. 20)

A Educação Patrimonial, pelo seu caráter pedagógico, começa a ser discutida de forma mais enfática, e, aos poucos vai deixando de ser matéria secundária nas questões referente as políticas patrimoniais. Ainda assim, durante o século XX, a maior contribuição deste processo de mudanças, foi o alargamento da noção de patrimônio cultural, que começou a abarcar também o patrimônio imaterial.

Arelado à noção de patrimônio cultural, é nos últimos anos do século XX a partir de seminários e projetos pilotos, que a educação patrimonial se consolida culminando numa obra – que hoje, é considerada um guia de educação patrimonial – já citada, *Guia Básico de Educação Patrimonial*, organizado pela professora e pesquisadora Maria de Lourdes Parreiras Horta, juntamente com Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Esta obra, até os dias de hoje é basilar quando se trata em discutir a questão de educação patrimonial e ação educativa em museus no Brasil.

A utilização de metodologias da educação patrimonial no ensino de história, segundo PELEGRINI (2014) se torna importante pois “o acesso à gestão dos bens culturais pode constituir-se em um fator crucial na inclusão social dos cidadãos e também

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

porque essa atividade pode ser tomada como uma das competências do ofício do historiador.” (PELEGRINI, 2014. p, 47)

## **Ações Educativas Em Museus**

Sob a égide da Nova Museologia, o compromisso sócio-político dos museus é, antes de tudo, educacional e sua nova definição aponta para “instituições de serviço público e educação, um termo que inclui exploração, estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e diálogo. (BARBOSA, Neilia Marcelina; et al. 2010, p.7)

Os museus e centros de memórias têm buscado uma prática didática que facilite o diálogo entre museu e sociedade, focando seu trabalho no processo ensino-aprendizagem. Ainda que notadamente muitos museus não tenham perdido seu ideal preservacionista – algo que também não deve desaparecer – afinal, historicamente preservar a memória tem sido o grande objetivo dos museus. Então, a partir das concepções conceituais e teóricas defendidas pela Nova Museologia, não se substitui os objetivos do museu, outrossim, amplia-se o campo de ação e de intersecção do museu com a sociedade. Voltando-se mais para o processo educativo.

Na perspectiva de desenvolver este processo educativo, os Museus aprimoraram e vêm aprimorando a prática de Ações Educativas. O conceito de ação educativa é diversificado, porém, suas definições “apontam para o museu como espaço de educação e de comunicação”<sup>7</sup> tendo nas ações educativas o elo entre os visitantes e o bem cultural.

Com a valorização das ações educativas “os museus (...) passam a ter um importante espaço de interpretação de culturas e de educação dos cidadãos” (COSTA & WAZENKESKI, 2015, p. 65) proporcionando aos alunos e visitantes uma aprendizagem significativa e uma apropriação do conteúdo.

Pensar uma ação educativa e, principalmente, colocá-la em prática demanda um trabalho árduo e dificilmente é pensado e fabricado de forma individual. Ação educativa é trabalho coletivo. Ou seja, são necessários diversos saberes, acompanhados de uma abordagem interdisciplinar constante entre as principais áreas de convergência que se encontram atuantes na relação escola-museu.

A ação educativa possui metodologia própria e carrega consigo a característica de ser interdisciplinar, ou seja, se apropriar, dialogar e produzir métodos próprios a partir da experiência e da troca cultural, teórica e prática dos agentes culturais das diversas áreas do conhecimento que participam da elaboração da mesma. Ressalta-se, ainda, que toda ação educativa está condicionada ao espaço e ferramentas disponíveis para efetivação

<sup>7</sup> BARBOSA, Neilia Marcelina; et al. 2010, p.9

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

da mesma, portanto se faz necessário conhecer os espaços disponíveis para a execução de ações educativas e o que seu acervo permite desenvolver.

## O Patrimônio e o Ensino de História – A Aula a partir da Cultura Material

Maria Margaret Lopes inicia seu artigo *A Favor da Desescolarização dos Museus*<sup>8</sup> dizendo que “os museus não pertencem ao domínio da educação escolar regular, seriada, sistemática – intra-escolar” (LOPES, 1991, p. 1). Apesar de distante temporalmente, esta obra marca<sup>9</sup> as discussões sobre ações educativas em museus e seu diálogo com a instituição Escola. Tanto Lopes quanto Horta são autoras que ressaltam a necessária distinção entre ensino escolar (formal) e ensino não-escolar (não formal). Neste sentido, a aprendizagem oriunda das ações educativas e visitas aos museus e centros de memórias se localizam enquanto aprendizagem não-formal.

Ambas ainda enfatizam a necessidade desta delimitação, para que, quando a instituição Escolar lançar mão das atividades museais, não as façam de forma que, para o aluno, se torne apenas uma visita guiada ou que ocorra uma simples “transposição para o interior do museu das metodologias e práticas do ensino escolar” (LOPES, 1991, p. 5).

Assim, alertam para a emergência de metodologias próprias para as ações educativas, onde a criança possa perceber-se em outro universo de aprendizagem. De uma forma que o mesmo crie significado e aproprie-se do conteúdo de maneira mais dinâmica e, por conseguinte, atrativa. A qual, muitas vezes, se torna mais complexas de serem abordadas no espaço escolar.

Circe Bittencourt diz:

É comum encontrarmos crianças e jovens em museus, acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa. Uma atividade educativa dessa natureza é sempre bem-vinda, mas para quem dela participa sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade escolar. (BITTENCOURT, 2011. p. 354)

Evidentemente que esta prática deve estar dialogando com o currículo escolar da disciplina, assim sendo, a ação educativa aplicada ao ensino de história, inicia-se em sala de aula, passa pela ação educativa propriamente dita – no museu ou centro de memória – para, posteriormente, retornar à sala de aula e cumprir sua função educativa. Como nos

<sup>8</sup> Artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*, nº 40, dezembro, 1991.

<sup>9</sup> Juntamente com os escritos de Maria de Lourdes Parreiras Horta.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

permite compreender o pensamento de Cyanna Fochesatto, quando a mesma faz algumas indagações que surgem do contato do aluno com o acervo do museu:

O patrimônio que está no museu, sendo considerado um instrumento de alfabetização visual, fomenta algumas inquietações. Entre elas, indaga-se: os objetos memorialísticos guardados no museu representam e são significativos para aqueles grupos de alunos que fazer (sic) a visita? Possivelmente esses artefatos, obras e objetos não são parte do cotidiano dos alunos, mas foram em determinado momento importantes para as gerações passadas. E, é esse entendimento e valorização que a relação museu-ensino da história deve focar para desenvolver as habilidades e possibilidades interpretativas nos alunos. (FOCHESATTO. 2017, p. 2)

Notadamente, FOUCHESATTO elege o desenvolvimento de habilidades interpretativas como objetivo principal da ação educativa ao pensar a relação museu-ensino de história. E, prosseguindo em sua análise a autora sugere:

As escolas que buscam e agendam visitas ao museu deveriam ter em princípio um plano pedagógico voltado a vincular a atividade ou exposição que o museu oferece às temáticas que estão sendo trabalhadas em sala de aula. O museu é um ambiente plural a ser explorado e um convite interdisciplinar de aprendizagem. E, por isso, necessita de projetos interdisciplinares para o melhor entendimento de tudo que esse espaço pode propiciar. (FOCHESATTO. 2017, p. 3)

Ressaltando, assim, a importância de se pensar o diálogo entre escola e museu, de forma que a visita se torne significativa e produtora de conhecimento que auxilie na formação intelectual, social e cultural do aluno.

Para o ensino de história o museu assume um papel específico, o de trazer a concretude material do conteúdo através de seu acervo. Para esta relação ocorrer, Francisco Régis Lopes Ramos diz que, “a ligação entre sala de aula e museu(...) depende da prática de um currículo aberto a certos procedimentos pedagógicos e determinadas concepções de saber histórico” (RAMOS, 2004, p. 17).

Nota-se, tanto em Margaret (1991), em Horta (1999) e em Ramos (2004) a preocupação em estabelecer uma relação de troca entre escola e museu e que, o currículo escolar pode facilitar ou dificultar essa relação, dependendo de sua concepção.

Podemos ainda concluir, reforçando a vocação interdisciplinar que o trabalho com museus exige, neste sentido, estar prontos para o diálogo é essencial à prática pedagógica entre as instituições e, mais ainda entre as disciplinas. Destacando o papel educativo do museu e ampliando as noções de conhecimento histórico.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Conclusão

Da sala de aula ao museu: relações entre currículo de história e ações educativas é, antes de tudo, um levantamento bibliográfico, que busca entre suas referências uma perspectiva em comum que é a estreita relação entre escola e museu, com foco no ensino de história.

Para tanto buscou-se percorrer, ainda que rapidamente, o longo caminho da disciplina história e suas percepções no decorrer da história do ensino de história no Brasil, bem como evidenciar a necessidade de se pensar um ensino dialógico que ultrapasse os muros escolares. Ação que, pode vir a favorecer o próprio processo educacional formal, quanto valorizar o conhecimento não formal.

Neste caso, optou-se por se trabalhar esta perspectiva a partir do viés do patrimônio cultural como objeto de ensino e a utilização de ações educativas aliados ao ensino de história. Evidenciando a capacidade formativa dos museus e centros de memórias locais.

## Referências

- BARBOSA, Neilia Marcelina; *et al.* **Ação Educativa em Museus: caderno 04**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/ Superintendência de Museus e Artes Visuais de Minas Gerais. 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: 4ª ed. Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: 7ª ed. Contexto, 2002.
- CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. **Centros de Memórias: uma proposta de definição**. São Paulo: Editora SESC, 2015.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- CAVALCANTI, Maria L. V. de C. **Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil: Estado da Arte**. In: Patrimônio Imaterial no Brasil – Legislação e Políticas Estaduais. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. Pg. 56-76. In: **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**/ Regina Abreu, Mário Chagas (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro. Zahar, 2006.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e Seu Currículo: teoria e métodos**. Petrópolis, RJ: 5ª ed. Editora Vozes, 2013.
- HORTA, Maria de Ludes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

- IPHAN. **Educação Patrimonial – Histórico, conceitos e processos**. Brasília. IPHAN, 2014.
- KOBELINSKI, Michel. **Escritos Sobre História**. São Paulo: Annablume editora, 2013.
- LEMOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Cultural?**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe (org.). **Antropologia e patrimônio cultural** – diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau. Nova Letra Gráfica e Editora, 2006.
- LOPES, M. M. **A favor da desescolarização dos museus**. Educação e Sociedade, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.
- MACHADO, Ironita Policarpo; ZANOTTO, Gizele (Org.). **Momento patrimônio: volume II**. Passo Fundo: Aldeia Sul; Berthier, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Momento patrimônio: volume IV**. Erechim: Graffoluz, 2015.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. In: Revista Brasileira de História, v. 13. Nº 25/26. p 143-162. Set. 92/Ago. 93.
- NORA, Pierre. **Entre Memória E História: A Problemática Dos Lugares**. Projeto História (Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em História/ Departamento De História, Puc-Sp), São Paulo (Sp), V.10, P. 7-28, 1993.
- PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Cultural: histórias, memórias e sustentabilidade**. Maringá: Eduem, 2014.
- PEREIRA, Júnia Sales *et all*. **Escola e Museu: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretária do Estado de Cultura. Cefor, 2007.
- POULOT, Dominique. **Museu e Museologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A Doação do Objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó/SC: Argos, 2004.
- ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **O Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

## Sites:

- FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio.  
In: Políticas sociais: acompanhamento e análise, 2012. Disponível em:  
[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/referencia\\_2.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/referencia_2.pdf).  
Acesso em: 13/07/2017.
- MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Educação Patrimonial: uma análise conceitual**, Londrina, Outubro/2009. Disponível em:  
[http://web.unifil.br/docs/semana\\_educacao/1/completos/05.pdf](http://web.unifil.br/docs/semana_educacao/1/completos/05.pdf). Acesso em: 23/07/2016.
- THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor A. N. de. **A Educação Patrimonial no Âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural**. In: Políticas Culturais em Revista, 1(8), p.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

153-170, 2015. Disponível em: <http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>. Acesso em: 22/07/2017.

TOMAZ, Paulo Cesar. **A Preservação do Patrimônio Cultural e sua Trajetória no Brasil**. In: Revista de História e Estudos Culturais. Vol 7, Ano VII, nº 2. Maio-Junho-Julho-Agosto/2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 27/07/2017.



## DOBRADURAS E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Emilly da Silva Nunes (Unespar – Campus de Campo Mourão)  
Talita Secorun dos Santos (Unespar – Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** Essa pesquisa teve por objetivo analisar a relação das dobraduras na construção de sólidos geométricos que podem ser utilizadas nas aulas de geometria. O trabalho pretendeu colaborar na aprendizagem e ensino de geometria por meio de materiais manipuláveis, visando romper com a ideia de ensino que utiliza listas de exercícios e fórmulas, procurando estimular a criatividade, o diálogo e o raciocínio dos alunos. A pesquisa foi dividida em quatro etapas. Na primeira, foi realizado um levantamento dos trabalhos na área de Educação Matemática que tratam do ensino de geometria e dobraduras. Na segunda etapa, fizemos um estudo axiomático dos termos poliedros, poliedros regulares e poliedros de Platão, acerca da geometria espacial. Na terceira, pesquisamos sobre o Origami, e escolhemos uma área específica dessa arte, o Origami modular para a construção dos poliedros platônicos. Em seguida, fotografamos todo o processo de construção dos módulos, que por fim formaram os poliedros de Platão. Na última etapa, discutimos as possíveis explorações dessas construções.

**Palavras-chave:** Poliedros de Platão; Dobraduras; Educação Matemática.

### Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados finais da pesquisa que teve por objetivo analisar a relação das dobraduras na construção de sólidos geométricos que podem ser utilizadas nas aulas de geometria. O trabalho pretendeu colaborar na aprendizagem e ensino de geometria por meio de materiais manipuláveis, visando romper com a ideia de ensino que utiliza listas de exercícios e fórmulas, procurando estimular a criatividade, o diálogo e o raciocínio dos alunos.

A pesquisa foi dividida em quatro etapas. Na primeira realizamos um levantamento de trabalhos na área da Educação Matemática que envolvem o ensino de geometria por meio de dobraduras. Nessa etapa fizemos buscas em revistas de Educação Matemática, usando para as buscas as palavras: dobraduras, origami, origami modular, poliedros, poliedros regulares, poliedros de Platão. Nessa etapa compreendemos que o uso de dobraduras pode estimular o raciocínio e possibilitar a compreensão dos conceitos matemáticos, de uma maneira lúdica, artística e investigativa.

Na segunda parte, realizamos um estudo axiomático dos termos poliedros, poliedros regulares e poliedros de Platão. Foi necessário compreender o conceito de cada um desses termos e entender a diferença entre ambos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Com esse estudo acerca da geometria espacial, esclarecemos esses termos para conseguirmos realizar a terceira etapa, na qual, pesquisamos sobre a arte de dobrar papéis, Origami, e escolhemos dentre suas características o Origami modular, para construir os poliedros de Platão. Nessa etapa fotografamos e construímos uma apostila com todo o processo de construção dos poliedros de Platão por meio dos origamis.

Na última etapa, argumentamos sobre como o processo das dobraduras para a construção dos módulos dos poliedros podem ser exploradas para o ensino de geometria. Destacamos alguns conceitos, como simetria, ângulos e medidas.

## **História do origami e sua relação com a geometria**

Primeiramente devemos pensar, o que é origami? Segundo SOUZA (2012, p. 12) as dobraduras são descritas como a arte de dobrar papéis que, nada mais é que o significado da palavra Origami. A palavra, de origem japonesa, surgiu em 1880 e é formada por “ori” que significa dobrar, e “kami”, que significa papel.

Conforme ASCHENBACH (2006, p. 24) a arte de dobrar papéis é milenar:

Alguns historiadores acreditam que ele é decorrente da antiguíssima arte de dobrar tecido, pouco conhecida no mundo ocidental. É certo que essa arte teve sua origem na China a partir do manuseio do papel. Mas, ao que se sabe sua prática não se tornou muito popular nesse país. Deve-se ao Japão a primazia de ter codificado, aprimorado e divulgado a prática do Origami, como ele é conhecido hoje no mundo todo (ASCHENBACH, 2006, p. 24).

Os chineses faziam o origami para enfeitar suas casas e os altares de suas celebrações, porém foram os japoneses que passaram a desenvolver técnicas e dobras mais complexas transmitidas de pais para filhos.

Segundo Souza (2012, p.13), somente no ano de 1797, com a publicação de Senbazuru Orikata (Como Dobrar Mil Garças), as instruções para fazer os origamis foram conhecidas por mais pessoas, até que em 1876 passou a fazer parte do currículo escolar no Japão.

De acordo com SILVA (2016, p. 16), o origami foi trazido ao Brasil por meio dos colonizadores portugueses e conforme os séculos passavam mais livros ensinando a fazer dobraduras foram escritos. Com isso essa arte se espalhou pelo mundo com diferentes nomeações:

O crescimento do Origami no Ocidente teve início na década de 1950. Em sua viagem pelo mundo o Origami recebeu diversos nomes. No Brasil é

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mais conhecido como “dobradura”; nos países de língua inglesa recebe também o nome de “paperfolding”; em espanhol esta arte é conhecida como “papiroflexia”; em alemão como “faltenpapier” e, em francês, “pliage” (RÊGO, RÊGO e GAUDÊNCIO, 2004, p. 25).

Hoje o Origami é conhecido mundialmente, as formas criadas são várias, desde os animais que possuem um significado especial na cultura do Japão, até na criação de figuras geométricas para desenvolvimento e aprendizado de Geometria.

Conforme SANTOS; SILVA; SANTOS (2013 p.4), tanto a linguagem matemática quanto a linguagem do Origami são universais. Além disso o Origami pode ser classificados em três tipos: Origami simples, as dobraduras são feitas em somente um papel. Origami composto, formado por vários origamis simples e o Origami Modular é um origami composto com os módulos com a mesma forma geométrica.

As dobraduras podem ser utilizadas de maneira lúdica ou matemática. De modo lúdico está relacionado com a criação de formas como animais, barquinhos, aviões entre outros. Trabalhando no contexto matemático é possível explorar os conceitos de geometria tais como, retas paralelas e perpendiculares, ângulos, simetria. Cada passo da dobradura faz com que o aluno aos poucos perceba esses conceitos.

O Origami pode representar para o processo ensino/aprendizagem de Matemática um importante recurso metodológico, através do qual os alunos ampliarão seus conhecimentos geométricos formais, adquiridos inicialmente de maneira informal por meio da observação do mundo de objetos e formas que o cercam. Com uma atividade manual que integra, dentre outros campos do conhecimento, Geometria e Arte, tem-se a oportunidade de representar e discutir uma grande variedade de conteúdos matemáticos, relacionando-os a outros campos de conhecimento (RÊGO, RÊGO e GAUDÊNCIO, 2004, p.18).

Com o origami é possível explorar diversos conceitos geométricos, pois em cada dobra para elaborar determinado objeto será possível mostrar, explicar definições e fazer com que o aluno participe junto dessa construção, além de estimular o raciocínio.

Segundo GENOVA (2009, p.15), alguns desses conceitos são: ângulos, congruência, frações, medida, simetria, proporção e relação. Além disso é possível desenvolver no aluno concentração, coordenação, memória e socialização.

Segundo SILVA, (2016, p.17) para confeccionar as dobraduras primeiro é preciso pensar no papel, na maioria das vezes sua forma inicial é um quadrado, além disso o papel deve ter uma textura que seja possível realizar várias dobras sem rasgá-lo.

Podem ser feitas com somente um papel, ou usando módulos que encaixados formam a figura.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Para fazer as dobraduras há uma sequência de passos que devem ser explicados pelo professor, de maneira simples para que todos consigam compreender.

Corroboramos com RÊGO; RÊGO; GAUDÊNCIO (2003, p.26), segundo os quais:

- a) verificar se o formato de papel está adequado ao solicitado pela atividade;
- b) efetuar os vincos com firmeza e precisão para criar os eixos de simetria corretamente;
- c) realizar tentativas antes de executar a versão final do origami para auxiliar na compreensão dos passos;
- d) escolher um papel com espessura e textura adequadas para a realização das dobraduras;
- e) determinar as dimensões iniciais do papel para facilitar a execução das dobras pelos alunos (RÊGO, RÊGO e GAUDÊNCIO, 2003, p.26).

Para o professor ensinar seus alunos a desenvolver o origami é preciso considerar alguns pontos antes de colocar em prática:

- 1- As construções realizadas pelos alunos devem ser acompanhadas, passo-a-passo, por um instrutor, que pode ser o próprio professor ou algum aluno-monitor que possua maior facilidade e treinamento prévio;
- 2- O instrutor deve utilizar um papel com dimensão maior do que os alunos para que todos visualizem os detalhes dos procedimentos;
- 3- A escolha da dobradura deve obedecer a uma graduação de dificuldade progressiva, pois mesmo as dobraduras mais simples podem conter diversos conceitos matemáticos a serem explorados;
- 4- Durante a confecção do Origami, o instrutor deve sempre utilizar a linguagem matemática adequada para favorecer a compreensão correta dos conceitos geométricos por parte dos alunos;
- 5- A organização da sala é importante e deve valorizar o trabalho em grupo para que os alunos comparem os trabalhos executados e elaborem diagramas detalhados sobre suas próprias construções;
- 6- Devem-se respeitar os diferentes níveis de aprendizagem durante a execução das dobraduras, sendo freqüente que determinados alunos necessitem de maior prática para realizar os origamis do modo desejado;
- 7- Sempre ter em mente os objetivos pretendidos com a execução do origami: quais conteúdos matemáticos serão abrangidos, que tipo de estrutura será utilizado (diagramas, orientações dirigidas, etc.), como a sala será organizada, etc (RÊGO; RÊGO; GAUDÊNCIO, 2003, p.33).

Dessa maneira, percebemos que relacionar Geometria e Origami pode trazer importantes contribuições para o aprendizado dos alunos, uma vez que o processo de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

construção dos sólidos platônicos por meio de dobraduras é dinâmico, o que pode vir a facilitar a visualização dos alunos e possibilitar a exploração de vários outros conceitos de geometria plana e espacial.

## Poliedros de Platão e origami modular

Com o estudo axiomático desenvolvido acerca da geometria espacial, esclarecemos os termos poliedros, poliedros regulares e por fim, poliedros de Platão.

De acordo com GERÔNIMO; FRANCO, (2010, p.254), para entendermos o que são os poliedros é preciso iniciar com a definição de figura poliédrica e superfície poliédrica.

Uma **figura poliédrica** é a reunião de um número finito de polígonos planos tais que:

- a) A interseção de dois polígonos quaisquer ou é vazia, ou é um vértice ou é um dos lados dos polígonos;
- b) Dois polígonos contendo um lado em comum não são coplanares; (GERÔNIMO, FRANCO, 2010, p.254).

Já a definição de superfície poliédrica.

Uma **superfície poliédrica** é uma figura poliédrica reunida com as regiões poligonais (não necessariamente todas) determinadas pelos polígonos, denominadas **faces** da superfície poliédrica, com as seguintes condições adicionais:

- c) Cada aresta pertence a no máximo duas faces.
- d) Existindo arestas que pertençam a uma só face elas devem formar uma única poligonal fechada denominada **contorno**.

Quando a superfície não tiver contorno é dita **fechada**, caso contrário ela será dita **aberta** (GERÔNIMO, FRANCO, 2010, p.255).

De acordo com França (2017), os poliedros são figuras geométricas formadas por polígonos que possuem três dimensões, ou seja, cada face do poliedro é um polígono.

Conforme Silva (2017), existem três elementos básicos que formam os poliedros: arestas, faces e vértices. As arestas são segmentos de reta em que as faces se encontram, e pertencem somente a duas faces diferentes. As faces: no poliedro cada face é um polígono e podemos dizer que duas faces estão no mesmo espaço e em planos distintos. Já os vértices são os pontos nos quais as arestas se encontram.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Segundo Gerônimo; Franco (2010, p.256), os poliedros podem ser chamados de convexos quando a superfície deste é convexa. Para esses poliedros é válida a relação de Euler que é descrita como:

$$V - A + F = 2$$

Sendo A o número de arestas, F o número de faces e V o número de vértices. Os poliedros que satisfazem essa relação são denominados poliedros Eulerianos.

De acordo com Albino (2011, p.30), o matemático suíço Leonhard Euler (1707-1783), realizou essa descoberta, sendo que todo poliedro convexo satisfaz essa relação, porém não podemos afirmar que todo poliedro que satisfaz a relação de Euler é convexo.

Após essas informações podemos estabelecer as três condições para um poliedro ser denominado poliedro de Platão, de acordo com Gerônimo; Franco (2010, p.262) são elas:

- a) Todas as suas faces possuem o mesmo número n de arestas;
- b) Todos os seus vértices possuem o mesmo número m de arestas;
- c) Satisfaz à relação de Euler (é euleriano) (GERÔNIMO, FRANCO, 2010, p.262).

Os poliedros de Platão existentes são cinco: tetraedro, hexaedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro.

Segundo Santos; Silva; Santos (2013 p.4), para a construção dos poliedros utilizamos o Origami Modular. Como já explicado anteriormente, essa forma de origami é composta por módulos com a mesma forma geométrica e quando encaixados formam a figura desejada.

Os poliedros: tetraedro, octaedro e icosaedro foram construídos com os módulos triangulares, visto que suas faces são triângulos equiláteros. Para o tetraedro foram utilizados dois módulos, para o octaedro, quatro módulos e para o icosaedro, dez módulos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Figura 1: Módulo triangular

O hexaedro foi construído a partir do módulo sonobê, que de acordo com Fusè (1990, p.80), o mesmo é feito por meio de um papel no formato de um quadrado, em que é possível obter após as dobraduras um quadrado com duas pontas triangulares, sendo esses triângulos que encaixados formam o hexaedro.

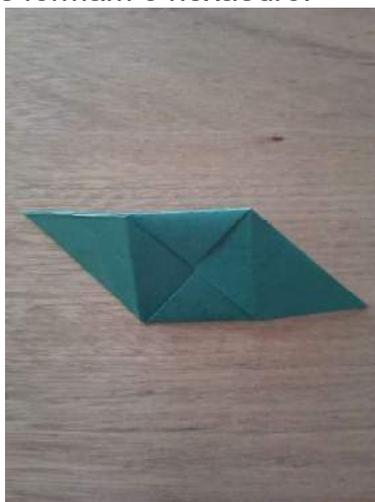


Figura 1: Módulo de Sonobê

O dodecaedro é construído com um módulo que possui a forma de um pentágono, com duas pontas triangulares que são usadas para o encaixe dos módulos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Figura 2: Módulo do dodecaedro



Figura 4: Módulos triangulares do tetraedro

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Figura 5: Tetraedro



Figura 6: Módulos de Sonobô

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Figura 7: Hexaedro



Figura 8: Módulos do dodecaedro

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

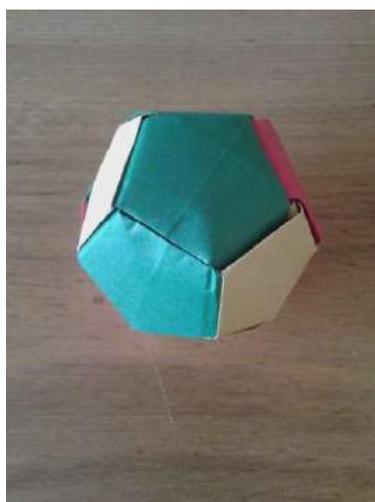


Figura 9: Dodecaedro

## Construção do Módulo Triangular

Iremos apresentar a seguir o passo a passo para a construção do módulo triangular e, por fim, o resultado do encaixe dos módulos formando o tetraedro.

Para construir o tetraedro utilizamos duas folhas retangulares com medidas de 14 centímetros de comprimento e 8 centímetros de largura. Para construção dos módulos realizamos as mesmas dobraduras com as duas folhas mudando somente o passo 14. Realizamos a confecção de todos os módulos dos cinco poliedros, porém escolhemos apresentar o passo a passo do módulo triangular que também é utilizado no octaedro e icosaedro.

1. Dobrar a folha retangular ao meio de modo que a dobra fique bem aparente ao abrir o papel.
2. Abrir a folha.
3. Com a parte da dobra para cima fazer com que as duas pontas se encontrem na marca do centro.
4. Abrir o papel novamente de modo que possua quatro divisões iguais.
5. Dobrar a ponta superior direita de maneira que o vértice do triângulo que será formado coincida com a reta que determina  $\frac{1}{4}$  do retângulo.
6. Repetir o processo do passo anterior com a ponta superior esquerda do papel.



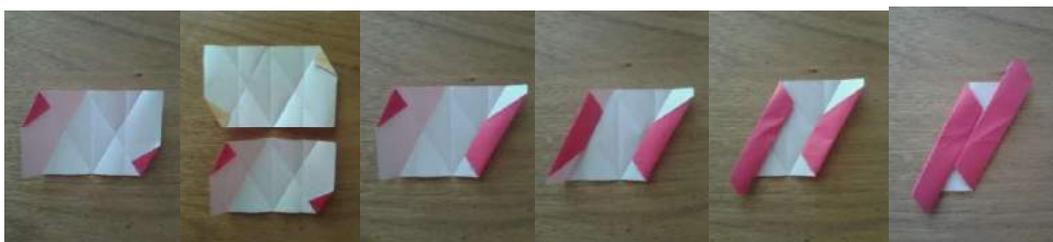
# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

7. Ao abrir o papel será possível visualizar um triângulo feito através das dobraduras do passo anterior. 8. Virar o papel fazendo com que o vértice do triângulo fique para baixo. 9. Dobrar novamente a ponta superior direita de maneira que o vértice do triângulo que será formado coincida com a reta que determina  $\frac{1}{4}$  do retângulo. 10. Repetir o processo do passo anterior com a ponta superior esquerda do papel. 11. Abrir o papel. 12. Dobrar o canto superior esquerdo formando um pequeno triângulo.



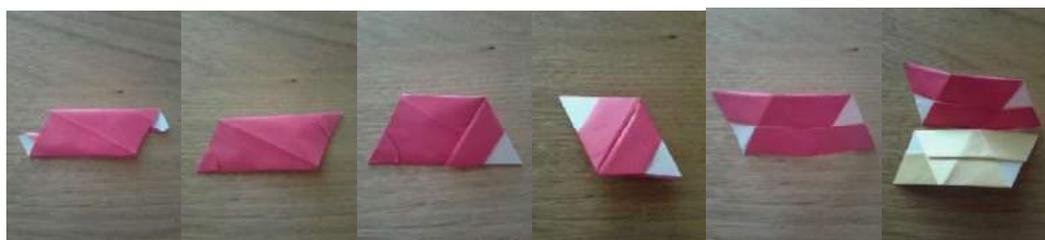
13. Dobrar o canto inferior direito formando um pequeno triângulo. 14. Dobrar o outro retângulo seguindo os passos anteriores e nesse passo, dobrar o canto superior direito e o canto inferior esquerdo, do segundo retângulo. 15. Utilizando o primeiro retângulo, dobrar a ponta inferior direita até a reta que determina um dos lados do triângulo. 16. Dobrar a ponta superior esquerda até a reta que determina um lado do outro triângulo. 17. Dobrar a ponta superior esquerda até a reta que determina um lado do triângulo. 18. Dobrar a ponta inferior direita até a reta que define um dos lados do outro triângulo.



19. Virar o verso do papel para cima. 20. Dobrar as pontas para dentro e visualizar um paralelogramo. 21. Dobrar a ponta superior direita até a base do paralelogramo. 22. Dobrar a ponta inferior esquerda até a parte de cima do paralelogramo, sendo possível visualizar um losango. 23. Abrir o papel, de modo que seja possível perceber nas dobraduras quatro triângulos. 24. Repetir esse processo com o segundo triângulo a partir do passo 15 e assim obter os dois módulos triangulares.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



25. Encaixar uma das pontas do módulo vermelho nos módulos amarelos até fechá-lo formado o tetraedro.



Após a montagem, além dos conceitos geométricos envolvidos para a construção do módulo, podemos explorar a análise do poliedro de determinadas perspectivas, como por exemplo, mostrar ao aluno uma das faces e perguntar a ele o que vê, rotacionar o objeto mostrando uma de suas arestas ou um de seus vértices e fazer a mesma pergunta.

## Considerações finais

Com esses estudos, discutimos uma das possíveis maneiras de se ensinar geometria dessa maneira lúdica, artística, desafiadora ou investigativa. O processo de construção dos sólidos platônicos por meio de dobraduras é dinâmico, pois não será somente a construção de um sólido, o que pode vir a facilitar a visualização dos alunos e também pode possibilitar a exploração de vários outros conceitos de geometria plana e espacial.

A construção dos poliedros através de dobraduras possibilitará o diálogo entre alunos e professores. Desse modo, com a ajuda do professor o aluno participará de todas as etapas de construção dos sólidos geométricos, o que irá desenvolver sua criatividade e irá causar curiosidade estimulando o aluno a buscar o conhecimento.

Assim como o uso das dobraduras, devemos dar atenção as novas metodologias de ensino que buscam diferentes maneiras de ensinar matemática, visando sempre contribuir como aprendizado do aluno estimulando o raciocínio lógico e a criatividade.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Telma Cristina de Souza. *Poliedros*. Monografia. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2011.

ASCHENBACH, Maria Helena Costa V. et al. *A arte – magia das dobraduras*. São Paulo: Scipione, 1992.

FRANÇA, Michele Viana Debus. Poliedro. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/matematica/poliedro.jhtm> >. Acesso em: 05 de julho de 2017.

FUSÈ, Tomoko. *Unit origami*. Tokyo, New York: Japan Publications, 1990.

GENOVA, Carlos. *Origami – Dobras, Contas e Encantos*. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

GERÔNIMO, João Roberto, FRANCO, Valdeni Soliani. *Geometria Plana e Espacial: Um Estudo Axiomático*. Maringá – PR: EDUEM, 2006.

RÊGO, R. G. do; RÊGO, R. M.; GAUNDECIO JÚNIOR, S. *A Geometria do Origami – Atividades do ensino através de dobraduras*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.

SANTOS, Anayara Gomes dos, SILVA, Marília Rocha de Oliveira, SANTOS, Vívica Dayana Gomes dos. A utilização do Origami como material didático para o ensino de Geometria Espacial no Ensino Fundamental. In: *Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba – PR, julho de 2013, (p. 4).

SILVA, Luiz Paulo Moreira. Elementos de um poliedro. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/elementos-um-poliedro.htm>>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

SILVA, Michel Clério Ferreira da. *A arte do origami na aprendizagem de poliedros por alunos do projeto formare*. Monografia. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba – Campus de Campina Grande, 2016.

SOUZA, Ana Kely de Albuquerque Sousa e. *A arte do origami no ensino e aprendizagem da matemática: Construções de poliedros*. Monografia. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2012.

## **DUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS FINAIS: ESCOLA PARA RICOS E ESCOLA PARA POBRES**

Simone Aparecida Thomé da Silva (UNESPAR)  
Paulo Dioni Juventino (UNESPAR)  
Orientador: Marcos Clair Bovo (UNESPAR)

**RESUMO:** A presente pesquisa apresenta diferentes abordagens sobre o Novo Ensino Médio, o qual aponta, em sua estrutura, a supressão de relevantes disciplinas do currículo como componentes obrigatórios e propõe o ensino por áreas do conhecimento e disciplinas optativas. Diante disso, esse novo ditame vem sofrendo várias críticas entre os especialistas, tendo em vista que evidencia um retrocesso nos anos finais da educação básica. Compreende-se que com a ausência da obrigatoriedade de disciplinas como Geografia e História na grade curricular poderá impossibilitar o aluno de ter uma formação crítica e holística do conhecimento como um todo. Na nova estrutura curricular, faculta-se ao aluno a possibilidade de opção pelo itinerário formativo que melhor lhe aprouver. Essa opção evita que o aluno tenha conhecimento de outras áreas disciplinares que não fazem parte do rol pretendido. Assim sendo, nessa nova organização curricular, propõem-se o aumento da carga horária com escolas funcionando em tempo integral. Em face ao exposto, este estudo foi constituído de pesquisa bibliográfica referente ao Novo Ensino Médio, seguido de entrevistas com três professores que ministram aulas no Ensino Médio, nas disciplinas de Geografia, Português e Filosofia. Esses professores serão denominados de P1, P2 e P3. Os resultados da pesquisa indicam a não aceitação por parte dos professores entrevistados por considerarem um retrocesso na educação brasileira. Sendo assim, teremos duas escolas uma para os ricos e outra para a classe trabalhadora: a escola para os pobres.

Palavras-chave: Ensino médio; Sociedade; Educação pública.

### **INTRODUÇÃO**

A reforma do ensino médio traz retrocessos no campo da educação, principalmente pelo fato de disciplinas importantes para a formação do cidadão crítico não serem obrigatórias, tais como: Geografia, História, entre outras relevantes para a formação do aluno. Além de ser, uma agressão à Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que estabelece a garantia do ensino médio como etapa final da educação básica.

Essa reforma irá mudar a distribuição dos conteúdos das 13 disciplinas do ensino médio ao longo de três anos, para a distribuição dos itinerários formativos, que são as áreas de escolha do aluno, tudo que será lecionado, ou seja, disciplinas e conteúdos que são relevantes para cada modalidade estão dentro destas áreas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza, ciências humanas e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sociais aplicadas e a formação de técnica profissional. Com isso, incentiva as escolas a adaptarem-se ao tempo integral e dará ênfase ao ensino técnico.

Dessa forma, o novo ensino médio tende a provocar ainda mais a deficiência da educação de alunos na fase final da educação básica, pois estes, provavelmente, não terão condições autônomas para decidir um futuro promissor, uma vez que sem esses conteúdos importantes, a escolha profissional será ainda mais problemática.

Este estudo tem por intuito realizar uma pesquisa sobre a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 e suas consequências para o aluno, professores e sociedade em geral, portanto será dividido em duas partes. Na primeira parte, será realizada uma pesquisa teórica sobre a reforma do ensino médio as consequências desta lei, tanto para o educador, quanto para o educando. E, na segunda parte, será realizada uma entrevista com professores atuantes no ensino médio, pois é importante saber a opinião de professores sobre essa lei que altera o ensino médio, dividindo-o em partes. Baseando-se nessas partes, o aluno poderá escolher as disciplinas que melhor aprover para a sua formação.

## **ABORDAGENS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: alguns apontamentos**

O Brasil já passou por vários contextos históricos em que a educação do país progrediu e retrocedeu em relação ao direito do aluno, a forma de ensinar e o que ensinar. No entanto, essa nova lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que afeta diretamente o ensino médio, é resultante de um processo retroativo no cenário brasileiro, pois acaba com a conquista do ensino médio como educação básica universal para maioria dos alunos das escolas públicas, a partir dessa reflexão, pode-se dizer que,

Não apenas no Brasil, mas na América Latina, estamos longe de oferecer a maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaços de lazer, arte e cultura. Continuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência e uma reserva das elites, algo bem próximo à formação dos jovens nobres [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2011, p. 619).

Infelizmente com esta nova medida, a educação será direcionada novamente para a elite brasileira, os alunos de escolas públicas, que, aliás, representa 80%, não terá acesso a uma educação de qualidade, uma vez que esta mudança irá desestruturar a grade curricular que se tem hoje e, também, altera a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional, instituindo a política de fomento à implementação de escolas do ensino médio em tempo integral. É o que ressalta Libâneo:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. (LIBÂNEO, 2012, p.16).

Portanto, com essa medida provisória diminuirá o interesse de alunos, principalmente aqueles que não têm condições de estudar em tempo integral, pois precisam trabalhar para ajudar a família, ou então, aqueles alunos que trabalham como jovem aprendiz em contra turno, que tem uma oportunidade de trabalhar para se interagir no mercado de trabalho. O que irá acontecer com os alunos que necessitam trabalhar? Eles terão direito a uma educação de qualidade que possam escolher? Para alguns, possivelmente, a alternativa mais promissora será a educação tecnológica, que é o objetivo principal do governo.

Com a formação técnica, aumenta os assalariados do país e diminui a formação crítica dos alunos, obrigando-os a procurarem o mercado de trabalho sem ter, muitas vezes, condições pedagógicas e psicológicas para exercerem as funções que lhes serão oportunizadas. Tais condições poderão propiciar a alienação dos alunos e, indubitavelmente, serão transformados em “analfabetos sociais”, conforme preconiza Frigotto:

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendida, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em que o conhecimento, cultural, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho. (FRIGOTTO, 2017, p.1).

Neste sentido, fica evidente um direcionamento da população pobre para as carreiras de menor poder aquisitivo e conseqüentemente com menor prestígio social, já que os alunos filhos da elite têm tempo para estudar e podem realizar um itinerário formativo condizente com os seus interesses.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O novo ensino médio torna flexível o currículo e amplia a jornada escolar, considerando a formação integral dos alunos de modo a adotar um trabalho voltado para a construção de seus projetos de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O currículo também será composto pela BNCC e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio das ofertas curriculares conforme o contexto local.

A flexibilização dos conteúdos mudará a distribuição das 13 disciplinas do ensino médio para áreas de itinerário formativo, cada área do conhecimento apresentará disciplinas que irá ser lecionada, estas áreas serão de escolha do estudante: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias d) ciências humanas e sociais aplicada e e) formação técnica e profissional.

A nova estrutura do ensino médio trará consequências para a organização curricular, que será dividido entre conteúdos obrigatórios e conteúdos específicos, de acordo com o itinerário selecionado pelo aluno, ou seja, 60% da carga horária deve ser obrigatória para conteúdos da Base Nacional Comum Curricular como: língua portuguesa, matemática, língua inglesa, educação física, artes, sociologia e filosofia, e o restante do percentual 40% serão optativos conforme o interesse do estudante e da disponibilidade de oferta da escola. Com isso, disciplinas importantes para a formação crítica do aluno como História e Geografia estão fora da BNCC, pois não são disciplinas obrigatórias, os alunos irão decidir se querem ou não continuar estudando geografia.

Assim como afirma Goldenberg: “[...] as escolas, pela reforma, não são obrigadas a oferecer aos alunos todas às cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos”. A oferta dos itinerários formativos será de acordo com o contexto do local de ensino, o que acarretará no empobrecimento da educação básica, principalmente, nos anos finais. Visto que, não tendo obrigatoriedade em todos os itinerários, os alunos vão estar fadados a escolher o itinerário que a escola dispõe, podendo não ser a escolha dos alunos, provocando, assim, o desinteresse nos estudos e aumentando a evasão escolar.

Frigotto<sup>1</sup> demonstra as principais alterações para o novo ensino médio, alertando que a carga horária designada não pode ultrapassar 1200 horas, isto é, fica restrita no máximo à metade da carga horária dos dias atuais. Essa reforma proposta é um ataque à universalidade e à unilateralidade da formação básica, pois os alunos irão perder o direito de ter acesso ao conhecimento em suas diversas áreas do conhecimento, direcionando-os a desenvolverem seus interesses de forma estruturada. No entanto, é muito difícil para

---

<sup>1</sup> Entrevista com o professor Gaudêncio Frigotto a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/friocruz).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

um aluno decidir o que pretende para o seu futuro profissional e se fizer uma escolha precipitada quem irá se responsabilizar? E quando o estudante perceber que não pode mais voltar atrás o que acontecerá?

Outro assunto que chama atenção é a formação técnica profissional cujas aulas serão ministradas por profissionais com “notório saber”, ou seja, o profissional não apresentará uma formação acadêmica específica da área que irá lecionar, exigir-se-á dele apenas que esteja ligado à área de atuação do curso e que tenha experiência profissional, poderá atuar como professor. Diante disto, a proposta do novo ensino médio poderá levar a uma precariedade ainda maior no ensino, devido ao destaque da formação tecnicista em contradição a uma formação crítica dos alunos.

Sendo assim, deduz-se que o objetivo dessa reforma é incentivar o aumento da carga horária e, também, que as escolas se adaptem ao funcionamento em turno integral, não levando em consideração os alunos que precisam trabalhar em contra turno.

Diante do exposto, alguns questionamentos precisam ser destacados e levados ao público: a) A escola pública terá estrutura para abrigar os alunos, tendo em vista que, a maioria funciona em três turnos com salas lotadas, ou seja, com ocupação máxima. b) Haverá transporte para os alunos da zona rural nessa nova organização escolar de tempo integral?

Essas são algumas perguntas que ainda não têm respostas, pois não se pensou no interesse dos alunos e nem tampouco na camada pobre da sociedade, dando a impressão que o verdadeiro interesse é favorecer as camadas com maior poder aquisitivo.

Nesses sentido, se fizer uma comparação entre uma escola pública com uma escola particular, ambas funcionando com tempo integral, poderá haver um dualismo entre as duas, em todos os sentidos, principalmente no que se refere à desigualdade social. Os alunos filhos da elite sempre vão se vangloriar e desempenhar um papel profissional superior diante da sociedade, este processo é antigo, a camada rica da sociedade exerce poder sobre a camada pobre da sociedade.

Portanto, fica evidente um direcionamento da educação do ensino médio para camuflar que o destino profissional da maior parte da classe trabalhadora terá menor prestígio social, quando comparado com a elite que sempre irá ter melhor prestígio profissionalmente e com maior valor econômico. Diante disto, fica nítido a existência de uma escola para ricos e uma escola para pobres.

Contudo, para a satisfação do governo, quanto mais alienada for à sociedade, melhor será o campo de domínio e poder, pois um cidadão crítico saberá compreender, analisar e criticar a sociedade. Por isso, para os mandatários, é melhor ter uma formação educacional fragmentada, sem que os alunos busquem compreender a realidade, transformando-os em “analfabetos sociais” que não tem conhecimento sobre todos os conteúdos amplos da educação. Neste sentido, a geografia e as demais disciplinas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

deveriam estar presentes na BNCC do ensino médio, pois são disciplinas importantes para a concepção e formação do aluno.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Houve certa dificuldade em conseguir as entrevistas, pois os professores procurados alegaram que ainda não tinham se aprofundado no tema e preferiam não ser entrevistados. Essa situação demonstra certa apatia dos professores com relação à reforma, pois não se dão conta que estão na mesma arena dos alunos e que serão atingidos da mesma forma. Após várias tentativas, conseguiu-se entrevistar três professores que atuam no ensino médio ministrando as disciplinas de Geografia P1, Português P2, e Filosofia P3.

A reforma prevê uma mudança no currículo, principalmente, de algumas disciplinas, dividindo o ensino médio em quatro eixos, que são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas que são áreas do conhecimento além da formação técnica e profissional que ficará disponível.

Após a entrevista e a obtenção dos dados dos três professores do ensino médio, tivemos os seguintes resultados. A primeira questão foi respondida por um professor que atua na educação básica por mais de 10 anos na qual chamaremos de P1, este ministra a disciplina de Geografia, foi feito o seguinte questionamento ao P1: Em sua opinião, quais as consequências da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a estrutura curricular do ensino médio, para o trabalho com a disciplina de Geografia? O P1 respondeu “A maneira como a reforma foi executada pelo governo federal, por meio de medida provisória e sem uma ampla e fundamental discussão com a sociedade, gerou muitas críticas. Isso, como todos sabem, foi feito sem debate, sem consulta, principalmente dos mais interessados.” (O professor entrevistado deixou claro como seria importante o debate sobre o tema podendo sim haver uma mudança no ensino, mas levando em consideração as ideias de quem entende de educação básica para não acarretar retrocesso na educação do Brasil por isso deveria ser reunidas pessoas entendedoras de educação básica de todo o país para discutir a medida e não ser tomada como foi pelo governo federal, P1 seguiu comentando que) “Essa Reforma deixará o campo aberto”.

“Enganam-se quem acredita que os prejuízos serão específicos a essa ou àquela disciplina. Mas a consequência maior será o desinteresse por uma disciplina tão necessária para a aprendizagem e para a preparação crítica do pensamento dos nossos jovens”.

O P1, em sua resposta, afirma que uma medida tomada pelo governo federal sem o envolvimento de quem realmente sabe sobre o assunto será um retrocesso da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

educação e não só os alunos e professores que sofrerão as consequências, e sim toda a sociedade, pois os alunos não conseguirão desenvolver, principalmente, os mais jovens uma visão crítica do que ocorre na sociedade.

O segundo professor entrevistado, o qual chamaremos de P2, atua na disciplina de português, fez o seguinte comentário sobre o assunto antes de começar a responder as perguntas: “Com a reforma do ensino médio infelizmente os brasileiros perderam direitos que haviam obtido mediante grande luta, desde a constituição de 1988”. Em seguida foi feita a questão ao P2, em sua opinião quais as consequências lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a estrutura curricular do ensino médio. A resposta foi a seguinte. “A disciplina de língua portuguesa bem como as outras sofrerá grandes danos prejuízos, a propósito o prejuízo abarca a educação em sua totalidade. A revogação da escola Estadual obrigatória fica evidenciada, pois segundo seu texto o ensino médio pode ser facultado mediante comprovação de créditos, módulos e atividades à distância obtidas fora da escola, tais como experiência de trabalho, ensino à distância e cursos oferecidos por centros e programas ocupacionais. Todos os profissionais das escolas principalmente as públicas sofrerão as consequências dessa reforma. Além disso, no itinerário “formação técnica e profissional”, não haverá exigência de formação em licenciatura para a prática docente. De acordo com a reforma, “profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, contribuindo para que diversos professores percam seus empregos”. Já o P3, que ministra a aula de filosofia foi realizado a mesma questão, em sua resposta comentou o seguinte “acredito que os alunos irão deixar de estimular a reflexão e o pensamento críticos esta disciplina for extinta, filosofia tem o papel importante e fundamental neste sentido. Porém, sabendo que esta disciplina continuará”.

Tanto o P1 como P2 e P3 destaca que essa reforma acarretará, não só prejuízo para as disciplinas que passaram ser facultativa e sim para todas e ambos se preocupam com o item que não obriga ao educador ter uma formação de licenciatura específica para conduzir uma disciplina isso acarretará em impactos negativos para os professores formados e aluno interferindo no ensino aprendizagem o que chama de profissionais com notório saber.

A segunda questão feita aos professores foi: Em sua opinião, quais as consequências de não se ter a obrigatoriedade da Disciplina de Geografia para os alunos de Ensino Médio. O P1 respondeu “Acredito que mesmo sendo uma disciplina necessária para a formação dos alunos, o desinteresse será maior, pois os alunos em geral optaram pelas que mais se identificam, perdendo assim o desenvolvimento do senso crítico que é trabalhado pelas disciplinas de geografia, sociologia”.

Como destacado acima, diante da dificuldade de encontrar professores que aceitassem serem entrevistados, foi realizado com professor de português, cuja disciplina não será atingida pela reforma, e a resposta foi a seguinte sobre a segunda questão “A

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

língua portuguesa não será diluída, momentaneamente continua sendo disciplina obrigatória no ensino médio”. O P3 respondeu da seguinte maneira: “fica um pouco difícil pensar em algo desta magnitude deixar de lado a oportunidade de desenvolver ou ampliar o senso crítico do aluno”.

Desse modo, percebe-se que os professores de geografia e filosofia, no caso P1 e P3, que são de disciplinas que trabalham com as ciências humanas, e assim, provocam os alunos a uma maneira diferente de pensar o mundo em que vivem. Essas disciplinas têm em suas bases teóricas a preocupação de desenvolver nos alunos o pensamento crítico sobre o que ocorre no mundo.

A geografia que passou a ser facultativa no ensino médio, é uma ciência que analisa o homem, relaciona-o com a natureza e transforma o espaço. Isso credencia quem estuda a disciplina a tecer comentários críticos sobre o que está ocorrendo no meio político, social e econômico. A interdisciplinaridade da geografia corrobora para a formação crítica do cidadão. Talvez, devido a esse posicionamento crítico da disciplina, tenha despertado no governo uma das estratégias de barrar essa formação de cidadãos críticos.

A terceira questão buscava dos entrevistados a opinião em relação à implementação da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com relação à futura normatização que regulará o ensino médio e o que pode trazer para o ensino de Geografia no Ensino Médio? A questão era mesma para P2 e P3, trocando a disciplina.

A resposta do P1 foi a seguinte. “A geografia permite exercícios de reflexão que são muito importantes no ensino médio, um momento de amadurecimento, de formação crítica de pensamento. O aluno precisa ouvir ter conhecimento da História, da Geografia do seu país, do mundo em que vive dos seus direitos que foram conquistados, até para se defender e defender os outros. E se não é obrigatório isso pode se tornar esquecido, formando assim jovens alienado, onde o próprio sistema capitalista já se encarrega de fazê-lo, pois o jovem não tem maturidade suficiente para entender o que realmente é bom ou não para a sua formação sem um acompanhamento familiar e pedagógico”.

Para P 2 “A reforma afeta principalmente os educandos das escolas públicas, que sofrerão os impactos dessa nova reforma que afetará sua formação acadêmica e, conseqüentemente padecerão ao tentar ingressar em uma faculdade pública.” P3 afirma que já comentou na questão 1 e 2 ,seria o mesmo teor dessa terceira reposta.

Nessa questão, ao analisar as respostas dos professores, pode-se afirmar que essa reforma é um retrocesso e traz sérios problemas para a formação dos jovens alunos e quais as implicações que a reforma pode trazer para cada disciplina. O P1, professor de geografia, destaca que o aluno deve ter o conhecimento geográfico para defender seus direitos e da sociedade, sendo um cidadão crítico. O professor 2 (P2) afirma que com essa reforma que tira a obrigatoriedade de algumas disciplinas trará prejuízos enormes principalmente para os alunos que pretendem entrarem em uma faculdade pública.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A questão 4 propunha aos educadores que fizessem uma avaliação do currículo com as áreas do conhecimento proposta pela medida provisória. P1 respondeu que: “Se continuasse a obrigatoriedade das disciplinas, mesmo não tendo participado de nenhum debate sobre o assunto ainda com certeza iria avaliar com olhar bem melhor”.

Professor 2 P2 destaca que a reforma afeta principalmente os educando das escolas públicas que sofrerão os impactos que afetará sua formação acadêmica e, conseqüentemente padecerão ao tentar ingressar em uma faculdade pública. A reformulação do ensino médio a chamada “flexibilidade” é na verdade o empobrecimento e estreitamento curricular, quando se lê o documento, percebe-se que não é o aluno que terá flexibilidade de escolha, mas sim a rede de ensino. E o P3 respondeu afirmando o seguinte “Acredito que foi pensado de uma forma ao qual vise à readequação do mesmo pôr alguns e alguns questionamentos irão aparecer”.

Nas respostas, vemos que para P1 se fosse proposta uma nova visão e precisasse reformular o currículo, iria analisar e avaliar a proposta para elaborar um novo currículo, mas isso deveria ser feito em conjunto com comunidade escolar e não por uma medida provisória. Já para P2 fica nítido em sua resposta que o currículo ficará empobrecido, trazendo prejuízo para a formação do aluno da rede pública que pretende se ingressar na universidade, pois flexibilizando o currículo os alunos perderão conteúdos fundamentais para a sua formação. Já P3 acredita que essa medida foi uma tentativa de readequação, porém é questionável alguns itens e algumas medidas que foram tomados com esta nova lei.

O que fica claro que essa divisão e a inserção de ensino profissional pode sim haver, mas deve se repensado de maneira democrática e não levar a educação a retrocessos como está ocorrendo, pois as disciplinas são fundamentais para a formação. Elas não podem ser facultativas, devendo continuar no currículo para que os alunos tenham uma formação adequada, principalmente, na formação de cidadãos críticos.

A última questão realizada na entrevista propunha saber dos professores o seguinte: Em sua opinião, existe alguma consequência quanto à proposta do ensino profissional? Como você avalia o ensino integral proposto pela nova Lei? Para o professor P1: “Se as escolas receberem recursos para fazer as modificações e tiverem estrutura para funcionar integral, com certeza será muito bom, mas não é o que estamos observando no momento”.

Para o professor P 2: “Essa reforma do ensino médio afasta as oportunidades educacionais para todos os jovens, visto que os jovens precisarão optar por caminhos que os afastam da perspectiva de acesso ao saber, visto que um estudante que escolha o percurso da formação técnica e profissional se verá privado de conteúdos fundamentais importantes não apenas para a sua formação como cidadão como também de ferramentas que o permitam superar o obstáculo de ingresso ao ensino superior representado pelas provas do ENEM que seguirão “cobrando” conteúdos que não serão

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

tratados no percurso formativo escolhido. Um dos objetivos expressos da nova Lei do ensino médio é ampliação da jornada escolar, mas para que esse avanço seja possível vai exigir esforço dos governos, uma vez que a expansão da jornada implica custos extras, como pagamento de profissionais, alimentação, materiais, transporte e infraestrutura”.

Enquanto para o professor P3: “provavelmente que sim, pois, imagine se a contratação de um indivíduo com o tal “notório saber” “para trabalhar a formação acadêmica dos alunos”. como será este profissional? Quanto ao ensino integral eu imagino que alguns alunos irão ser excluídos, pois os mesmos em alguns casos trabalham meio período; e co este ensino integral. o que ira acontecer com jovem aprendiz?”.

Essa medida não foi planejada e pensada no que os alunos estariam perdendo, pois as escolas por todo o Brasil não oferecem estrutura para ensino integral, como apontou o P1 que para que isso ocorra de maneira satisfatória, as escolas deveriam receber mais recursos, porém não é a intenção do governo, ou seja, pensa-se em um reestrutura sem realmente saber qual é a estrutura oferecida pelas escolas por todo o Brasil. P2 também dá destaque às estruturas que devem exigir novos esforços do governo para que seja possível melhorá-las. O P3 toca em um ponto muito importante que deve ser levado em consideração, quando enfatiza em sua resposta que vários alunos trabalham meio período quando estão cursando o ensino médio. Esses alunos seriam excluídos do ensino integral devido serem de classe baixa e trabalham para ajudar no orçamento da casa, ou seja, essa formação em tempo integral proposta excluiria uma classe de alunos, causando ainda mais desigualdade. Pode-se dizer que esse modelo de educação se aproxima do que se chama “escola para ricos”.

P2, também traz um ponto a ser levado em consideração quando diz que: “Essa reforma do ensino médio afasta as oportunidades educacionais para todos os jovens”. Ou seja, como se vê, o direito à educação ficará privado para alguns e ao escolher uma formação profissional o aluno perderá oportunidade de adquirir conhecimento de vários conteúdos que são fundamentais para a sua vida. Isso remete à resposta do professor P1, em uma das questões, quando afirma que os jovens não estão em idade de decidir os caminhos a serem tomados, isso deve ser feito com acompanhamento pedagógico e familiar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de reforma do ensino médio não foi bem aceita no meio educacional por quem realmente entende do assunto, e com os levantamentos realizados, percebe-se que os profissionais da educação não concordam com ela. Além de discordarem, fizeram

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

algumas críticas no sentido de que poderá acarretar vários problemas na formação dos estudantes. Primeiro, porque os alunos do ensino médio, em sua maioria, ainda não têm discernimento para escolher uma profissão. Segundo, se por ventura, tomarem uma decisão, de maneira imatura, poderão arrepende-se no futuro.

A outra questão abordada referem-se às disciplinas facultativas, entre elas destaca-se a geografia, pois sem a qual, a formação crítica dos alunos será praticamente nula. É o que afirmam os professores entrevistados quando citam que além da base teórica, os alunos perderão também uma disciplina que é fundamental na formação de qualquer cidadão.

Nos levantamentos obtidos com os professores, percebeu-se que estes, mesmo tendo afirmado que não tinham ainda aprofundado sobre a nova lei da reforma, quando questionados sobre os impactos negativos que ela poderá trazer para a educação básica e conseqüentemente para a sociedade, as respostas foram taxativas: a reforma do ensino médio foi uma medida equivocada por parte do governo, porque não houve discussão por nenhum seguimento educacional, muito menos abriu-se para os debates com os profissionais da área.

Todos os professores entrevistados mostraram-se preocupados com o futuro da educação e acreditam que essa reforma é um retrocesso, pois as escolas não têm estrutura física para que a proposta de educação integral seja bem implantada e executada. Na verdade, isso seria um grande problema, pois a grande maioria dos alunos não terá condições de permanecer na escola o dia todo, vários terão que trabalhar para ajudar a renda familiar, e assim seriam excluídos do ensino.

Isso leva a educação brasileira a reviver períodos amargos de décadas passadas, nas quais era comum haver distinção entre as classes sociais, ou seja, havia um tipo de educação para os ricos e outro para os pobres. Esse retrocesso histórico levará a educação brasileira ao mesmo dualismo, isto é, para os mais abastados financeiramente, a formação será de qualidade, e para os menos favorecidos pela sorte, estarão fadados a permanecer integralmente na escola, sem a garantia de uma educação libertadora.

## REFERÊNCIA

BRASIL. **Novo Ensino Médio** (lei 13.415/17). Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html> >. Acesso em: Jun, 2016.

FERREIRA, A.R; SEMIS, L. 13 respostas sobre o novo ensino médio. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/4742/13-respostas-sobre-o-novo-ensino-medio> > Acesso em: Jun, 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 32, N. 116, P. 619-638, Jul.-Set. 2011.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para os pobres.** Disponível em < [www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-ricos-e-outra](http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-ricos-e-outra) > Acesso em: Jun, 2017.

GOLDENBERG, F. **Novo ensino médio: o que muda?** Disponível em < [www.verboeducacional.com.br/blog/novo-ensino-medio-o-que-muda/](http://www.verboeducacional.com.br/blog/novo-ensino-medio-o-que-muda/) > Acesso em: Jun, 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

RAMOS, M. **Fundação Oswaldo Cruz** (Entrevista), Rio de Janeiro - RJ, 2016. Disponível em < [periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto](http://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto) > Acesso em: Jun, 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## EDUCAÇÃO INFANTIL E OBRIGATORIEDADE: UMA CISÃO ARRISCADA

Eliane Dominico (Unicentro)

Lilian Martins de Proêncio (Unicentro)

Orientadora: Aliandra Cristina Mesomo Lira (Unicentro)

**RESUMO:** Neste estudo, temos por objetivo o levantamento bibliográfico sobre a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Básica. Assim, tomamos como roteiro teórico autores como Krawczyk, (2010), Campos (2013), Pinazza e Santos (2016), Flores e Albuquerque (2016), Lira, Drewinski e Sapelli (2016), dentre outros. Nessa perspectiva, olhamos para essa política elegendo como problemática central a cisão no atendimento como obrigatório e não obrigatório, respectivamente, o atendimento em creches para crianças até 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos. O texto está organizado em duas seções, onde primeiramente tratamos dos objetivos das políticas públicas educacionais no contexto das reformas educativas para atender às conveniências do modo de produção da sociedade capitalista. Nesse percurso de análise destacamos os interesses reveladores da entrada da Educação Infantil no escopo das políticas públicas para a primeira infância. Na sequência, abordamos o possível retrocesso para a Educação Infantil quando separada em grupos de crianças menores e crianças maiores, muitas vezes em instituições distintas, acentuado pela recente instituição da obrigatoriedade de matrícula para as crianças da pré-escola.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Obrigatoriedade; Creche; Pré-escola.

### Introdução

O que motiva a escrita desse texto é o contexto da educação infantil instituído a partir da Lei 12.796, de 2013, que colocou a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola. Em que pese os objetivos e o potencial da legislação em garantir o direito à educação infantil para todas as crianças brasileiras, as estratégias utilizadas pelos municípios para a implementação da lei merecem ser acompanhadas com atenção. Em nosso entender, sem negar as conquistas recentes da área da educação infantil, tal determinação na medida que tem sido interpretada de forma equivocada por alguns gestores, compromete o direito à educação infantil de qualidade defendido por uma série de instâncias e pesquisadores e referendado pela legislação e documentos orientadores. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que ao instituir a obrigatoriedade para uma parte da educação infantil a legislação tem encaminhado políticas públicas que promovem uma cisão entre creche e pré-escola, comprometendo os princípios básicos orientadores da educação infantil. De antemão registarmos que os

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

retrocessos percebidos no contexto das políticas públicas para a educação infantil referem-se não somente à redução de custos, mas evidenciam ações focalizadas com problemas na organização dos espaços e nas práticas desenvolvidas.

Partindo dessa problemática, o objetivo desse texto é refletir sobre as intencionalidades da Lei 12.796 (BRASIL, 2013) e seus possíveis desdobramentos. As reflexões aqui apresentadas são resultado de estudos teóricos, principalmente com base em autores como Campos (2013), Pinazza e Santos (2016), Flores e Albuquerque (2016), Lira, Drewinski e Sapelli (2016), que pesquisam sobre a Educação Infantil e as questões da obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos.

Destacamos que o tensionamento explicitado nesse texto é também fruto das discussões e reflexões realizados nos encontros do Gepedin - Grupo de Estudos em Educação Infantil da UNICENTRO e do Grupo de Trabalho Guará, do Fórum Paranaense de Educação Infantil (FEIPAR), cujas problematizações forma disparadoras dessa escrita. Este artigo apresenta, assim, muito mais inquietações do que respostas frente ao panorama atual da educação infantil no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino e seus desdobramentos.

O texto está organizado em duas seções, onde primeiramente tratamos dos objetivos das políticas públicas educacionais no contexto das reformas educativas para atender às conveniências do modo de produção da sociedade capitalista. Nesse percurso de análise destacamos os interesses reveladores da entrada da Educação Infantil no escopo das políticas públicas para a primeira infância. Na sequência, abordamos o possível retrocesso para a Educação Infantil quando separada em grupos de crianças menores e crianças maiores, muitas vezes em instituições distintas, acentuado pela recente instituição da obrigatoriedade de matrícula para as crianças da pré-escola.

Tais reflexões mostram-se especialmente necessárias nesse momento histórico em que vivenciamos a retirada de direitos por parte do poder público, cujas ações respondem a interesses econômicos e não sociais ou educacionais.

## **Políticas educacionais a serviço de quem?**

A partir dos anos 90 do século XX vários países latino-americanos iniciaram uma série de reformas educacionais, influenciados pelos organismos internacionais, como critério para financiamentos aos Estados. Desse modo, as determinações internacionais acabam por encaminhar modificações na implementação das políticas pelos governos locais, com direcionamentos únicos que não correspondem à concretude social que caracteriza cada um dos países que compõem a realidade latino-americana. No bojo das reformas educacionais direcionadas externamente é comum a intenção de aumentar a oferta de vagas na Educação Básica, influenciando a reorganização das propostas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

pedagógicas que traduzem as expectativas de aprendizagem alinhadas com as exigências do mercado (KRAWCZYK, 2010).

Mello (2016) reflete sobre o modo de interferência das instituições e organismos internacionais na elaboração e implementação de políticas para o processo de reforma educacional, elencando quatro tipos de remodelamento: *reformas estruturais*, modificam níveis/etapas/ciclos do Sistema de Ensino; *reformas curriculares*, determinam concepções de currículo, ensino e avaliação; *reformas organizativas*, mudam a organização e estrutura das escolas e sistemas; *reformas político-administrativas*, intervêm sobre os sistemas educativos.

Mello (2016) destaca que nesse processo de reorganização a partir de determinações externas a educação afasta-se de seu objetivo como formação humana, pois o discurso funcionalista moldado a partir dos interesses capitalistas é contrário à formação do ser humano de modo crítico. Nesse sentido, no âmbito da educação infantil o objetivo não passa pela formação sociopolítica e pedagógica, mas busca incutir nas crianças comportamentos, normas, valores e códigos simbólicos de reprodução cultural. Além disso, busca a preparação para o mercado de trabalho, condiciona a seleção social por meio do ensino e, por fim, cumpre o papel de “civilizar as massas” e gerar as chamadas “elites sociais”.

Com esse intuito, as agências internacionais investem na primeira infância, com vistas a educar as crianças desde pequenas para que na fase adulta estejam empregadas e reduzam os custos com saúde e educação (ROSETTI FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002). Nessa empreitada, o objetivo não é a formação humana e crítica, mas uma preparação para o mercado de trabalho, firmando assim compromisso com os países com explícitos interesses econômicos e produtivos.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996) tem conquistado espaço na organização de políticas educacionais, embora com intencionalidades nem sempre em sintonia com o que propõem os documentos orientadores e as reflexões de pesquisadores da área, uma vez que os esforços direcionados à antecipação da escolaridade assentam-se na justificativa de preparação para o ensino fundamental. Para Campos (2013), os direitos das crianças foram reconhecidos na forma da lei, mas ainda perdura uma distância entre o discurso e as práticas. A autora, ao refletir sobre a relação entre a educação infantil e os Organismos Internacionais, ressalta que fica evidente a influência dessas instituições sobre a elaboração das políticas, principalmente quando os países subdesenvolvidos precisam aumentar os índices de acesso e sucesso na educação básica como condição para a obtenção dos financiamentos. Tais organizações consideram que o simples acesso à educação infantil seria uma estratégia para combater a pobreza e garantir a equidade, entretanto chegar à escola é importante, porém não suficiente para modificar a condição econômica das crianças e suas famílias, pois é necessário imprimir qualidade às práticas.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Dentro do conjunto de ações e estratégias de um governo para garantir os direitos dos indivíduos, as políticas educacionais possibilitam, por exemplo, o acesso de alguns à Educação Básica, pois os índices das pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que a oferta de vagas está aquém da demanda social. Além disso, a redução do papel do Estado em garantir a efetivação dos direitos sociais implica diretamente nos arranjos políticos, sobretudo para a educação infantil, que vive nesse momento retrocesso em alguns aspectos.

Campos (2010b), ao discutir a educação infantil como um direito, reconhece que a história das políticas sociais em economias capitalistas revela contradições entre a legislação e os projetos que são gestados no âmbito dos municípios. Nesse sentido, para resguardar as conquistas e evitar retrocessos as mobilizações sociais têm um importante papel nos processos de transição como ora se apresenta.

A Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) sinaliza “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: 4 a) pré-escola; 5 b) ensino fundamental; 6 c) ensino médio”.

Em consonância, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) que se explicita também nos Planos Municipais de Educação, indica:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9)

Desse modo, ao analisar a legislação e seus desdobramentos observa-se uma tendência das políticas públicas do século XXI em fragmentar a educação infantil, organizada em creches e pré-escolas, mas apenas para as crianças de 4 e 5 anos sendo obrigatória, divisão essa explícita tanto na Lei 12.796 (BRASIL, 2013) quanto no PNE. Na prática, o risco que se corre é aprofundar a dicotomia nos atendimentos destinados às crianças de 0 a 3 anos de idade em creches e às crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas (PINAZZA e SANTOS, 2016).

Como tensiona Campos (2010a, p. 300), temos um imenso desafio posto pelas condições de demanda e oferta:

[...] como promover a universalização da educação infantil, e não apenas da pré-escola, tomando quantidade e qualidade como dimensões indissociáveis e orientadoras de uma política nacional que respeite os direitos das crianças? Isto é fundamental, posto sabermos que a expansão do acesso por si só não expressa o quão justo é um sistema educacional.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Assim, como coloca a autora, não se trata de questionar a obrigatoriedade, mas sim as possibilidades de democratização da educação básica no Brasil, superando a distância entre a creche e a pré-escola ampliada nos últimos anos uma vez que se denota a preferência de oferta para as crianças de 4 e 5 anos, focalizando os atendimentos em apenas um segmento da educação infantil. Nesse contexto, os esforços devem dirigir-se para garantir a unidade pedagógica na educação infantil e compreender a obrigatoriedade “[...] como meio para a democratização da educação brasileira e de modo particular da educação infantil, evitando-se reducionismos que a tomem apenas como ampliação de acesso à pré-escola” (CAMPOS, 2010a, p.308).

Neste cenário, muitos aspectos envolvidos merecem nossa atenção e acompanhamento. Dentre eles podemos destacar, por exemplo, a possível dificuldade de frequência à escola das crianças do campo. Haverá instituições próximas das residências? Se não, como será feito o transporte das crianças pequenas? Os veículos e seus condutores estarão adaptados para as necessidades das crianças de 4 e 5 anos de idade? Quanto tempo as crianças dispenderão para o deslocamento?

Outro ponto que pode expressar interesses e necessidade conflitantes é com relação ao dever imposto à família para a matrícula das crianças na pré-escola. Sob o ponto de vista dos responsáveis, como é vista a obrigatoriedade? Há ganhos com o cumprimento da legislação ou há dificuldades decorrentes da implementação?

Como vemos, analisar as políticas educacionais decorrentes da legislação implica considerar os diversos atores envolvidos, nesse caso as crianças, suas famílias, os professores e gestores institucionais e municipais, a fim de reconhecer os principais desafios e as formas de encaminhamento encontradas no atendimento da determinação legal.

## **A (não) separação: a linha divisível criada pela obrigatoriedade**

Como registramos, a análise da legislação pelos pesquisadores e a observação dos encaminhamentos práticos para a efetivação da obrigatoriedade do ensino na educação infantil têm revelado um contexto marcado pela fragmentação entre a creche e a pré-escola, expressa nos mais variados aspectos evidenciados na oferta e nos atendimentos. Nas palavras de Pinazza e Santos (2016, p. 23), essa divisão a que são submetidas as crianças de 4 e 5 anos levam “[...] às lógicas indesejáveis de uma pedagogia transmissiva, com foco estrito em conteúdos disciplinares, característica da escola de ensino fundamental, que resiste em não se rever”. No entender das autoras, a apreensão com relação a esses encaminhamentos se justifica uma vez que o foco colocado na pré-escola pode se converter em perdas que coloquem em risco as

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

importantes conquistas da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, com grandes prejuízos para as crianças pequenas.

Campos (2010b) ao discutir a cisão entre a creche e a pré-escola a partir da obrigatoriedade ressalta que essa questão tem raízes históricas ainda não superadas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principalmente do ponto de vista pedagógico uma vez que os segmentos, ainda hoje, trilham caminhos separados. Em especial, a autora destaca a fragilidade da formação para atuar na creche e da estrutura física dessas instituições.

Por esses, entre muitos outros motivos, a definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade provocou muitas preocupações e reações contrárias nos meios especializados. Teme-se que essa medida prejudique ainda mais uma integração difícil e penosa que vinha se processando à custa de muito esforço. Para municípios com poucos recursos próprios – a maioria –, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes (CAMPOS, 2010b, p.12).

As possíveis privações também são problematizadas por Breda (2016, p.18) a qual entende que a obrigatoriedade do atendimento às crianças de 4 e 5 anos e a tímida expansão da oferta aos menores de 3 anos impõe agravos para ambos os grupos:

Se, por um lado as crianças da Educação Infantil de quatro e cinco anos de idade podem perder oportunidades educacionais que somente a Educação Infantil proporciona, caso a obrigatoriedade traga consigo práticas antecipatórias do ensino fundamental, por outro lado, as crianças mais novas, dos zero aos três anos, podem perder ainda mais oportunidades de acesso, pois, como disse Aleraro (2005), a lógica para a oferta de vagas segue o mesmo caminho do dinheiro e do retorno econômico.

Alertados por Flores e Albuquerque (2016, p. 89), entendemos que a obrigatoriedade pode ferir “[...] tanto os princípios constitucionais ao direito à educação básica quanto a unidade desta primeira etapa educacional garantida na Lei 9394/96 (LDB) ou, mesmo, a própria concepção de criança e de Educação Infantil presentes nas DCNEI”. Destarte, uma vez que se torna obrigatória a frequência apenas para uma parcela da educação infantil os municípios ver-se-ão obrigados a cumprir com essa determinação legal, o que conseqüentemente fará com que os investimentos foquem a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

pré-escola e as demandas e os direitos das crianças de até 3 anos de idade permaneçam não sendo atendidos.

Lira, Drewinski e Sapelli (2016) também ressaltam os riscos que a cisão provocada pela obrigatoriedade pode gerar, mais especificamente rompendo com a concepção de Educação Infantil adotada na Constituição de 1988 como dever do Estado e opção da família. Assim, retira-se a possibilidade de decisão das famílias para a matrícula, impondo-se uma obrigação que não deixa clara as formas de encaminhamento pedagógico para as crianças da pré-escola. As autoras alertam que muitos municípios têm retirado as crianças dos Centros de Educação Infantil e criado turmas de pré-escola em instituições de ensino fundamental, com redução de jornada de atendimento para 4 horas e práticas que antecipam a escolarização como preparação para o ensino fundamental, o que evidencia claramente a descaracterização da educação infantil.

A falta de vagas na Educação Infantil é uma realidade na maioria dos municípios, nos quais a demanda reprimida, por vezes, é maior do que o número de crianças já atendidas. Considerando-se tal panorama, é de se perguntar como farão os gestores municipais para garantir as vagas, sendo que, há muito tempo, a demanda é maior do que a oferta? [...] Nessa configuração, as crianças permanecem nos CMEI até o ano em que completam quatro anos e depois são encaminhadas para turmas de pré-escola, que estão sendo alocadas nas escolas e atendem em jornada parcial [...] (LIRA, DREWINSKI e SAPELLI, 2016, p, 90).

Campos (2010b) reconhece que a legislação parece traduzir o esforço de estender a pré-escola a todas as crianças, mas registra que o direito à educação infantil está em questão, bem como as condições primordiais para o desenvolvimento integral de cada faixa etária no respeito às suas necessidades.

Mesmo considerando que a incorporação das crianças a partir dos 4 anos na faixa de escolaridade obrigatória possa ter um efeito indutor no sentido de apressar a universalização da pré-escola, o que sem dúvida caracteriza uma orientação democratizadora dessa mudança, a forma como vêm ocorrendo as diversas acomodações das redes públicas – e privadas – à nova legislação lança muitas dúvidas sobre os efeitos provocados na vida escolar e na aprendizagem das crianças nessa importante fase do desenvolvimento infantil (CAMPOS, 2010b, p.13).

Outro aspecto importante a ser considerado na organização da educação infantil em atenção à Lei 12.796 está exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Educação Infantil (DCNEIs), quando o documento menciona a concepção de criança atendida na primeira etapa da Educação Básica:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

Conseqüentemente, a educação infantil deve primar por práticas que priorizem a criança e sua formação, contemplando o trabalho com as múltiplas linguagens e não apenas a escrita. O documento também destaca a necessidade de considerar a diversidade de culturas, etnias e modos de vida das crianças e suas famílias, de modo a contribuir de fato para a humanização decorrente do processo educativo. Nessa empreitada não pode ser esquecido ou negado o direito à educação infantil de todas as crianças, independentemente da faixa etária.

Carvalho e Fochi (2016, p. 165) afirmam, com base nos escritos de Oliveira-Formosinho, que é necessário reinventar a “[...] gramática pedagógica, ou seja, é preciso “criar linguagem, significados e uma estrutura conceitual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação”. Assim, considerar as especificidades e necessidades das crianças da educação infantil, como sujeitos reais que cotidianamente participam das experiências nas instituições educativas.

Vieira (2011) registra que a qualidade das práticas deve vir acompanhada da valorização dos profissionais que trabalham com as crianças, superando a segmentação entre aqueles que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos e os que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade.

As metas de expansão da educação infantil, universalização da pré-escola e atendimento à demanda manifesta por creches evidenciam a necessidade de suprir a carência de professores na área. Um dos grandes desafios é também manter a expansão da creche e a universalização da pré-escola com professores em carreiras dignas, integradas ao magistério da educação básica (VIEIRA, 2011, p.253).

A formação para o trabalho na educação infantil ainda se configura como um desafio que requer apropriação de sólidos conhecimentos teóricos atrelados à vivência de experiências significativas com crianças nessa faixa etária. Assim, no bojo da obrigatoriedade reitera-se a importância de pensar sobre o profissional da educação

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

infantil, que organiza e conduz as situações de aprendizagem e desenvolvimento sempre considerando as crianças reais com as quais trabalha.

## Considerações finais

Reafirmar o direito à educação infantil torna-se ainda mais necessário em tempos de retrocesso e retiradas de conquistas. Logo, destacamos que o questionamento à obrigatoriedade aqui apresentados não questionam esse direito, mas sim colocam-se como condição para acompanhar as estratégias adotadas em vistas à implementação da obrigatoriedade, uma vez que essas devem pautar-se pela garantia de práticas pedagógicas de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

O risco da cisão entre creche e pré-escola impõe-nos, como pesquisadores, a tarefa de vigilância quanto aos encaminhamentos adotados pelos municípios, e a pulsante necessidade de debate e reflexão frente às políticas desencadeadas pela legislação. Isso porque o contexto que se apresenta exige a retomada das lutas históricas empreendidas no campo da educação infantil para a universalização dessa etapa da Educação Básica sem descaracterizar os atendimentos. A ausência da devida explicitação do currículo da pré-escola (PINAZZA e SANTOS, 2016), a histórica falta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos de idade e o atropelo das crianças vivenciado nas mais diferentes instâncias exigem a retomada da compreensão das funções sócio-políticas e pedagógicas da educação infantil, explicitadas em documentos da área.

O tensionamento e a posição vigilante dos mais diversos atores envolvidos nessa empreitada torna-se condição necessária para o enfrentamento esclarecido dos encaminhamentos que envolvem a educação infantil, sem desvincular-se dos propósitos e objetivos dessa etapa do ensino reconhecidamente defendidos. O olhar crítico deve estar direcionado à análise das concepções que sustentam e legitimam a legislação, bem como para os encaminhamentos práticos dados pelos gestores municipais com vistas à implementação da lei, com especial atenção para o segmento da creche, não incluída na educação básica obrigatória e correndo o risco de continuar negligenciada na oferta de vagas pelos municípios. Além disso, uma vez que a obrigatoriedade já está posta, urge investigar como têm sido organizadas e propostas as atividades cotidianas com as crianças na pré-escola, considerando a importância e a necessidade do brincar nessa faixa etária.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BREDA, Bruna. O ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 9-21, jan./abril de 2016. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index). Acesso em: 15 de ago. 2017.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a13.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

CAMPOS, Roselane F. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n. 7, p. 199-211, jul./dez. 2010. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br). Acesso em: 04 de set. 2017.

CAMPOS, Maria M. A educação infantil como direito. In: **INSUMOS para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010b.

CARVALHO, Rodigo Saballa; FOCHI, Paulo Sérgio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18 n.36, p. 153-170, jan./abr. 2016. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index). Acesso em: 15 de ago. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; RAMON, Fabio; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, março 2002.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 87-110, jan./abr. 2016. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index). Acesso em: 15 de ago. 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A Reforma Educacional na América Latina nos anos 90**. Uma perspectiva histórico-sociológica. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, v. 1, p. 10-18, 2010. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, Maringá, v.6, n. 2, p.84-97, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

MELO, Alessandro. **Educação de tod@s para tod@s: reforma educativa neoliberal e o caso espanhol**. Guarapuava: Apprendhere. 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato; SANTOS, Maria Walburga. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 22-43, jan./abr. 2016. Disponível em: [www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/index). Acesso em: 15 de ago. 2017.

Vieira, Livia M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br). Acesso em: 04 de set. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## “ELA ME DAVA O DIREITO DE LHE AMAR COMO EU QUERIA”: A OBJETIFICAÇÃO FEMININA COMO ARGUMENTO DE DEFESA NA CANÇÃO “O JULGAMENTO”, DE AMADO BATISTA

José Lucas Góes Benevides-UNESPAR Campus Campo Mourão,  
[joselucasgoesbenevides@gmail.com](mailto:joselucasgoesbenevides@gmail.com)

Orientadora: Wilma dos Santos Coqueiro, Unespar/Campo Mourão,  
[wilmacoqueiro@gmail.com](mailto:wilmacoqueiro@gmail.com)

**RESUMO:** Esta comunicação tem como foco a objetificação feminina na canção “O julgamento” de Amado Batista (1977), inserida no gênero musical brega, em que o eu-lírico das canções, geralmente masculino, trata de seus sofrimentos por um amor não correspondido ou uma traição. Na letra aqui analisada, o eu-lírico é réu confesso de um duplo homicídio passional. Em sua defesa, o acusado usa, prioritariamente, argumentos relacionados a um presumido “direito de posse” do marido sobre o corpo da mulher, que pressupõe ter em virtude das “noites de amor” vivenciadas no leito conjugal. Na canção, recorre como sua “única defesa” esse suposto “direito”, uma retórica misógina ainda hoje evocada em casos de crimes passionais. Partindo da premissa que esse tipo de argumentação surge de uma ideia de posse do corpo feminino, buscou-se demonstrar no presente texto como a objetificação da mulher e a ideia de “defesa da honra” permeiam os argumentos utilizados pelo assassino em sua tentativa de justificar seu delito e atenuar sua pena.

**Palavras-chave:** Objetificação feminina; Canção “O julgamento”; Amado Batista

### Palavras Iniciais

Amado Rodrigues Batista (Catalão, 17 de fevereiro de 1951) ) é um cantor e compositor brasileiro. Com mais de quarenta e dois anos de carreira, Batista figura entre os recordistas de vendagem de discos no Brasil, com mais de trinta e cinco milhões de cópias vendidas. Pela expressiva popularidade, o cantor tem em seu currículo vinte e oito discos de ouro, outros vinte e oito de platina e um de diamante, sendo um dos principais representantes do gênero “brega” do cenário musical brasileiro. Sobre as características da música “brega”, Giacomini coloca que:

A própria temática nuclear do “brega” já é, em si mesma, encarada como essencialmente feminina pois seu foco e motivo são sempre o sentimento amoroso e a relação amorosa, isto é, assunto permeado pela experiência da emoção como uma “linguagem”, o que inclui também ouvir, falar, discorrer sobre esse tema, para si e para os outros (...) O universo “brega” é francamente masculino. Embora algumas cantoras incluam música “brega” em seus repertórios, os cantores e músicos são quase sempre homens e o tema das canções é recorrentemente o do sofrimento do

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

homem não correspondido, abandonado ou traído. (...) [A maioria das canções do gênero] é vocalizada por um homem, no caso um marido amoroso, plenamente cumpridor de seus deveres. O grande sofrimento experimentado pelo homem é provocado pela traição da mulher. O tema é o da traição no casamento, algo que, embora sempre indesejável, constitui, no entanto, constante ameaça a rondar a relação amorosa. A traição provoca o sofrimento na pessoa traída, sentimento esse que, dependendo do caso, é ou não merecido. (GIACOMINI, 2008, p.12-14)

Como vimos, no gênero em questão, a figura feminina é discursivizada por um eu-lírico masculino, que imputa a ela a culpa de seu sofrimento, pela traição matrimonial. O presente artigo apresenta uma análise da canção “O julgamento” de autoria de Walter José e Sebastião Ferreira da Silva, lançada no álbum “Canta o Amor”, segundo do cantor, lançado em 1977. Nesta música, as características próprias ao “brega” são levadas ao extremo, pois o homem, sob o impacto de uma traição em flagrante, mata a esposa e o amante, cometendo o que convencionou-se nomear como “crime passionai”. Sobre essa categoria, Capez explica:

Em tese, significa homicídio por amor, ou seja, a paixão amorosa induzindo o agente a eliminar a vida da pessoa amada. Totalmente inadequado o emprego do termo “amor” ao sentimento que anima o criminoso passionai, que não age por motivos elevados nem é propulsionado ao crime pelo amor, mas por sentimentos baixos e selvagens, tais como o ódio atroz, o sádico sentimento de posse, o egoísmo desesperado, o espírito vil da vingança. E esse caráter de crime passionai vê-se mais nitidamente no modo de execução, que é sempre odioso e repugnante. O passionalismo que vai até o homicídio nada tem que ver com o amor. (CAPEZ, 2011, p. 60)

Não sendo um crime passionai cometido “por amor”, nos parece mais adequado pensar esse tipo de crime como uma forma extrema de objetificação feminina, que engendra um suposto direito do homem sobre o corpo da mulher, desumanizando-a ao tomar seu corpo como um objeto:

A objetificação do corpo é uma maneira de tratar o corpo a partir de uma perspectiva utilitarista, segundo a qual o corpo serve a um interesse, em geral, o interesse de uma terceira pessoa, e não de si próprio. O corpo se torna, então, um objeto, consumível. O corpo-objeto é um corpo desumanizado e impessoalizado. A objetificação seria, no limite, tratar uma pessoa por seu corpo, ou partes dele. (ZAMBONI, 2013, p.82)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

À luz dessas reflexões, este trabalho busca analisar como a objetificação da mulher é utilizada como argumento de defesa pelo réu e as articulações dessa argumentação, mesmo que de maneira implícita com a ideia de “defesa da honra”, argumento que, baseado na culpabilização da vítima pelo ato criminoso ainda tem lastro em alegações como a de “violenta emoção”, argumento tributário da cultura da objetificação feminina ainda recorrente na defesa de criminosos passionais na atualidade.

Vale destacar que o assassinato de mulheres associado exclusivamente às questões de gênero (o feminicídio, incluso no rol de crimes hediondos pela Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015), ainda é um tipo de crime comum no Brasil, onde a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres – a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). A recorrência desse tipo de crime, que, entre março de 2016 e março de 2017 vitimou 2.925 brasileiras demonstra a importância de se problematizar a questão da objetificação feminina, que é a motivação desses delitos.

## “O julgamento” e a objetificação feminina como “única defesa”

Na canção *O julgamento* (1977), o eu-lírico, réu confesso do assassinato da esposa e de seu amante após flagrá-los em ato sexual, busca defender-se do crime cometido. O homem busca justificar seu crime com argumentos que extrapolam a ideia do rompimento do pacto de fidelidade que pressupõe o casamento monogâmico, mas denotam um suposto direito do homem sobre o corpo da esposa, intrinsecamente ligado à sexualidade e ao prazer fálico que esse corpo lhe proporcionava, como é possível notar já nos primeiros versos da canção:

-Silêncio que o réu tem algo a dizer em sua defesa  
Sempre quando eu voltava para o lar  
Ela ia me esperar toda a tarde no portão.  
E no abraço me beijando com ternura  
Me apertava com loucura provocando a emoção  
O nosso quarto se enchia de amor  
E nos abraços o calor do seu corpo me acendia  
E de repente sem censura ou preconceito  
Ela me dava o direito de lhe amar como eu queria

No verso supracitado, o réu, mesmo que indiretamente, alude a um hipotético direito que o homem, enquanto marido teria sobre o corpo da esposa, que ele podia “amar como queria”, portanto, irrestritamente. Dessa forma, segundo o entendimento do réu, a mulher que na intimidade “acendia” seu corpo com o calor de seus beijos e abraços e que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

por ele era tocada “sem censura ou preconceito” era, antes de qualquer coisa, “sua” e a traição conspurca sua honra.<sup>1</sup> Nesse sentido, Eluf explica que:

A “honra” de que tanto falam os passionais, é usada em sentido deturpado, refere-se ao comportamento sexual de suas mulheres. É a tradução perfeita do machismo, que considera serem a fidelidade e a submissão feminina ao homem um direito dele, do qual depende sua respeitabilidade social. Uma vez traído pela mulher, o marido precisaria ‘lavar sua honra’, matando-a. Mostraria, então, à sociedade de que sua reputação não havia sido atingida impunemente e recobriria o “respeito” que julgava haver perdido (ELUF, 2007, p.164)

É esse sentido passional, em que se admite um suposto direito do marido sobre o corpo da esposa, que o réu usa em sua defesa. Lançando mão dessa retórica, o eu-lírico articula em seu discurso o tripé amor-honra-respeitabilidade que lhe daria a prerrogativa, mesmo que questionável, de buscar recobrar ou lavar a honra supostamente maculada, como se observa na seguinte passagem:

Momentos que eu vivi noites que eu não esqueci.(...)  
 Mas um dia ao voltar pra casa cedo ao entrar eu tive  
 medo algo não estava bem.  
 Em nossa cama aquela quem eu mais amava totalmente se  
 entregava nos braços de outro alguém

A estrofe acima, já em seu primeiro verso, veicula diretamente o duplo homicídio cometido aos momentos vividos com a mulher, especialmente às noites, nas quais como afirma o eu-lírico no verso anteriormente citado, a mulher lhe dava o direito de “amá-la sem censura”, colocando seu corpo à sua disposição. Esse direito era dele por ela ser, antes de mais nada, a “sua” mulher, sendo a própria honra do réu veiculada a esse

<sup>1</sup> Ao tratarmos do conceito de “Honra” compartilhamos s compreensão de Dória de que “a honra é a consideração de uma história de vida à luz de uma ótica social que sacramenta a desigualdade entre as pessoas tomadas individualmente ou nas categorias que integram (família, gênero, ordem, etc.). (...) O código de honra é, portanto, um mapa social muito preciso no qual estão definidos os lugares do homem e da mulher na sociedade, segundo a orientação geral desta; o peso da família enquanto relação social fundante.” (DÓRIA, 2006, p.59-63)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

arrogado direito, demonstrando que a motivação do crime foi um sentimento de posse frustrado. Ao analisar a questão da objetificação do amor, Freud coloca que:

No auge do sentimento de amor, a fronteira entre ego e objeto ameaça desaparecer. Contra todas as provas de seus sentidos, um homem que se ache enamorado declara que 'eu' e 'tu' são um só, e está preparado para se conduzir como se isso constituísse um fato. Aquilo que pode ser temporariamente eliminado por uma função fisiológica [isto é, normal] deve também, naturalmente, estar sujeito a perturbações causadas por processos patológicos. (...) a descoberta feita pelo homem de que o amor sexual (genital) lhe proporcionava as mais intensas experiências de satisfação, fornecendo-lhe, na realidade, o protótipo de toda felicidade, deve ter-lhe sugerido que continuasse a buscar a satisfação da felicidade em sua vida seguindo o caminho das relações sexuais e que tornasse o erotismo genital o ponto central dessa mesma vida. Prosseguimos dizendo que, fazendo assim, ele se tornou dependente, de uma forma muito perigosa, de uma parte do mundo externo, isto é, de seu objeto amoroso escolhido, expondo-se a um sofrimento extremo, caso fosse rejeitado por esse objeto ou o perdesse através da infidelidade ou da morte (FREUD, 2011, p.3-24)

A teoria freudiana acima supracitada trata sobre as consequências psicológicas do amor doentio, que transforma a pessoa amada em “objeto amado” através de um sentimento de posse falocêntrico que inapta o indivíduo a lidar com a perda do objeto de seu amor. Esse postulado do criador da psicanálise subsidia a interpretação que a objetificação do amor é o motivo do crime, pois o homem, quase que por instinto, “nem percebeu” que “atirava sem parar” ao presenciar a traição, conforme atestam os versos seguintes:

Desesperado pelo golpe que sofri nem sequer eu percebi  
 Que atirava sem parar  
 Naquela hora como eu sofri...  
 De certa forma eu também morri  
 Senhor juiz eu peço a sua atenção, para minha  
 explicação, minha única defesa.  
 Naquela hora eu estava inconsciente, mas agora no  
 presente não suporto esta tristeza

O eu-lírico masculino, após o “golpe” que sofreu, preferiu destruir seu “objeto amado” (matando a mulher) que deixar passar impunemente o fato dessa mulher “se entregar nos braços de outro alguém”. Com efeito, o fato dela ter-se posicionado

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

autonomamente, do ponto de vista sexual, feriu os brios do eu-lírico ao ponto do réu afirmar “estar inconsciente” naquele momento. Nesse sentido, as justificativas utilizadas na canção têm como embasamento um arquétipo feminino que estigmatizou a feminilidade, associando a sexualidade transversalmente ao caráter e a dignidade pessoal da mulher, como explica Martins:

[com o patriarcado] Tem-se, assim, uma construção ambígua da mulher presente nos mais diferentes discursos, cuja vitalidade alcança o século XX. Se a mulher podia ser uma fonte de bondade e de outras virtudes tão enaltecidas por Rousseau e seus leitores, a mesma natureza física podia engendrar a maldade e o vício, a loucura e os comportamentos criminosos. Dessa forma, criava-se uma imagem moralmente superior da mulher se o seu corpo cumprisse as funções sociais do casamento, da maternidade e da educação dos filhos, mas se a mulher não controlasse seus desejos e se entregasse ao mundanismo e ao desregramento, facilmente ultrapassaria a tênue fronteira entre a normalidade e a patologia, como tão incansavelmente os médicos vão alertar ao abordar temas como masturbação e prostituição. Por mais paradoxal que possa parecer, o modelo de mulher produzido e divulgado pelos textos médicos e intelectuais durante o século XIX, nega o corpo, especialmente a sexualidade feminina, que deveria ser totalmente direcionada para a reprodução. (MARTINS, 2004, p.41)

Essa ideia do ato sexual como pecaminoso ou patológico quando não realizado para fins exclusivamente reprodutivos, tomada como um paradigma da sociedade patriarcal do século XIX começa a ser paulatinamente relativizado a partir de meados do século XX. A ideia do sexo como uma complementação do amor matrimonial atenua socialmente a conotação imoral ou pecaminosa de atos concupiscentes intraconjugais e reforça a imoralidade aos mesmos atribuídos quando extraconjugais. Conforme Del Priore:

[...] [no século XX] o casamento (re) aparece como o lugar da concupiscência, onde o desejo e a carne poderiam viver devidamente domesticados pela finalidade suprema e sagrada da propagação da espécie. O vínculo conjugal, sua indissolubilidade e a estabilidade afastariam a luxúria dos casais, vivendo estas relações de obrigação recíproca de uma sexualidade disciplinada (DEL PRIORE, 2007, p. 171).

Nesse sentido, ao partir do argumento do adultério como um rompimento do presumido dever da esposa em manter sua, sexualidade disciplinada, o eu-lírico busca compartilhar com a mulher (vítima) a responsabilizando, mesmo que parcialmente pelo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

crime, pois a origem do delito é atribuída a um suposto “desregramento” da mulher. Não obstante, essa imagem da mulher adúltera enquanto uma traiçoeira que rompe um pacto sagrado recria a fábula judaico-cristã do Pecado Original. Como aponta Martins:

Num dos mitos mais antigos e duradouros da História, a primeira mulher criada, foi seduzida pelo diabo e induzida a desobedecer à ordenação divina segundo a qual deveria se abster de comer o fruto da árvore do conhecimento. Mais do que isso, ela levou a pecar o primeiro e mais puro dos homens: Adão. Portanto, além de passível a sedução diabólica, torna-se ela própria cúmplice do Mal ao incitar seu marido ao pecado. Essa atitude irrefletida gera graves conseqüências e assim como a Pandora dos gregos, a Eva judaica é acusada de disseminar o mal no mundo. Tal atitude desencadeia o processo que culmina com a perda do Paraíso e condenação de toda a humanidade a uma vida perene de dor e trabalho (MARTINS, 2008, p.3)

Analisando a fala do eu-lírico pelo dogma do sacramento matrimônio da doutrina judaico-cristã, a mulher seria cúmplice do Mal (crime) por ter desobedecido a ordenação divina de permanecer fiel ao marido, amando-o e respeitando-o até que a morte os separasse simbolizada no rito de casamento. Dessa forma, replica a associação da mulher a figura mítica da Eva judaica. Por consequência, a figura feminina seria a responsável pela gênese do crime. Deste modo, ela aparece como corruptora do homem, pois o incita ao delito, engendrando um discurso de culpabilização da mulher e vitimização do homem, um discurso que foi reiterado historicamente, conforme explica Porto:

A desigualdade de gêneros – é perceptível que, ao longo dos tempos, especialmente, daquela parte da história ocidental que melhor conhecemos, a criação inicial de formas estatais e jurídicas muito pouco ou nada melhorou a condição feminina. A mulher sempre foi relegada a um segundo plano, posicionada em grau submisso, discriminada e oprimida, quando não escravizada e objetificada. É desnecessário discorrer longamente sobre o papel secundário e obscuro reservado às mulheres na Antiguidade e no Medievo, onde apenas o homem poderia ser sujeito de direitos e detentor de poderes. O mundo antigo girava predominantemente em torno da comunidade, e não do indivíduo, cuja personalidade era facilmente sacrificada em benefício da totalidade dos clãs, das cidades e dos feudos. Nesta era, a mulher foi muito vitimizada, não apenas pelo homem – marido, pai e irmãos – como ainda pelas religiões, pois, sobre sua natureza feminina, tida como o portal dos pecados, muitas vezes

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

pesaram acusações de bruxaria e hermetismos heréticos que a levaram à tortura e à fogueira. PORTO, 2012, p.12)

Com efeito, por mais que ele se afirme arrependido e mortificado pelo ato cometido, a priori foi o fato de ela supostamente ter dado ao homem “o direito de lhe amar como queria”, o que teria dado ao réu a prerrogativa de matá-la. O presumido direito do marido sobre o corpo da mulher estabelece *a priori* uma relação de causa e efeito entre o mesmo e o crime. Essa argumentação passional é, segundo o próprio réu, sua “única defesa”, como alega o acusado ao confessar a autoria dos delitos no tribunal, como é perceptível nos versos subsequentes:

Como agiria a cada um que me condena se assistisse a  
mesma cena estando ali em meu lugar, por isso eu peço  
ouvir o grito da razão ninguém sofre uma traição e se  
cala pra pensar.

Como já tratamos o adultério, e principalmente o adultério feminino, foi considerado juridicamente, até doze anos atrás, legitimando, mesmo que tacitamente, o discurso de que os homens poderiam lavar sua honra com sangue, embora a legítima defesa da honra nunca tenha existido textualmente em lei, que somente admite a legítima defesa física. A “legítima defesa da honra” seria apenas uma tentativa de defesa da virilidade, conforme salienta Bourdieu:

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto *quiddidade* [ou qualidade essencial] do vir, *virtus*, questão de honra (*nif*), princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual — defloração da noiva, progenitura masculina abundante etc. — que são esperadas de um homem que seja realmente um homem. Compreende-se que o falo, sempre presente metaforicamente, mas muito raramente nomeado e nomeável, concentre todas as fantasias coletivas de potência fecundante’ (BOURDIEU, 2010, p.22)

Dessa forma, embora não fale diretamente em “legítima defesa da honra”, o eu-lírico da música evoca a própria masculinidade como uma razão plausível para abrandar sua pena. Com esse argumento, essencialmente machista, o réu objetifica a figura da mulher e “evidencia um sentimento de posse do macho com relação à fêmea, transformando-a em objeto de sua propriedade”. (DIAS, s/p, s/d). Conforme a autora:

O transbordamento do conceito de dignidade para atitudes alheias ensejou o surgimento de uma excludente de criminalidade não prevista na lei. A

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

chamada legítima defesa da honra foi forjada mediante a ideia de que, se é possível defender a vida, possível é defender a vida interior, que é a honra. Justificar-se-ia o sacrifício de bem jurídico alheio para a preservação de bem maior, não sendo criminoso revidar a agressão à integridade, não só física, mas também moral. A convicção de que a infidelidade da mulher denegria a dignidade do homem acabava por autorizar sua morte, como forma de resguardo do próprio agressor. Assim, durante muito tempo, foram absolvidos todos os que, sentindo-se ultrajados, lavaram a própria honra a sangue. (DIAS, s/p, s/p)

Por essa linha de raciocínio, o réu representado na canção evoca a ideia do adultério feminino como uma mácula à dignidade “pessoal do marido” em sua defesa, pois, uma vez a mulher tendo traído a honra do lar e do marido, o teria forçado a tomar tal atitude, como se a honra masculina estivesse ligada ao comportamento sexual da mulher. Com efeito, mesmo que o homem reconheça que tenha tomado uma atitude extrema e violenta, tendo levado às últimas consequências a defesa da própria honra, o marido traído implora a complacência do júri.

Ao perguntar ao tribunal do júri como agiriam seus julgadores em seu lugar, seguida de uma assertiva categórica que ninguém “se cala” à traição, dando a entender que se os jurados ouvissem “o grito da razão” perceberiam que sua atitude era ao menos compreensível. Apesar de que, contemporaneamente, a justiça reconheça que tal pressuposto não sirva como atenuante à pena de homicídio pelo caráter pessoal e intransferível da honra, é preciso considerar que, a música *O julgamento*, como já mencionado foi lançada em 1977. A tese da legítima defesa da honra foi muito usada até o início da década de 1980, uma vez que o tribunal do júri permite à defesa lançar mão de todo e qualquer meio para livrar o réu.

Considerando-se que até 2005 o adultério era criminalizado como um delito de honra, o homicídio em defesa da mesma poderia ser “melhor compreendido” pelo júri, podendo até durante a década de 1970, eventualmente, inocentar o acusado sob o argumento de que “a infidelidade conjugal da mulher era uma afronta aos direitos do marido e um insulto ao cônjuge”. (ELUF, 2007, p.165). Alguns gêneros musicais, mas principalmente o fenômeno “brega”, deram voz durante décadas ao discurso masculino de dor, rancor e crime diante do adultério, secundando uma narrativa social de cunho patriarcal, que onerava a mulher como pivô da desgraça marital. Atrelando profundamente na percepção do público, a honra do marido ao corpo da mulher e aos usos sociais, sexuais e políticos decorrentes dessa objetificação.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Música citada:

JOSÉ, Walter;; SILVA Sebastião Ferreira da. **O Julgamento** Álbum Canta o Amor (Amado Batista), Gravadora Anhembi, 1977. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/amado-batista/1199051/>> Acesso em: 30 de junho de 2017.

## Bibliografia

- CAPEZ, Fernando. **Curso de direito Penal: Parte Geral**. 15ª . ed. São Paulo: Saraiva, 2011
- CASTRO Icizuka, Atilio de; ABDALLAH, Rhamice Ibrahim Ali Ahmad. A trajetória da descriminalização do adultério no direito brasileiro: uma análise à luz das transformações sociais e da Política Jurídica. **Revista Direito e Política**, v. 2, n. 3, p. 212-234, 2015.
- DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. UNESP, 2007.
- DIAS, Maria Berenice. **A honra masculina** Disponível em:<[http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/\(cod2\\_741\)12\\_\\_a\\_honra\\_masculina.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/(cod2_741)12__a_honra_masculina.pdf)> Acesso em: 21 de junho de 2017.
- DÓRIA, Carlos Alberto. A tradição honrada (a honra como tema de cultura e na sociedade iberoamericana). **Cadernos Pagú**, n. 2, p. 47-111, 2006.
- .PORTO, Pedro Rui da Fontoura. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: lei 11.340/06: análise crítica e sistêmica/2.ed. rev.atual**. Porto Alegre. livraria do advogado editora,2012
- ELUF, Luíza Nagib. **A paixão no banco dos réus**. São Paulo: Saraiva 2007.
- MARTINS, Ana Paula Vosne. **Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX**. Editora FIOCRUZ, 2004.
- MARTINS, Nereida Soares. **A maldição das filhas de Eva: uma história de culpa e repressão ao feminino na cultura judaico-cristã**. ANPUHPB. XIII Anais. Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização** Companhia das Letras, 2011.
- ZAMBONI, Júlia Simões. **Para que serve a mulher do anúncio? Um estudo sobre representações de gênero nas imagens publicitárias**”. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) Universidade de Brasília, 2013.

## **ESCOLA, PARTICIPAÇÃO E SIGNIFICADO: O (DES)INTERESSE DE CRIANÇAS E JOVENS PELOS CONTEÚDOS CURRICULARES**

Maiara Brenda dos Santos – UNESPAR/Campus Campo Mourão  
Ricardo Fernandes Pátaro – UNESPAR/Campus Campo Mourão

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões a respeito do (des)interesse de alunos e de alunas pela escola. Considerando a importância de crianças e jovens aprenderem de maneira significativa os conteúdos trabalhados na instituição escolar, abordamos questões teóricas e inquietações que surgiram a partir de uma prática pedagógica desenvolvida no estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão. Discutimos possibilidades para tornar o processo de ensino-aprendizagem escolar mais significativo, ampliar o interesse e promover uma educação de qualidade, que possibilite a participação de alunas e de alunos em seu processo de aprendizagem e valorize a contextualização dos conhecimentos curriculares trabalhados na instituição escolar. Apontamos para a necessidade de repensar não somente a escola enquanto instituição, mas também as concepções e representações docentes a respeito de qual é a função do(a) professor(a), já que tais elementos podem vir a influenciar na prática pedagógica, levando estudantes de pedagogia a valorizar a contextualização dos conteúdos e a participação discente, elementos que podem favorecer um aprendizado aprofundado e de qualidade.

**Palavras-chave:** Escola; Conteúdo; Aprendizagem significativa.

### **Introdução**

Frequentemente, os conteúdos curriculares não fazem sentido para alunas e alunos, como se a escola fosse um mundo separado de suas vidas (ARAÚJO, 2002; FREIRE, 1996; HARPER, 2003). Dada a importância do aprendizado desses conteúdos, o objetivo do presente artigo é refletir sobre o (des)interesse de estudantes pela escola e apresentar uma possibilidade de trabalho significativo com os conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Algumas perguntas e inquietações nortearam nosso trabalho<sup>1</sup>, são elas: Por que a escola, frequentemente, se torna um local distante da realidade de alunos e de alunas? Por que alguns estudantes não se interessam e não veem sentido nos conteúdos abordados em sala de aula? O que pode ajudar o processo de ensino-aprendizagem escolar a se tornar mais significativo para alunos(as)? Em outras palavras, o que pode favorecer o interesse de alunos e de alunas pelos conteúdos abordados na escola?

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma ampliação do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia que teve origem na prática de estágio curricular supervisionado realizada em uma escola de educação básica do município de Campo Mourão ao longo do ano de 2015.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Para buscar reflexões e possibilidades de respostas às perguntas anteriormente colocadas, buscamos autores como Araújo (2002), Castro (2001), Freire (1983; 1996), Harper (2003), Freinet (1991), que em suas teorias abordam a escola, a criança, suas necessidades e a importância da participação ativa e envolvimento dos(as) estudantes em seu próprio processo de aprendizagem.

Em um primeiro momento, apresentaremos as inquietações vividas em nosso estágio curricular supervisionado do último ano do curso de Pedagogia, que motivaram o aprofundamento no assunto destacado. Em seguida, abordaremos algumas características desejáveis da escola democrática apontando sua antítese: uma instituição autoritária. Em um terceiro momento, faremos uma análise de teorias de autores que nos permitem pensar no que pode ser feito para que seja despertado o interesse dos(as) alunos(as), como podemos motivá-los a aprender? Em seguida, abordaremos as necessidades dos(as) alunos(as) para que sua aprendizagem seja significativa, o que a criança precisa para se desenvolver integralmente. Finalmente, refletiremos sobre a importância de buscar trabalhar de maneira significativa com os conteúdos na escola.

## 1 Inquietações a partir do estágio curricular

A grande motivação para a realização deste trabalho foram nossas inquietações a partir do estágio curricular supervisionado do último ano do curso de Pedagogia da Unespar/Campo Mourão. Durante nossas observações percebermos que era frequente a falta de interesse e de concentração das crianças, que muitas vezes não concluíam as atividades e não conseguiam entender os conteúdos estudados em classe. Isso nos fez pensar em como poderíamos planejar nossa prática pedagógica procurando atender as solicitações das professoras referentes aos conteúdos e, ao mesmo tempo, fazer com que os(as) alunos(as) se interessassem e participassem mais do trabalho desenvolvido em sala de aula com os conteúdos curriculares.

A escola nem sempre consegue motivar e despertar, nos(as) estudantes, o que Freinet denomina “sede pelo conhecimento” (FREINET, 1991). Como afirma esse autor, os(as) alunos(as) devem aprender através de suas experiências, devem ser preparados pela vida e para a vida, ou seja, o cotidiano é muito importante para a aprendizagem dos conteúdos escolares, porque pode ajudar a dar sentido a eles. O mesmo nos diz Araújo (2002), para quem o conhecimento é construído no diálogo entre professor e alunos, a partir da realidade cotidiana em que estão inseridos. No entanto, como afirma Harper (2003), nem sempre a escola consegue desenvolver esse diálogo e muitas vezes acaba se tornando um mundo desligado do cotidiano de seus alunos e de suas alunas.

Acreditamos que é importante relacionar os conteúdos escolares com as experiências e vivências dos(as) estudantes, tomadas como ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos. Seria essa premissa, sob o ponto de vista que adotamos,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

aquela que ajudaria a despertar o interesse dos alunos para os conteúdos curriculares e fazer com que estes tenham sentido para eles ao se relacionarem com a sua vida, com a sua realidade.

Assim, o interesse e a aprendizagem significativa poderiam ocorrer a partir do momento em que a escola se conectasse à vida, com uma metodologia diversificada e conteúdos relacionados com a realidade. Os conteúdos deixariam de ser um fim em si mesmos, estudados para tirar nota na prova, e passariam a ser estudados para compreender o mundo que nos rodeia, os problemas que vivemos, os desafios e dilemas que nos afetam e que, transformados em material de estudo em sala de aula, poderiam formar sujeitos críticos, capazes de transformar o mundo. A escola proporcionaria, dessa forma, que os(as) alunos(as) produzissem conhecimento, pensando criticamente, tomando os conteúdos e a escola como parte importante de suas vidas.

Em seguida abordaremos referenciais teóricos que nos permitem uma reflexão sobre a escola e a necessidade de atribuir sentido e contextualizar os conteúdos curriculares. Acreditamos que é a partir da relação dos conteúdos curriculares com seu cotidiano que estudantes podem compreender melhor o sentido da aprendizagem destes conteúdos para seu desenvolvimento.

## 2 Escola: um mundo separado da vida?

“Na escola, só é permitido o que não é proibido.”  
(HARPER, 2003, p. 52).

Não raro, a escola é organizada e entendida como uma instituição que faz proibições, coage, amedronta; uma instituição com conteúdos sem sentido, separada da vida de alunos e de alunas. Frequentemente, crianças e jovens vão para a escola e estudam os conteúdos de forma fragmentada e sem relação com o que acontece no cotidiano e no mundo no qual vivem. Mas por que motivo isso acontece? As características da instituição escolar favorecem o entendimento superficial de que enquanto docentes comunicam a matéria, os(as) estudantes devem apenas escutar, se submeter e obedecer, sem participar ou dialogar (ARAÚJO, 2002; CASTRO, 2001; FREIRE, 1996; HARPER, 2003). Para refletir sobre essa questão, consideramos importante compreender algumas características de instituições como a escola, a família e os hospitais, por exemplo. De início, consideramos importante destacar que as pessoas que compõem essas instituições possuem responsabilidades, objetivos e capacidades diferentes (PUIG, 2000).

Na instituição familiar, pais e responsáveis possuem atribuições e responsabilidades diferentes dos filhos e filhas. Nos hospitais e escolas, médicos e docentes possuem funções diferentes dos pacientes e estudantes. Sendo assim, os

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

integrantes dessas instituições possuem papéis distintos e autoridades legítimas atribuídas às suas funções. No caso específico da escola, os(as) professores(as) têm uma função diferente de alunos(as), devido aos seus conhecimentos e experiências. A professores(as) cabe planejar as aulas, avaliar, acompanhar o processo de aprendizagem, etc. A estudantes, por sua vez, cabe estudar, realizar as tarefas, as atividades... Um não pode desempenhar o papel do outro e essa diferença de papéis é chamada de assimetria funcional (ARAÚJO, 2002; PUIG, 2000). Isso não é um problema, mas pode se transformar em algo perigoso quando a assimetria funcional é usada para justificar o autoritarismo, o desrespeito e a injustiça.

Da mesma forma que existem diferenças nos papéis de professores e alunos há também semelhanças. É a simetria democrática, já que todos somos seres humanos e precisamos ser tratados com respeito, seja qual for o papel desempenhado dentro da instituição escolar (PUIG, 2000). Assim, o papel docente é assimétrico em relação ao papel de estudantes, porém, pela simetria democrática, todos somos iguais em nossos direitos e deveres para com os demais, e a assimetria funcional não pode ser usada para justificar o autoritarismo, por exemplo. A esse respeito, Araújo afirma que:

Aos professores e às professoras são destinados papéis diferenciados dentro da instituição escolar, devido a seus conhecimentos e sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidades e deveres que lhes permitem avaliar alunos e alunas e utilizar da autoridade da função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. Por outro lado, tais poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos e alunas. (ARAÚJO, 2002, p.35).

Desse modo, a instituição escolar e os(as) professores(as) devem saber equilibrar a assimetria funcional e a simetria democrática, pois “[...] ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não se deve perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente.”(ARAÚJO, 2002, p. 35).

Esse equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática é muito importante, pois quando a escola se torna um espaço no qual seus agentes usam a assimetria funcional para justificar ações injustas, a escola se transforma em uma instituição autoritária (ARAÚJO, 2002; PUIG, 2000).

Acreditamos que o interesse de crianças e jovens pela escola pode ser prejudicado exatamente quando falta equilíbrio entre assimetria e simetria, afinal, quem quer frequentar um espaço no qual não se tem voz? Alguém consegue manter o interesse por

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

muito tempo quando não há significado ou quando a autoridade e a diferença entre papéis é confundida com autoritarismo?

Em vista do exposto, defendemos que a escola seja significativa e, para isso, essa instituição precisa ser democrática, buscar o equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática, permitir a participação de alunas e de alunos e valorizar a relação entre a vida de crianças e jovens com os conhecimentos escolares.

Se a escola se transformar em um espaço fechado e separado da vida será vista pelas crianças e jovens como um mundo à parte, ou seja, tudo que a criança vivencia fora dos muros da escola corre o risco de ser minimizado quando ela ultrapassar seus muros, deixando de lado relações que seriam importantes para entender os conteúdos curriculares trabalhados na escola. Não podemos entender a escola como uma instituição na qual a criança é “parafusada” na cadeira durante horas e horas, imóvel e em silêncio, “absorvendo” tudo que o lhe é dito (HARPER, 2003). Se assim for, a escola certamente não será um lugar no qual a criança gostará de estar, um lugar no qual se sintam bem e se interesse pelos conteúdos.

Para Harper, frequentemente a escola se torna um mundo “[...] onde os papéis de cada um estão previamente determinados, o aluno cala, escuta, obedece, é julgado, o professor sabe, ordena, decide, julga, anota, pune.” (HARPER, 2003, p. 48-49). Quando não há equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática, professores e alunos correm o risco de adotar papéis como os descritos anteriormente. Ao professor cabe falar e ao aluno escutar. Isso pode levar à falta de diálogo, de interesse e de participação.

Por outro lado, não se trata de aceitar tudo o que a criança diz e faz, mas de buscar maneiras de se relacionar com os(as) estudantes de forma que suas vivências sejam material de aprendizado. Impor uma forma estandardizada de comportar-se e de se relacionar pode levar crianças a se calarem para não correrem o risco de falarem errado e receberem críticas, por exemplo.

Sendo assim, sob o discurso de que os conhecimentos escolares se sobrepõem aos saberes prévios das crianças, a escola ignora o pensamento das crianças, ignora suas experiências e não faz relações dessa experiência com os saberes curriculares. Ignora a realidade das crianças e tudo aquilo que faz parte dela, assuntos que não deveriam ser esquecidos, pois compõem a individualidade das crianças. A escola deve estar aberta para a vida, aproveitando as experiências que ocorrem no cotidiano para as aprendizagens escolares.

Por fim, acreditamos que os(as) estudantes podem se interessar mais pela escola e pelo aprendizado dos conteúdos escolares se a instituição escolar conseguir equilibrar a assimetria funcional e a simetria democrática. Para isso, os(as) estudantes precisam exercitar a participação, sendo convidados a decidirem e pensarem junto aos professores e professoras. Para que o estudo dos conteúdos ganhe significado, contudo, também é

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

necessário refletir sobre os próprios conteúdos escolares e a metodologia, como veremos a seguir.

### 3 A importância da contextualização dos conteúdos e da metodologia escolar

*“Os alunos não conseguem perceber o sentido nem a utilidade do trabalho que lhes é imposto. Os diferentes exercícios escolares (muitas vezes repetitivos e impositivos) raramente trazem em si mesmos uma justificativa; portanto, só resta aos alunos, seja uma aceitação tácita das “obrigações escolares”, seja o medo do castigo para que não protestem. (HARPER, 2003, p. 61).*

Como temos afirmado, os conteúdos trabalhados na escola nem sempre fazem sentido para alunos e alunas. Isso não quer dizer que os conteúdos são dispensáveis, pelo contrário. Os conteúdos são muito importantes, mas precisam ser contextualizados na cultura e no cotidiano das experiências dos(as) estudantes (ARAÚJO, 2002; CASTRO, 2001; FREIRE, 1984; 1996; HARPER, 2003).

A escola precisa aproveitar oportunidades de trabalhar com experiências ou vivências que fariam os alunos se sentirem à vontade e que dariam sentido ao ensino (ARAÚJO, 2002; FREIRE, 1996). Se a escola se distanciar da realidade:

[...] o conhecimento continua a ser transmitido do professor que sabe aos alunos que são ignorantes. Este conhecimento que vem dos livros ou da palavra do professor, e nunca da experiência e da pesquisa dos próprios alunos, é recebido, memorizado repetido e arquivado. Não é jamais descoberto, testado e recriado pelos que estão ali para aprender. Em consequência, aquilo que a escola ensina pouco ou nada tem a ver com a vida, com a experiência, com as necessidades e com os interesses dos educandos. (HARPER, 2003, p. 108).

É por isso que, muitas vezes, a escola não consegue despertar o interesse dos(as) alunos(as) pelos conteúdos que são necessários para seu desenvolvimento. Ao contrário, os conteúdos são abordados de maneira fragmentada, o que os distancia da realidade dos(as) estudantes.

Como afirma Araújo (2002), ao trabalhar com os conteúdos de forma dissociada da realidade e do cotidiano dos alunos e das alunas, a escola pode colaborar para ampliar a falta de interesse, além de ser uma das fontes da indisciplina e violência, grandes problemas que assolam as escolas nos dias de hoje. Como afirma Araújo:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A construção dos conhecimentos pressupõe aqui um sujeito ativo que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Um sujeito que constrói sua inteligência e sua personalidade por meio diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. (ARAÚJO, 2002, p. 50).

A esse respeito, Paulo Freire nos coloca, por que não aproveitar a experiência que alunos e alunas possuem “[...] de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes?” (FREIRE, 1996, p. 33). Essa seria, em nossa opinião, uma forma de contextualizar os conteúdos, atribuindo-lhes significado e aproximando a escola da vida de alunos e de alunas.

Segundo Araújo (2002), um dos aspectos que pode contribuir para o significado dos conteúdos é também a diversidade metodológica. Segundo o autor, é necessário que os professores e as professoras promovam aulas a partir de uma dinâmica que incorpora três tipos diferentes de atividades: as atividades reflexivas, as conceituais concretas e as práticas experienciais.

As atividades reflexivas são aquelas que levam os(as) estudantes a refletirem sobre aspectos da realidade pessoal e social, fazendo a relação com os conteúdos escolares. Trata-se da relação entre os conhecimentos dos estudantes e os conteúdos. Exemplos de atividades desse tipo são aquelas que partem do diálogo, como os trabalhos em grupo, debates, discussões de temas socialmente relevantes, dentre outros (ARAÚJO, 2002).

As atividades conceituais concretas são aquelas que saem da reflexão pura e aproximam-se da realidade concreta do cotidiano, estas atividades vão além da abstração, pois os conceitos são experienciados concretamente pelos(as) estudantes por meio do envolvimento deles em situações hipotéticas ou que partem de dados de seu cotidiano. Como exemplo, temos as dramatizações, atividades matemáticas baseadas em dados da própria realidade cotidiana, ou seja, são atividades em que o conhecimento é adquirido a partir da experiência concreta e cotidiana dos sujeitos (ARAÚJO, 2002).

Já as atividades práticas experienciais são aquelas que permitem a construção de conhecimento e valores não só pela conceituação da realidade, mas a partir das próprias experiências sociais, estudos do meio, por exemplo, vivenciados pelos estudantes. É um conhecimento que não é possível de ser construído apenas de forma reflexiva.

Segundo Araújo (2002) a articulação dos três tipos de atividades – reflexivas, conceituais concretas e práticas experienciais – permite que os conteúdos tenham maior significado para as crianças e jovens, aspecto que faz referência à principal questão que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

norteia nosso trabalho, ou seja, como fazer para que os alunos e as alunas se interessem pelos conteúdos abordados na escola?

Abordaremos essa questão também no próximo tópico do presente trabalho, com ajuda de Célestin Freinet.

## 4 Vida e cotidiano: premissa para uma aprendizagem significativa dos conteúdos

*“Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido “enfiar-lhe” nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes [...] Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam.” (FREINET, 1991, p. 16).*

Afirmamos anteriormente que a escola, muitas vezes, se transforma em um local distante da realidade dos(as) estudantes. Mas como ligar o cotidiano com os conteúdos? Como provocar a sede de conhecimentos descrita no excerto apresentado acima? Para tentar responder a essas perguntas, buscamos as reflexões do pedagogo Célestin Freinet, que trazem contribuições para discutir a questão de que a pedagogia autoritária, está longe da vida e fora do contexto de vivência das crianças.

Célestin Freinet nasceu em 1896 em Gars, povoado na região da Provence, sul da França. Foi pastor de rebanhos antes de começar a cursar o magistério. Lutou na Primeira Guerra Mundial, em 1914, quando os gases tóxicos do campo de batalha afetaram seus pulmões. Em 1920, começou a lecionar na aldeia de Bar-sur-Loup, onde pôs em prática algumas de suas principais ideias pedagógicas, como a aula-passeio e o livro da vida. Em 1925, filiou-se ao Partido Comunista Francês. Dois anos depois, fundou a Cooperativa do Ensino Leigo, para desenvolvimento e intercâmbio de novos instrumentos pedagógicos. Em 1928, já casado com Élise Freinet (parceira de pesquisa e de trabalho), mudou-se para Saint-Paul de Vence, iniciando intensa atividade pedagógica e de pesquisa. Em 1935, o casal Freinet construiu uma escola própria em Vence. Durante a Segunda Guerra Mundial, o educador foi preso e adoeceu num campo de concentração alemão. Libertado depois de um ano, aderiu à resistência francesa contra o nazismo. Recobrada a paz, Freinet reorganizou a escola e a cooperativa em Vence.

Sua teoria tem como proposta de trabalho a pedagogia da ação, para que os(as) educandos(as) possam ter uma participação ativa e criativa durante sua formação, ampliando seu conhecimento nas suas vivências diárias. Para Freinet, o professor deve respeitar e valorizar o conhecimento prévio da criança, estabelecendo um vínculo significativo com a criança no trabalho com esse conhecimento e em ligação ao cotidiano e vivências da criança.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Diante de tais ideias, a escola pode levar a uma aprendizagem significativa se a criança trabalhar junto ao professor. Partindo da crítica à escola tradicional, Freinet rejeita o pensamento pedagógico que entende o professor como detentor do saber e a criança como receptora, adulta em miniatura. É necessário que a escola busque outros princípios para nortear as metodologias adotadas dentro da sala de aula, metodologias estas que devem instigar a produção de conhecimento a partir da vida e do cotidiano, aspectos fundamentais para uma aprendizagem significativa, como vimos anteriormente (ARAÚJO, 2002; FREIRE, 1996). As inquietações, o pensamento e as experiências das crianças devem ser consideradas pela escola. Para Freinet, docente e educandos devem buscar relacionar suas vivências cotidianas ao conhecimento escolar. E isso não é diminuir o conhecimento curricular com o qual a escola trabalha, mas apenas assumir as relações que estabelecemos entre o que vivenciamos nos vários locais em que vivemos.

Nesse sentido, para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo, as experiências cotidianas e a vida das crianças devem se articular aos conceitos trabalhados na escola, pois a vida e o cotidiano dos alunos(as) são complementares para a aprendizagem dos novos conceitos.

O trabalho é o eixo principal da prática e pensamento pedagógico de Freinet, eixo que evidencia a importância filosófica, para Freinet, do trabalho como princípio produtivo. Para o pedagogo francês, a escola deve ter como princípio o trabalho produtivo de seus alunos e suas alunas. Considerando que, por meio do trabalho, o ser humano transforma a natureza adaptando-a para seu benefício, a criança também deve produzir e aprender na escola por meio de seu trabalho.

A partir dessa concepção, a educação escolar não deve ser separada da realidade dos alunos, sendo que ao adentrar a escola crianças e jovens não podem deixar para fora suas experiências. Para que a aprendizagem dos conteúdos seja significativa é necessário que os saberes curriculares sejam abordados de forma integral, como um todo, e por meio do trabalho dos próprios alunos, para que vejam sentido na escola. Na Pedagogia de Freinet, seria necessário que a educação:

[...] tivesse sentido para a criança, e cujas atividades e objetivos fossem coerentes com aquilo que esta necessitasse. A escola, portanto, deve preparar a criança pela vida e para a vida, dentro de uma participação ativa e dinâmica. [...], Freinet defende que o trabalho deve ser o centro de toda a atividade escolar. O trabalho é a força que move o ser humano, que dá sentido e finalidade à sua vida e que através dele desenvolve todas as suas potencialidades, pessoais e sociais. Desta forma, a atividade pedagógica só será eficaz e gratificante se estiver baseada neste princípio básico da natureza humana. (COSTA, 2013, p. 11).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Sendo assim, o(a) educando aprende relacionando suas experiências e seu trabalho com o conteúdo e com as aulas sistematizadas pelo(a) professor. As atividades, inseridas em um contexto mais amplo, da própria vida e do cotidiano do(a) estudante, contribuem para a solução de problemas baseados na realidade, e a aprendizagem ocorre a partir de suas necessidades reais de alunos(as) concretos(as), que vivem em uma sociedade concreta, com objetivos concretos e sempre com orientação e mediação docente.

Para Freinet, é por meio do trabalho que os(as) alunos(as) buscam estudar conteúdos curriculares teóricos e práticos para auxiliar na solução de problemas reais. Não se trata de *laissez faire*, nesse processo, o professor tem sua função preservada e as atividades pedagógicas são enriquecidas com todas as formas de expressão, como pesquisa, aulas expositivas, estudos de campo, projetos, atividades e metodologias diversificadas, fichário escolar e bibliotecas de trabalho, além dos trabalhos escolhidos coletivamente e modificações nos espaços físicos (FREINET, 1991).

Um instrumento importante da pedagogia de Freinet é o texto livre, que tem como base a livre expressão da criança. Pode ser escrito, desenhado, pode ser em forma de poema ou pintura; a criança determina a forma, o tema e o tempo para sua realização. É elaborado pela criatividade e imaginação da criança sem temas pré-determinados, estes tipos de textos dão voz ao pensamento da criança, porque são feitos a partir de assuntos que a criança elege como importantes, sob a supervisão docente.

Os textos devem ser impressos para sua publicação, após a correção coletiva ou autocorreção, com o auxílio do professor(a). Assim a criança, por meio de seu texto, comunica suas ideias, sua história, permitindo que os outros conheçam um pouco dela.

Esse tipo de metodologia possibilita que a escola ouça o que seus alunos e suas alunas querem dizer, ao permitir que eles participem e se expressem. Essa e outras metodologias, como destacamos anteriormente, são importantes para que a escola supere o modelo de transmissão de conhecimentos, aquele no qual somente o professor fala e ao aluno cabe apenas escutar.

Em suma, o que defendemos neste artigo, de forma introdutória e com as restrições que esse tipo de trabalho apresenta, é que as crianças tenham um papel de participação na escola, pois acreditamos que dessa maneira alunos e alunas se envolverão mais com o trabalho escolar, manifestarão interesse e poderão aprender com mais significado e qualidade (ARAÚJO, 2002; CASTRO, 2001; FREIRE, 1996). É essa inquietação que nos perseguiu ao longo do trabalho de estágio e que continuará a nos mover ao longo de nossa vida acadêmica escolar. É essa inquietação que no motivou a procurar romper com alguns modelos de escola como aquela instituição que transmite enquanto alunos recebem, e é esse modelo pedagógico que desejamos substituir por uma escola mais democrática, participativa, que possa dar conta de um processo de ensino-aprendizagem ativo, no qual os conteúdos adquiram maior significado e estejam

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

relacionados com a vida de crianças e jovens. Temos consciência de que é um longo caminho a seguir e, no presente trabalho, apresentamos apenas alguns passos iniciais para essa jornada, mas que para nós foram muito significativos pelo significado de transformação que carregam.

## Considerações finais

Ao desenvolver este trabalho, concluímos que a escola precisa de muitas mudanças em relação ao trabalho com os conteúdos, com as metodologias utilizadas pelos professores, dentre outros aspectos que estão voltados à uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Por isso procuramos compreender o que leva os alunos a perder o interesse pela escola e pelos conteúdos curriculares, que são tão importantes para o seu desenvolvimento.

Em nossa experiência de estágio, nosso objetivo era promover uma educação que fizesse sentido para os alunos a partir da relação dos conteúdos com seus conhecimentos prévios e experiências, objetivo fundamental da escola, instigar estudantes a interessar-se pelos conteúdos curriculares, a compreenderem criticamente o sentido dos temas e assuntos a que têm acesso dentro da sala de aula, ao passo que entendem o quão importante é para seu futuro, possibilitando a transformação de sua realidade.

Por isso, se tornou tão pertinente compreender as causas do possível “fracasso” da escola em promover uma educação de qualidade, que desperte o interesse dos alunos e como isso pode ser resolvido, promovendo uma educação significativa e de qualidade.

Sabemos que muito ainda há para ser discutido sobre essa questão, mas o aprendizado que levamos do estágio é que não basta colocar a culpa nos(as) alunos(as) pela sua falta de interesse ou nos(as) professores(as). É preciso que a escola utilize metodologias que envolvam os(as) estudantes e os(as) levem a participar, fazer a relação dos conteúdos curriculares com sua realidade e a produzir conhecimentos, e assim levar ao seu desenvolvimento integral a partir de uma aprendizagem significativa, o que exige uma mudança de postura docente.

## Referências

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **A Construção de escolas democráticas**: história sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

CASTRO, Amelia Domingues de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO & CARVALHO (org). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola Fundamental e Média. São Paulo: Thomson, 2001.

COSTA, João Maria. **A criança e a pedagogia Freinet na educação integral**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

PUIG, J. et al. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São. Paulo: Moderna, 2000.

HARPER, B. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 2003.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## FORMAÇÃO HUMANA E ALTERIDADE: DILEMAS DA MODERNIDADE A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Laiza Suelen Barroso Campos (Unespar)

Orientadora: Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (Unespar)

Co-orientador: Frank Antonio Mezzomo (Unespar)

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo analisar de que modo o curso de graduação opera na formação humana e alteridade de jovens universitários(as), bem como as implicações nas concepções políticas dos(as) graduandos(as). Participam da pesquisa jovens de 15 a 29 anos dos cursos de História, Geografia e Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), câmpus de Campo Mourão. Para a coleta de dados aplicamos um questionário online, por meio da plataforma Survey Monkey, no ano de 2016, aos graduandos(as) dos terceiros anos dos cursos supracitados. Os resultados evidenciam que as compreensões dos(as) participantes a respeito da formação humana e da alteridade são fortemente influenciadas pelo contexto social, político e econômico no qual estão inseridos. Assim, as situações de desigualdade que vivenciam são associadas ao processo de formação humana que, para os(as) licenciandos(as), também é desigual, na medida em que nem todos têm acesso às mesmas oportunidades de formação pessoal, - seja de estrutura familiar e de convívio pessoal, seja de acesso a informação, educação, cultura e outros recursos -, o que acaba contribuindo para a despolitização social e escândalos de corrupção. Os(as) participantes, ainda, ressaltam a importância de se reconhecer a existência do “outro” e respeitar as diferenças, criticando a postura de individualidade que caracteriza as sociedades modernas, a qual, segundo os estudantes, pode dificultar a formação humana e a política de garantia de direitos nas sociedades democráticas. Por fim, os jovens manifestam que o curso de graduação vem proporcionando a possibilidade de colocar-se no lugar do outro e de respeitar o diferente, sendo que as aprendizagens também proporcionam reflexões críticas a respeito de suas concepções sobre a formação humana.

**Palavras-chave:** Jovens; Universidade; Formação Humana.

### Introdução

Nesta pesquisa, analisamos o modo como a Graduação cursada pelos jovens universitários influencia suas concepções acerca da formação humana e da alteridade, bem como as implicações em suas concepções políticas.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, a categoria juventude vem sendo compreendida de diferentes formas, sendo os(as) jovens ora encarados(as) a partir de uma condição de transitoriedade – tendo na vida adulta o sentido para as suas ações presentes –, ora em uma perspectiva romantizada – proveniente do florescimento, na década de 1960, da indústria cultural voltada para o jovem e que traduz a juventude enquanto um momento de liberdade, prazer e comportamentos exóticos –, ora como um

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

tempo de instabilidade, experimentações, acertos e erros condizente com a noção de uma identidade ainda em construção (DAYRELL, 2003).

Buscando compreender essa categoria a partir de uma perspectiva de multidimensionalidade, compartilhamos do entendimento de que “[...] não se pode definir sistematicamente aonde começa e aonde termina a juventude” (FERNANDES, 2010, p. 62)<sup>1</sup>. Ainda que haja especificidades a serem consideradas em relação aos diferentes momentos vividos pelos(as) jovens, não podemos deixar de pensar, conforme Dayrell (2003), que os critérios que constituem a juventude são históricos e culturais, ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação. Assim, construir uma noção de juventude implica em não considerá-la presa a termos rígidos, e sim como um processo que ocorre de modo variado em cada sociedade e tempo histórico determinado. Entendemos os jovens enquanto sujeitos sociais que constroem seu próprio modo de ser e, portanto, consideramos “a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (DAYRELL, 2003, p. 42). Desse modo, não há uma cultura juvenil unitária, e sim “culturas juvenis”, que apresentam pontos divergentes e convergentes, com pensamentos e ações comuns, porém frequentemente contraditórios entre si, sendo assim compreendida enquanto uma produção de determinada sociedade, que organiza tal objeto de múltiplas formas em função das diferenças sociais e de parâmetros concretos, como dinheiro, trabalho, educação; configurando, portanto, a dimensão simbólica da categoria juventude (ABROMOVAY; ESTEVES, 2007).

Na perspectiva de Carrano (2012), uma das características das sociedades contemporâneas está na velocidade das mudanças das quais os jovens são considerados atores-chave, ora sendo beneficiados(as) por elas, ora sofrendo prejuízos e gerando novas contradições e desigualdades sociais. Para o autor, atualmente, os(as) jovens possuem maior autonomia em relação ao mundo adulto, sendo possível observar uma via de mão dupla entre aquilo que é herdado pelos(as) jovens e aquilo que cada um(a) constrói a partir de seus repertórios culturais. Carrano compreende que um dos processos produtores das identidades contemporâneas está relacionado ao fato dos(as) sujeitos(as) se reconhecerem socialmente a partir de suas diferenças, de modo que uma das tarefas mais importantes das instituições formativas está na possibilidade de contribuir para que os(as) jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais, diluindo-se, assim, o peso da tradição familiar e/ou institucional.

Nesta perspectiva, pensar os processos de formação identitária destes jovens implica perceber o papel que a universidade ocupa em suas trajetórias e na construção de

---

<sup>1</sup> Deste modo, ainda que, empiricamente, nosso recorte atenda ao critério definido pelo Estatuto da Juventude, que delimita a Juventude pelo recorte etário de 15 a 29 anos, é necessário ter em vista que este grupo não pode ser definido a partir apenas de critérios biológicos ou vinculados à idade, sendo o contexto social, econômico, familiar, político, entre outros, elementos que precisam ser considerados nessa discussão.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

suas leituras sobre o mundo. O ingresso em uma universidade marca um momento importante na biografia do indivíduo. O ambiente familiar, vivido até o fim da adolescência, é confrontado com uma nova realidade de mundo proporcionada pelo ambiente universitário. Tal contato põe em questão antigos esquemas de pensamento, valores e comportamentos adquiridos no seio da vida familiar (OLIVEIRA; PANASIEWICZ, 2014). Sendo assim, é possível compreender que tal mudança provoque transformações nas concepções políticas, religiosas, sociais e culturais dos jovens que passam a vivenciar o ambiente universitário.

Desse modo, torna-se importante discutirmos acerca dos pressupostos que constituem uma Universidade. Tratando-se do Brasil, é preciso levar em conta o contexto latino-americano, no qual tal instituição foi consolidada. A formação dos estados nacionais latino-americanos no século XIX vem acompanhada de um ideal moderno estabelecido na Europa, em que se apresenta uma nova configuração estrutural das sociedades ocidentais. A educação, neste processo, tem papel fundamental, com a responsabilidade de difundir uma cultura homogênea e de base eurocêntrica (CANDAU; RUSSO, 2010). Por sua vez, isso só é possível uma vez que o princípio de modernidade supôs o desenvolvimento e valorização do pensamento científico, apregoado nas Universidades, que se caracteriza por um novo pensar, o “pensar racionalmente”, advindo das ideias iluministas que consistem em criticar, duvidar e permitir que a razão tudo permeie (FALCON, 1994, p. 37). De acordo com Trindade (2000), além do desenvolvimento científico, as universidades irão se formar pelo impulso dos Estados Nacionais, que irão originar uma nova relação entre a Universidade e o Estado, em que a primeira caminha para um modelo estatal e para o fim do monopólio corporativo de professores. No caso brasileiro, o autor aponta que a concepção de universidade adotada pelo país no século XIX - e por outros países latino-americanos - é o Francês, em que a Universidade foi concebida de modo subordinado ao Estado, fazendo da educação um monopólio estatal.

Por sua vez, este princípio racional que passa a reger as universidades na modernidade, também supôs uma nova configuração social, a separação entre o político e o religioso, que é marcadamente conhecido como o processo de secularização, tendo na Revolução Francesa e período napoleônico seus expoentes, a partir do qual se separa a religião da ciência e da política, tornando, inclusive, a própria religião um objeto da ciência (BELLOTTI, 2011). Falcon acredita ser mais correto concebermos várias secularizações, “cada qual com seu próprio ritmo, formando um conjunto diacrônico e desigual, não raro contraditório” (FALCON, 1994, p. 34), o que nos permite concluir, conforme Novaes (2012), que o processo secularizador não atinge a todos da mesma forma e com a mesma intensidade.

Esse processo de maior valorização do racional faz do espaço da universidade um novo produtor da realidade social. Segundo Berger:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Existe uma subcultura internacional, composta por pessoas de educação superior no modelo ocidental, em particular no campo das humanidades e das ciências sociais, que é de fato secularizada [...] embora seus membros sejam relativamente poucos, são muito influentes, pois controlam instituições que definem oficialmente a realidade, principalmente o sistema educacional, os meios de comunicação de massa e os níveis mais altos do sistema legal (BERGER, 2000, p. 16-17).

No entanto, Novaes (2012) chama atenção para o fato de que, por mais que a secularização tenha sido base da comunidade científica, especialmente no espaço acadêmico, isso não é regra, e não se dá de modo homogêneo.

Neste sentido, quando tratamos da juventude universitária, nos referimos a uma juventude marcada por este contexto da modernidade e de consolidação do pensamento científico e, principalmente, estamos nos referindo a uma Juventude “secularizada”, que busca, em sua maioria, pensar a política por parâmetros seculares. Desse modo, ao tratarmos da temática da formação humana e alteridade também estamos nos referindo a formação política das pessoas e do modo como os(as) jovens estão pensando essa formação política, na medida em que cada um(a) vivencia experiências distintas de acesso a recursos culturais, sociais e políticos e isso se reflete em suas ações políticas/sociais.

De acordo com Fernandes (2010), os jovens da atualidade são fortemente criticados por serem desinteressados por política, serem imagéticos ou pouco associativos para questões sociais, ao mesmo tempo em que funcionam como uma espécie de “termômetro” da vida social, sendo neles depositadas as “esperanças, ansiedades, e medos de todo o conjunto da sociedade” (2010, p. 69). Por outro lado, “é preciso reconhecer o lugar de subordinação do jovem em nossa sociedade” (MATTOS; MESQUITA, 2013, p. 478), que se dá de diferentes formas e contextos, naturalizando e não problematizando a posição hierarquicamente inferior, tutelada e imatura à qual o jovem está sujeito. Quando se fala em participação do jovem na política numa perspectiva de “dar a voz” a esses sujeitos, tem-se em geral a manutenção de suas posições nos lugares aos quais “pertencem”, de acordo com sua diferença etária, fazendo com que traga em sua condição a possibilidade de perturbação. Precisamente, não se trata de uma escuta que autoriza a voz dos jovens, mas de uma voz que perturba, justamente por não se adequar àquilo que se pretende ouvir (MATOS; MESQUITA, 2013).

Desse modo, aos investigarmos a relação entre jovens e a política, é importante uma perspectiva que não se prenda a visões dicotômicas, pensando os(as) jovens como apáticos demais em relação a política, ou, por outro lado, visualizando-os como inovadores(as), sujeitos(as) da liberdade. Tais visões estereotipadas e polarizadas guardam em si uma armadilha teórica e política impeditiva de refletir sobre as juventudes a partir de uma perspectiva de processo e de complexidade (MAYORGA, 2013). Além

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

disso, estudos que partem de tal perspectiva tendem a individualizar o discurso acerca das juventudes e/ou a pensar a sociedade numa perspectiva individualizada, o que prejudica o entendimento da relação entre indivíduo e sociedade. Conforme Mayorga:

Indagar acerca da relação entre juventude e política exige a superação dessa perspectiva dicotomizada, pois tal indagação potencializada que o olhar dos pesquisadores esteja voltado à dinâmica e ao processo da relação entre juventude e política com foco nas *interações* e não nas *partes* (MAYORGA, 2013, p. 345, grifos da autora).

Diante do exposto, a presente pesquisa tem por objetivo investigar como o curso de Graduação influencia na perspectiva de jovens universitários a respeito da Alteridade e Formação Humana, a partir da compreensão de jovens graduandos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão<sup>2</sup>. Assim, com base nas perspectivas e considerações trazidas anteriormente, buscamos analisar as implicações políticas trazidas em suas colocações, expressando a complexidade de seus entendimentos e de suas manifestações acerca do assunto.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa<sup>3</sup> foi iniciada no segundo semestre de 2016, período em que o país e o estado do Paraná passavam por certa instabilidade política. Em âmbito nacional, a ex-Presidenta Dilma Rousseff (PT) vinha sendo alvo de intensos protestos que, em grande parte, contavam com a participação dos jovens, expressando descontentamento com a corrupção e a administração pública, movimento que culminou em seu afastamento do mandato e, posteriormente, em seu *impeachment*, levando à posse de seu vice, Michel Temer. Já no Paraná, o momento foi marcado por intensas manifestações contra as medidas governamentais do então governador Beto Richa (PSDB), principalmente no que diz respeito à educação estadual, afetando professores(as) universitários(as) e docentes da rede básica de ensino. Esses acontecimentos atingiram diretamente o cotidiano dos(as) jovens universitários, provocando diversas manifestações e debates. Ademais, tais instabilidades políticas promoveram e evidenciaram tensões, desigualdades e uma pluralidade de concepções acerca de diversas problemáticas sociais, colocando em

<sup>2</sup> A Universidade Estadual do Paraná – Unespar é constituída por 7 Câmpus localizados nos municípios de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória, abrangendo cinco diferentes mesorregiões do estado.

<sup>3</sup> Vale ressaltar que esta investigação de Iniciação Científica faz parte de uma pesquisa maior que vem sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder desde 2013 e que conta com a participação de estudantes de iniciação científica e do Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da instituição supracitada (PPGSeD/Unespar).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

questão temáticas como cidadania, democracia, economia, instituições, identidades, educação e sistema político/governamental.

Para a coleta de dados de nossa pesquisa, utilizamos como instrumento o survey eletrônico (por meio da plataforma SurveyMonkey), no qual agregamos questões que possibilitassem perceber o perfil, a trajetória dos jovens nos cursos de graduação e suas compreensões acerca da dimensão política. O questionário ficou organizado com o total de 49 questões, constituído por perguntas abertas, de múltipla escolha e escalas de avaliação.

Responderam o questionário um total de 47 acadêmicos(as), estudantes dos terceiros anos dos cursos de licenciatura da Unespar, Câmpus de Campo Mourão<sup>4</sup> (com idade até 29 anos), sendo 9 (19,14%) correspondentes ao curso de História; 8 (17,02%) ao curso de Geografia; e 30 (63,82%) ao curso de Pedagogia. A maioria dos(as) jovens (40) encontra-se nas idades entre 20 e 23 anos, são, expressivamente, do sexo feminino (37 / 78,72%) e de cor/etnia branca (25 / 53,19%), enquanto que 10 participantes (21,27%) são do sexo masculino e, ainda, 17 (36,17%) declararam-se pardos(as), 3 (6,38%) se autodeclararam negros(as) e 2 (4,25%) amarelos(as).

No que concerne à renda familiar, nota-se que a maioria dos(as) participantes correspondem às classes C e D, de acordo com a classificação dada pelo IBGE, sendo que 43 estudantes (91,48%) possuem renda familiar entre um e dois salários mínimos. Constatamos ainda que 15 jovens (31,91%) trabalham com carteira assinada; 15 (31,91%) recebem bolsa de projeto vinculado à Universidade; 8 (17,02%) trabalham sem carteira assinada e 8 (17,02%) realizam estágio remunerado. Todavia, 6 (12,76%) dos universitários não trabalham e estão à procura de emprego; 18 (38,29%) declaram trabalhar, mas recebem ao mesmo tempo ajuda financeira da família; 15 (31,91%) recebem o apoio do pai; 13 (27,65%) o apoio da mãe e 34 (72,34%) sustentam-se com recursos próprios.

Para a discussão construída no presente trabalho, partimos da análise das questões abertas do instrumento aplicado<sup>5</sup>. Em cada uma das questões, as respostas de todos os participantes foram lidas e organizadas em categorias e subcategorias de análise, que expressam a compreensão dos jovens participantes. No conjunto de

<sup>4</sup> O questionário foi aplicado aos Câmpus de Paranavaí, Apucarana, Paranaguá, União da Vitória e Campo Mourão aos cursos de licenciatura. Para o presente trabalho, analisaremos os dados relativos aos cursos de Pedagogia, Geografia e História do Câmpus de Campo Mourão. Não obstante, outras investigações estão sendo desenvolvidas concernentes aos outros Câmpus da Unespar.

<sup>5</sup> As perguntas aqui analisadas são: “Se num passe de mágica você pudesse mudar qualquer coisa no seu país, o que faria?”; “Considerando sua trajetória no Curso de Graduação realizado até hoje, que mudanças você considera que houve em sua forma de compreender: a) A sociedade e as pessoas; b) A política e as formas de participação; c) Os valores e a formação humana” e “Outros aspectos que você gostaria de acrescentar acerca das contribuições do Curso na sua formação”.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

categorias e subcategorias construídas para cada uma das respostas, pudemos identificar algumas temáticas recorrentes e que se evidenciaram como mais relevantes nas representações construídas pelos jovens acerca da dimensão política. Para este trabalho, optamos pela discussão da temática *Formação Humana e Alteridade* em consonância com as discussões acerca da política.

## Juventude Universitária: formação humana e alteridade

Um primeiro aspecto a ser observado é o modo como os jovens compreendem as influências das ações das pessoas no cenário político brasileiro. Nesse sentido, a maior ênfase recai sobre os atos de corrupção, entendidos como reflexo de um comportamento individualista exercido pelos políticos brasileiros, que é percebido e repudiado pelos(as) participantes, como Débora (23 anos, Pedagogia), a qual menciona que “acabaria com os políticos corruptos”. Luana (20 anos, Pedagogia), por sua vez, “Formularia medidas que visassem acabar com a corrupção, trazendo punições mais severas e que realmente se aplicassem. Com o intuito de constituir uma nação menos corrupta que investisse mais em políticas públicas e melhorias de qualidade de vida para os cidadãos.” Sofia (20 anos, Pedagogia) entende que “A política é uma coisa muito suja, onde muitos ingressam nela apenas com o objetivo de roubar ou de ganhar mais dinheiro, e dificilmente ingressam para buscar melhorias para as pessoas.”

A associação política-corrupção parece-nos relacionada diretamente à conjuntura social e política que passava o Brasil no período em que aplicamos o questionário. Um dos maiores escândalos de corrupção do Brasil, que deflagrou a operação Lava Jato, comandada pela Polícia Federal, estava tramitando pelos tribunais e colocando em cheque toda a classe política brasileira. Esta dinâmica entre política e corrupção, como podemos verificar, tem reflexos evidentes nas respostas dos participantes, principalmente no que se refere à corrupção.

Além disso, a insatisfação manifestada gera também a necessidade de mudanças, não apenas na conduta da classe política, mas também das pessoas em geral. Os trechos a seguir ilustram essa forma de pensar dos jovens:

acabaria com a avareza e guerra pelo poder, pobreza, fome, desigualdades, preconceitos, por meio de políticas públicas, trazendo paz, amor e um pouco de consciência para essa nação (Vanessa, 21 anos, Pedagogia).

Acabaria com as guerras, com a fome e com a maldade que está presente no coração das pessoas (Augusto, 20 anos, História).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mudaria os governantes, colocaria alguém que se importasse com os outros (Madalena, 22 anos, Pedagogia).

Os(as) participantes também demonstram insatisfação com o comportamento das pessoas, os valores e o individualismo, que parece estar associado a uma suposta perda de valores. Catarina (21 anos, Pedagogia) menciona que os valores e a formação humana parecem estar se dissolvendo, principalmente por conta das novas tecnologias e meios de comunicação que poderiam estar diluindo as relações sociais e a transmissão de antigos valores. Em suas palavras: “os valores estão se perdendo e deixando de serem repassados devido a forte influência das mídias e das novas tecnologias”. Para Aline (22 anos, Pedagogia), “Sem dúvida, valores são essenciais e estão se perdendo. Acredito que é por meio da formação das crianças e jovens que haverá mudanças significativas em nosso país e no mundo”. Neste caso, o individualismo e a influência da sociedade no comportamento das pessoas parecem ser reflexos, talvez negativos, desta nova configuração das relações sociais, em que “a maioria das pessoas apenas pensam em dinheiro, e não se importam com as outras pessoas. Fazem qualquer coisa para conseguir o que querem” (Sofia, 20 anos, Pedagogia).

Por outro lado, por diversos momentos, os jovens manifestam que o curso de graduação vem proporcionando a possibilidade de colocar-se no lugar do outro, de reconhecer o outro e de respeitar o diferente. É o que demonstra a compreensão de Matheus, para o qual o curso “possibilitou não julgar as pessoas de forma superficial, procurando antes entender e respeitar a forma em que cada um se faz” (21 anos, História). Segundo Alexandre (20 anos, Geografia) “com o conhecimento adquirido ficou mais fácil observar os valores que existem nas pessoas e nos objetos ao redor, tendo cada um uma formação humana diferente, resultando em diversas culturas espalhadas pelo mundo”. Por sua vez, Beatriz (22 anos, Pedagogia) entende que “todo ser precisa de ter uma formação e seu valor respeitado”.

É possível perceber, também, que os(as) participantes parecem pensar criticamente o processo de formação das pessoas, buscando entender outros fatores que podem influenciar em suas concepções e, principalmente, a intelectualidade e a universidade são reforçados em seus discursos como os meios seguros de se entender “a realidade como ela realmente é” (Aghata, 23 anos, Pedagogia). Além disso, a própria formação humana é percebida como um conjunto de valores historicamente construídos e que “toma forma com o amadurecimento intelectual e social” (Pedro, 26 anos, História). É possível perceber, ainda, a alteridade como um dos eixos identificados: os(as) participantes demonstram a importância de se reconhecer a existência do outro, respeitando as diferenças reconhecendo que há em “cada um uma formação humana diferente, resultando em diversas culturas espalhadas pelo mundo” (Alexandre, 20 anos,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Geografia), e a importância de “a sociedade desfrutar mais de seus direitos” (Carolina, 29 anos, Pedagogia).

Neste sentido, pensar a garantia de direitos em uma sociedade que precisa lidar com enormes diferenças e, principalmente, com a liberdade individual pregada pelo ideal da modernidade, é um enorme desafio. De acordo com Stuart Hall, a sociedade não é um todo homogêneo, como pensaram alguns sociólogos, mas, sobretudo na chamada modernidade tardia, são caracterizadas pela diferença e, principalmente, pela capacidade de articularem tais diferenças em determinadas circunstâncias (HALL, 2006). Desse modo, o respeito à diversidade que estes(as) jovens declaram em suas falas pode estar relacionado a esta nova forma de conceber as relações sociais, que não busca homogeneizar os indivíduos, mas tentar manter a individualidade e as diferenças em articulação com uma identidade social. Isto, em um contexto latino-americano, significa pensar a construção de estados que não só reconheçam as diferenças e pluralidades culturais, mas que, além disso, incorporem a possibilidade de estados pluriétnicos, plurilinguísticos, e que reconheçam a importância da articulação entre vários saberes seja capaz de construir uma ética plural e justa capaz de articular-se (CANDAU; RUSSO, 2010; BENNO; SANDER, 2008).

## Considerações finais

Os dados evidenciam que as concepções dos(as) participantes acerca da formação humana e alteridade estão fortemente influenciadas pelo contexto social, político e econômico ao qual estão inseridos. De modo geral, os(as) participantes apontam para as desigualdades a que os indivíduos estão sujeitos durante suas trajetórias e que podem interferir em sua formação pessoal, evidenciando que, também, a formação humana é desigual – devido a discrepância de acesso à informação, à cultura, à educação e outros recursos – o que acaba contribuindo para a despolitização das pessoas e os escândalos de corrupção.

Nesse sentido, os jovens questionam algumas premissas da modernidade, como o individualismo que, para os participantes, é um fator que pode dificultar a formação humana e a política de garantia de direitos, característica das sociedades democráticas, e, ainda, reforçam posições de reconhecimento das diferenças e da importância de estabelecer o respeito nas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, Juventudes: Pelos outros e por elas mesmas. ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Elaine Ribeiro; ESTEVES, Luiz

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

- Carlos Gil. (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Unesco, p. 19-55, 2007.
- ALONSO, Osvaldo. **La lógica de los actores y el desarrollo local**. Pilquen, n. 6, p. 50-65, 2004.
- ALBURQUERQUE, Francisco. Teoría y práctica del enfoque del desarrollo local. **Observatorio Iberoamericano del desarrollo local y la economía social**, ano 1, n. 0, p. 39-61, 2007.
- BELLOTTI, Karina Kosickie. História das Religiões: conceitos e debates na era Contemporânea. **História: Questões de Debates**, Curitiba, n. 55, jul./dez. p. 13-42, 2011.
- BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Reflexões sobre Juventude Brasileira e Engajamento Político Social. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, 2015. Entrevista concedida a Thaís Serafim e Lara GrigolettoBonini.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Jovens na Política: tensões e paradoxos no contemporâneo.
- MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; HAHN, Fábio André. (orgs.). **Religião, Cultura e espaço público**. São Paulo: Olho D'água, Campo Mourão: Fecilcam, p. 97-121, 2016.
- CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: Considerações sobre estudos recentes. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 27, p. 83-100, 2012.
- CEVI, Emerson Urizzi; COSTA, Lucia Cortes da; MANDALOZZO, Silvana Souza Netto. Democracia e proteção social: possibilidades e contradições no Mercosul. DANUTA, E. Cantoia Luiz. (org.). **Sociedade civil e democracia: expressões contemporâneas**. São Paulo: Veras Editora, p. 205-331, 2010.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. p. 40-52, 2003,
- FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- FERNANDES, Sílvia Regina Alves. **Jovens religiosos e o catolicismo: escolhas, desafios e subjetividades**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.
- LEITE, Ana Maria Alexandre; NUNES, Maria Fernanda Rezende. ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Elaine Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Unesco, p. 197-227, 2007.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

- MACHADO, Antônio Pedro. **Impeachment no presidencialismo de coalisão**: estudo de caso do afastamento da Presidenta da República Dilma Rousseff. Escola de Direito de Brasília, Brasília, 2016.
- MATOS, Amanda Rocha; MESQUITA, Marcos Ribeiro. A participação política de jovens no contemporâneo e seus desafios. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 2, n. 25, p. 478-480, 2013.
- MAYORGA, Cláudia. Por Novas Instituições, Por uma Nova Política: o protagonismo dos jovens no Brasil. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, 2017. Entrevista concedida a Ada Otoni Ferreira Fontanella e Laiza Suelen Barroso Campos.
- MAYORGA, Cláudia. Pesquisar a juventude e sua relação com a política – notas metodológicas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 343-350, abr./jun. 2013.
- MOREIRA, Orlandil de Lima; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. Vem prá rua: os protestos de junho. In: SOUSA, Cidoval Morais de; SOUZA, Arão de Azevêdo. **Jornadas de junho**: percursos e Leituras. Campina Grande: Udepb, 2013, p. 13-22.
- NOVAES, Regina. Juventude, Religião e Espaço público: exemplos “bons para pensar” exemplos e sinais. **Religião e sociedade**, Rio de Janeiro, p. 184-208, 2012.
- OLIVEIRA, Pedro de Assis Ribeiro de; PANASIEWICZ, Roberlei. Tendências religiosas entre a população universitária: um estudo de caso. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 12, n. 36, out./dez. p. 1160-1186, 2014.
- SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e Globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.
- TRINDADE, Hélio. Saber e poder: os dilemas da universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## GRAMSCI: FILOSOFIA E PRÁXIS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Rosângela Trabuço Malvestio da Silva (UNESPAR Campus Paranavaí)

**RESUMO:** Este texto tem por objetivo discorrer sobre a necessidade da emancipação humana introduzindo uma iniciação do estudo da filosofia para que os homens percebam as relações existentes entre trabalho e política e sociedade. É um estudo bibliográfico, pautado nos estudos do Caderno do Cárcere números 11 e 12 do intelectual Antonio Gramsci, bem como autores que contribuem para a discussão sobre a temática. Para tanto, destaca a importância da filosofia para a formação humana, propondo uma educação humanística desinteressada para a classe operária, visto que Gramsci percebia grande distância entre a formação das massas populares e a formação dos intelectuais da Itália. Destaca a o potencial formativo da escola, como um instrumento social fundamental para a formação humana, mas para tanto é necessário um projeto de escola unitária aliado a um projeto político revolucionário demonstrando assim o potencial libertador da Filosofia e da Pedagogia. Conclui-se que a escola unitária proposta por Gramsci ainda está longe de se concretizar, mas ao fazer do ensino uma prática formativa que prioriza a dimensão histórica, que não perde de vista a transformação social, sendo que a dialética é o caminho para integrar os indivíduos na história e na liberdade.

**Palavras-chave:** Gramsci; Filosofia; Emancipação.

### 1. Introdução

Antonio Gramsci busca nos Cadernos de número 11 e 12 questionar a filosofia burguesa, demonstrando que todos os homens são intelectuais, mas entende que historicamente formaram-se categorias especializadas para desempenhar a função intelectual na sociedade. Desta forma, este estudo tem por objetivo discorrer sobre a necessidade da emancipação humana introduzindo uma iniciação do estudo da filosofia para que os homens percebam as relações existentes entre trabalho e política e sociedade.

Neste contexto, é importante ressaltar quem foi este homem histórico e qual o período que viveu ao fazer esta crítica, para entender a linha de raciocínio deste autor. Gramsci não tinha formação universitária. Nascido em 22 de janeiro de 1891 em Ales na Sardenha, com saúde frágil concluiu o curso primário em 1903. Diante das dificuldades financeiras da família foi obrigado a parar os estudos por dois anos e trabalhar no cartório de Ghilarza. “Graças à ajuda da mãe e das irmãs, retoma os estudos e frequenta os três anos do ginásio em Santo Lussurgiu, a 15 quilômetros de Ghilarza.” (NOSELLA, 2008, p. 22).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Após concluir o segundo grau, concorre a uma bolsa de estudos para alunos pobres e assim poder se inscrever na Universidade onde estudou até 1915, ano que abandonou os estudos (afirmava que retomaria o curso de linguística). Se põe ao lado dos grupos mais radicais de estudantes e operários, que formavam a esquerda revolucionária. Inicia sua militância política e de 1916 à 1921 participa ativamente do Partido Socialista Italiano (PSI). Aceitou a direção do jornal Avante de Turim, que se torna órgão dos comunistas de Turim.

Em 02 de janeiro é fundado o partido Comunista da Itália e Gramsci faz parte do Comitê Central do novo partido. Até 1926 participa de vários congressos, escreve vários artigos atacando a política repressiva do Estado e no dia 08 de novembro

Em consequência da 'medidas excepcionais' adotadas pelo regime fascista depois de um obscuro atentado contra Mussolini ocorrido em Bolonha, Gramsci – apesar de desfrutar de imunidades parlamentares – é preso junto com outros deputados comunistas e recolhido ao cárcere de Regina Coeli, em isolamento absoluto e rigoroso (NOSELLA, 2008, p. 31).

No cárcere organiza uma escola para os confinados, onde dirige a seção literária. É transferido para outras prisões e consegue o direito de aprofundar seus estudos, ler livros e revistas (conseguiu os mesmos com a ajuda de amigos). Em 1929 recebe permissão para escrever na cela e começa a redigir o primeiro dos Cadernos do cárcere – obra composta por 22 cartas. Em abril do ano de 1937 Gramsci readquire a liberdade, mas morre logo em seguida, no dia 27 de abril.

Nosella e Azevedo (2012, p. 25) escrevem que Gramsci “Foi contemporâneo dos grandes acontecimentos históricos do primeiro terço do século XX: Primeira Guerra Mundial, Revolução Bolchevique, a grande crise do capitalismo de 1929 e a ascensão do facismo”. Em sua história ensina que não é necessário ter um título acadêmico para filosofar, nem ser cientista nem filósofo. Nos anos do cárcere ele aprofunda seus estudos em filosofia e linguística e tem uma produção intelectual admirável. Desta forma demonstra que deve-se destruir o preconceito de que a “[...] filosofia seja muito difícil, pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 64).

Todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função intelectual pois historicamente formaram-se categorias especializadas para o exercício da função intelectual. Este é um ponto central na discussão de Gramsci que realiza a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectual como categoria tradicional. “[...] a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

acordo com processos históricos muito concretos.” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 81). As classes que produzem intelectuais são as advindas da pequena e média burguesia<sup>1</sup>.

Na concepção de Gramsci todos os homens são filósofos. Ele define os limites e as características desta filosofia:

1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos e não, simplesmente, de palavras vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, também, em todo o sistema de crença, superstições, opiniões, modos de ver e agir que se manifestam naquilo que se concebe geralmente por ‘folclore’ (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 64).

Para tanto é necessário elevar a consciência dos homens para que estes elaborem a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente, para que seu pensamento seja o guia de si mesmo, não aceitando o exterior servilmente. O homem e sua consciência é fruto da vida em sociedade. “Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 65). Ao pertencer a um determinado grupo, ele pensa e age conforme os valores estabelecidos pela sociedade. Para criticar a própria concepção de mundo, é preciso refletir sobre sua realidade histórico, entender-se como sujeito histórico e assim torná-la unitária e coerente, até o ponto atingido pelo pensamento.

Desta forma “Não se pode separar a filosofia, da história da filosofia, nem da cultura, da história da cultura” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 65), isto porque o homem só se humaniza no convívio social, graças às trocas entre pessoas e entre pessoas e objetos. Outro fator apontado para formação da consciência humana é a linguagem, pois esta contém os elementos da concepção do mundo e de uma cultura. A linguagem permite aos homens pensar de maneira unitária. “O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar, coerentemente e de maneira unitária, a realidade presente é um fato ‘filosófico’” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 66). A filosofia é uma ordem intelectual, e para Gramsci nem a religião nem o senso comum podem ser. A filosofia possibilita a crítica e a superação da religião e do senso comum. A religião e o senso comum não podem construir uma ordem intelectual e não podem reduzir-se à unidade.

---

<sup>1</sup> Conforme Gramsci os intelectuais são os comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. A organização da hegemonia social dá lugar à divisão do trabalho e a uma graduação de qualificações.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## 2. Filosofia e Formação Humana

Segundo Gramsci, não existe filosofia em geral; existem diversas filosofias ou concepções de mundo e sempre se faz uma escolha entre elas. Conforme Gramsci existe um contraste entre o pensar e o agir, onde coexistem duas concepções de mundo: uma afirmada pela palavra e outra na ação, demonstrando uma concepção materialista própria de mundo. A organicidade do pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se estivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas assinalavam pela sua atividade prática, constituindo um bloco cultural e social. “Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que, tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, [...] se torne um senso comum renovado com a coerência e com o vigor das filosofias individuais” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 69).

Gramsci defende a filosofia não de uma sociedade utópica, mas uma filosofia da práxis unitária, não única. O indivíduo deve refletir sobre as questões práticas da sua vida, e mesmo vivendo em uma sociedade autorregulada pode fazer suas escolhas. Uma filosofia da práxis que pode contribuir para uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente. A relação entre filosofia superior e senso comum é assegurada pela política. Defende que a sociedade deve voltar à Polis, onde o homem participa ativamente das decisões Estado que não é pensado do ponto de vista político, mas com a sociedade civil, onde a sociedade se organizaria do ponto de vista da moral e da ética.

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica dessa sua ação, que, não obstante, é um conhecimento de mundo na medida em que o transforma. Neste contexto Gramsci destaca a filosofia da práxis como um instrumento para libertar os indivíduos do senso comum. “[...] a filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 70). A unidade teoria e prática não é um fato mecânico, mas um processo histórico.

Na filosofia da práxis o conceito de unidade teoria-prática permanece em uma fase inicial. O processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições. Mas conforme Gramsci é necessário levar o trabalhador a refletir sobre sua situação histórica, formando uma classe apta à governar. O problema apontado por Gramsci é como o homem deve filosofar? Para tanto, sugere que os homens devem conhecer as correntes filosóficas e ter uma formação clássica.

O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estado dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influências através de alguns indivíduos ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, no âmbito dos intelectuais especializados (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 72).

A filosofia dos homens do povo tem por objetivo a transformação social. Para tanto é necessário um movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo devem repetir os próprios argumentos, trabalhar para elevar intelectualmente as camadas populares. Esta construção ideológica não pode ocorrer arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer. É necessário a passagem de uma concepção mecanicista para uma concepção ativista. Da filosofia da parte, precede sempre a filosofia do todo.

Neste movimento Gramsci destaca um problema. A necessidade de fixar os limites da liberdade de discussão e de propaganda, bem como a fixação de uma orientação de política cultural. Argumenta que o esgotamento do fatalismo e do mecanicismo indicaria uma grande virada histórica, e em oposição à filosofia burguesa propõe a filosofia da práxis.

[...] trata-se de fixar os limites da liberdade de discussão e de propaganda, liberdade que não deve entendida no sentido administrativo e policial, mas no sentido de autolimitação que os dirigentes põem à sua própria atividade; ou seja, em sentido preciso, trata-se da fixação de uma orientação de política cultural (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 76).

A política é ação, um instrumento para modificar a sociedade. A concepção de mundo está relacionada ao conceito de ideologia, que é traduzida e colocada em ação para organização da sociedade. Gramsci não quer transformar a sociedade por meio da cultura mas pela política.

O partido político, [...] é precisamente o mecanismo que cumpre na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo estado de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a fusão entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo, o grupo dominante, e os intelectuais tradicionais, e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como 'econômico', até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 84).

O ponto máximo da educação é o partido político, onde os operários se apropriam desta filosofia. Mas a escola pode ser o instrumento para formar os intelectuais. Nosella e Azevedo (2012, p. 26) escrevem que a educação e a escola poderiam contribuir para mudar a sociedade, sendo que a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança e a “[...] escolarização é um meio de formação ‘massiva’ de quadros dirigentes e de cidadania em geral.”

Para a efetivação desta proposta seria necessário uma escola diferenciada, de cultura geral, que equilibre a capacidade de trabalhar e as capacidades intelectuais. Uma escola única, que tenha o ensino especializado e o trabalho produtivo. A proposta da escola unitária é oferecer novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial e isto requer uma nova função das universidades. O que acontece é que as escolas profissionalizantes, que se preocupam em uma educação prática e imediatista, predominam sobre a escola formativa. Gramsci propõe esta inversão, pois a escola profissional tende a acentuar as diferenças sociais (mesmo parecendo ser democrática).

Quanto mais extensa é a área escolar, mais complexo será o mundo cultural. “[...] escolas e instituições de alta cultura são similares” (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 81). Uma escola desinteressada, de caráter humanístico<sup>2</sup>, não apenas para a elite, mas que proponha inserir os jovens na atividade social e intelectual, proporcionando certa autonomia aos mesmos.

É importante ter profissionais competentes para trabalhar esta cultura geral extrema nas escolas. Se o corpo docente é deficiente, com professor medíocre, os alunos serão instruídos mas não serão mais cultos, pois uma definição é fácil de ensinar, mas o questionamento, a filosofia e a estética não. É preciso um profissional preparado para tal. Desta forma segundo Nosella e Azevedo (2012), Gramsci defende uma educação revolucionária por parte dos professores, mesmo atuando em um contexto político e social reacionário.

Por fim, destaca a importância de se elaborar uma cultura superior que avança no senso comum e a chave deste movimento é a ação política. Os indivíduos precisam ter a consciência de que eles fazem a história, as pessoas organizam a sociedade, e para que isso aconteça é preciso um pensamento superior. A dialética é o caminho para integrar os indivíduos na história e na liberdade.

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em

<sup>2</sup> Humanístico em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p.87)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso, no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, se torne o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo (GRAMSCI in NOSELLA, 2008, p. 98).

Entende-se o potencial formativo da escola, como um instrumento social fundamental para a formação humana, mas é necessário um projeto de escola unitária aliado a um projeto político revolucionário demonstrando assim o potencial libertador da filosofia e da Pedagogia.

## Considerações Finais

A escola unitária proposta por Gramsci ainda está longe de se concretizar, mas ao fazer do ensino uma prática formativa que prioriza a dimensão histórica, que não perde de vista a transformação social, o professor estará trabalhando com o vir a ser, indo além da educação para a adaptação. Sabe-se que a educação não pode mudar as relações de produção estabelecidas.

Ela própria é configurada por essas mesmas relações, capitalistas. Não obstante, a educação escolar consiste num espaço no qual ainda é possível gerar um clima favorável à transformação. Para se orientar nesse sentido, o trabalho pedagógico, em particular o ensino, deve perseguir a superação dos conteúdos positivados, isto é, fracionados e passados adiante de maneira estanque. A educação implica, sim, regulação, mas regulação consciente, com fins emancipatórios e não meramente adaptativos.

Neste sentido, a educação deve trazer para o universo escolar a reflexão sobre os processos de produção e consumo, que transformaram a sociedade capitalista numa eterna repetição do presente, negando a história, a possibilidade de se pensar em uma sociedade diferente, abordando com profundidade a problemática do mundo do trabalho, possibilitando a compreensão histórica dos processos de produção, das relações sociais, da ditadura do capital financeiro em favor da emancipação humana.

## Referências

GRAMSCI, Antonio. Cadernos e Cartas do Cárcere (1926-1937): Excerto do Caderno 11 in NOSELLA, Paolo. **ANTONIO GRAMSCI PARA OS EDUCADORES**: antologia organizada por Paolo Nosella. uninove/ufscar, 2008. p. 60-73

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

GRAMSCI, Antonio. Cadernos e Cartas do Cárcere (1926-1937): Excerto do Caderno 12 in NOSELLA, Paolo. **ANTONIO GRAMSCI PARA OS EDUCADORES**: antologia organizada por Paolo Nosella. uninove/ufscar, 2008. p. 74-95

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v15, n. 2. maio/ago.2012, p. 25-34

NOSELLA, Paolo. **ANTONIO GRAMSCI PARA OS EDUCADORES**: antologia organizada por Paolo Nosella. uninove/ufscar, 2008.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## GÊNERO, RAÇA E GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO FILME HISTÓRIAS CRUZADAS

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva (UNESPAR/ Campus de Campo Mourão)  
Fabiane Freire França (UNESPAR/ Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** Esse texto visa relatar uma experiência didático-pedagógica realizada durante a prática de estágio supervisionado do 4º Ano de Pedagogia na modalidade de gestão, vinculado ao Projeto Cine Educação da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. Buscamos responder as seguintes problemáticas: como o cinema pode ser utilizado como ferramenta metodológica para discussão de gênero e raça na gestão escolar? Os/as educadores/as estão preparados/as para lidar com a diversidade em sala de aula? Nos baseamos nos Estudos de Gênero e na Teoria das Representações Sociais com o intuito colaborar com as discussões e reflexões dos/as docentes e discentes da Educação Básica e do Ensino Superior para que os mesmos relacionem suas práticas pedagógicas e cotidianas com o filme selecionado. Dessa maneira, destacamos a necessidade de trabalhar essas questões para que percebam e reconheçam as histórias e lutas das mulheres negras, com o objetivo de desmistificar preconceitos e elucidar práticas que valorizem a história e cultura das pessoas em suas variadas diferenças.

**Palavras-chave:** Gênero; Relações Étnico-raciais; Gestão Escolar.

### Introdução

No decorrer do texto, será apresentada a prática de estágio supervisionado na modalidade da gestão escolar. Para tanto, durante o estágio elaboramos um projeto que teve como objetivo contribuir com a formação de docentes e discentes por meio da exposição do filme intitulado “Histórias Cruzadas” (2011) que aborda questões presentes no cotidiano escolar como: gênero e raça, especialmente do papel da mulher negra na sociedade. Este trabalho foi vinculado ao projeto de extensão Cine Educação proposto por algumas professoras do curso de Pedagogia da Unespar/ Campus de Campo Mourão. As atividades com o filme mencionado foram realizadas durante dois encontros no primeiro semestre do ano de 2017.

Como público alvo tivemos docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar. Nesse sentido, realizamos reflexões mediante as seguintes questões: Como o cinema pode ser utilizado como ferramenta metodológica para discussão de gênero e raça na gestão escolar? Os/as educadores/as estão preparados/as para lidar com a diversidade em sala de aula? A metodologia que nos baseamos fundamenta-se nos Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997) e na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2011; JOVCHELOVITCH, 2008), com o objetivo de compreender a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

maneira como os/as participantes da pesquisa constroem a visão de si mesmas e do mundo que as cercam por meio das interações estabelecidas ao longo das discussões.

No decorrer dos encontros realizamos explanações teóricas acerca das contribuições do cinema no ambiente educacional e após o término da exibição do filme os/as participantes responderam um questionário com perguntas referentes a gênero, raça e gestão escolar. Com isso, tivemos o objetivo de compreender os significados atribuídos pelo público mediante as discussões realizadas a partir do filme exposto.

Ademais, o artigo foi sistematizado em quatro seções: 1) a introdução, aqui apresentada; 2) a metodologia da pesquisa acerca de gestão escolar; 3) a análise fílmica que evidencia os procedimentos de coleta de dados e por fim; 4) tecemos algumas considerações finais acerca do trabalho realizado. Nesse sentido, acreditamos colaborar com as discussões e reflexões à formação docente e discente a partir do uso da mídia na gestão escolar.

## **Gestão escolar e as contribuições do uso do cinema em sala de aula**

O trabalho do/a pedagogo/a na gestão escolar deve ser realizado com o intuito de proporcionar a oportunidade para que professores/as e alunos/as participem das decisões acerca do espaço educacional sem que haja imposições, mas sim a abertura para o diálogo entre todos e todas. Nesse sentido,

A gestão participativa significa alcançar de forma colaborativa e democrática os objetivos da escola. A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e o clima de trabalho desejado para si próprias e para os outros. A participação se viabiliza por interação comunicativa, diálogo, discussão pública, busca de consensos e de superações de conflitos. Nesse sentido, a melhor forma de gestão é aquela que cria um sistema de práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências para chegar a ideias e ações comuns (LIBÂNEO, 2009, p. 9).

Com isso, realizamos o estágio na gestão escolar com o intuito de evidenciar a possibilidade de refletir por meio de filmes, com discussões com os docentes e discentes da Educação Básica e do Ensino Superior para que os mesmos relacionem suas práticas pedagógicas e cotidianas com o filme em tela. Ademais, concordamos com Napolitano (2009) quando menciona que,

trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2009, p. 11-12).

Para tanto, o/a pedagogo/a ao atuar na gestão escolar deve priorizar e buscar soluções que contribuam para um processo mais democrático, com isso, o uso do cinema em sala de aula contribui para a efetivação dessa prática quando é proporcionado ao público discussões referentes a temáticas relevantes na sociedade e lhes é dada a oportunidade ao diálogo.

Ainda sob essa ótica, Leite (2012) menciona que não há como desvincular ou ignorar as tecnologias do processo educacional, entretanto, ressalta a importância de sua utilização ser direcionada e ter uma finalidade específica, ou seja, integrando-as com os conteúdos que fazem parte da realidade dos/as estudantes.

Nesse sentido, a linguagem do cinema pode ser utilizada no ambiente escolar por docentes e gestores/as possibilitando debates de diferentes temáticas, inclusive, a própria história do sujeito pode ser (re)pensada a partir dos filmes selecionados.

## **Análise do filme Histórias Cruzadas**

A partir da análise do filme “The Help”, traduzido para o português como “Histórias Cruzadas” (2011), sob direção de Tattoly John Taylor tivemos como justificativa (re)pensar as condições das empregadas domésticas do filme que se passa no século XX comparando com as do século XXI. Com isso, é possível ressaltar que:

A invisibilidade das mulheres estava relacionada ao preconceito. A mulher em sua composição histórico-social encontrou imposições e limitações para sua ação e representação na sociedade. No espaço público, ignorada, no privado, muito mais a fazia perceber a que se destinava pela obediência a ordem a que se submetiam (OLIVEIRA, 2014, p.3).

Nessa perspectiva, cabe enfatizar: Quais são as representações de mulheres negras que circulam na sociedade atual? Cabe destacar que:

[...] a situação feminina negra era completamente diferente à condição feminina branca; enquanto a mulher branca submetia-se a um sistema machista, a mulher negra carregava um fardo duplo: gênero e raça [...] embora as mulheres tivessem conquistado o direito ao voto em 1920, a situação das mulheres negras continuava a mesma, ainda estavam na

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

camada mais baixa da escala social. Saíram do cenário escravista, mas ainda eram exploradas por toda a sociedade, reduzidas aos papéis de domésticas ou de prostitutas (SILVA, 2015, p.42).

Pensando em nossa sociedade percebemos que existe uma grande diversidade cultural e étnica. Com esse projeto tivemos o objetivo de evidenciar o quanto é importante trabalhar essas questões da diversidade racial com o intuito de desmistificar preconceitos.

É na história dos fatos passados que podemos entender o porquê da imagem mulher negra associada a lugares como da prostituição e de serviços domésticos e da negação de direitos. Reforços sociais que contribuíram para cristalizar esses valores no universo de uma sociedade ainda preconceituosa no tempo presente (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

Com isso, escolhemos um filme que retrata a história de mulheres negras, que moravam na cidade de Jackson no Estado de Mississippi (EUA), na década de 1960. Por não terem oportunidades de estudo, tinham apenas a opção de serem empregadas domésticas. Além de exercerem os serviços domésticos como: lavar, passar, cozinhar e fazer compras, criavam com carinho e amor os/as filhos/as da elite da cidade.

Ao analisar as condições e trabalho das mulheres negras, é possível perceber que para não serem dispensadas de seus serviços elas eram submissas aos seus patrões e patroas, todavia, não recebiam um salário digno e nem tinham direito a aposentadoria. Além disso, no filme retratado enfatiza que uma das empregadas domésticas resolveu desafiar sua patroa e perdeu seu emprego, com isso, seu esposo a violentava por não ter mais dinheiro para sustentar a família. Nesse sentido, com a análise fílmica é possível perceber que:

Para a mulher negra nem mesmo o cenário familiar era sinônimo segurança e de aceitação: ter um companheiro permanente muitas vezes significava violência, eram frequentemente maltratadas e por esta razão eram obrigadas a abandonar o lar e assim, muitas delas eram forçadas a trabalhar nas ruas, por não terem para onde ir (SILVA, 2015, p. 42).

O filme trabalhado foi realizado a partir da adaptação do livro “A Resposta”, de Kathryn Stockett (2012) para o cinema. A história retratara tanto no livro quanto no filme relata que uma jovem branca recém-formada em jornalismo, cuja família tinha ensinado a respeitar as pessoas negras resolveu escrever um livro a partir do ponto de vista dessas mulheres relatando suas histórias de vida, e sobretudo o tratamento que recebiam como empregadas. Naquele contexto, até mesmo os banheiros dos patrões e patroas eram

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

separados das empregadas pois acreditavam que as mulheres negras devido a cor da pele eram vulneráveis a doenças sexualmente transmissíveis. Todavia, naquele período,

[...] era extremamente arriscado se mostrar a favor da igualdade racial. Em uma das cenas apresentadas no filme, temos a seguinte fala: Toda pessoa que publicar, divulgar ou circular temas escritos a favor da aceitação pública ou igualdade entre negros e brancos está sujeita à prisão [...] o medo de se expor era uma realidade na época, durante muitos séculos os negros tiveram suas opiniões silenciadas, ao mesmo tempo em que ansiavam por mudanças, tinham forte receio em manifestar-se (SILVA, 2015, p.23).

Ademais, após muita resistência e silêncio, essas mulheres negras tiveram a coragem de falar como eram suas condições de trabalho e foram ouvidas pela primeira vez por uma mulher branca. No livro foram utilizados nomes fictícios por questão de segurança e o lançamento teve bastante repercussão sendo um sucesso de vendas. Nessa perspectiva, Silva (2015) menciona que,

Para alguns, o preconceito racial pode ser considerado um tema ultrapassado. Ainda precisamos falar sobre? Sim, precisamos falar sobre o preconceito racial! Ignorar os episódios do passado e não debater abertamente o assunto é negligenciar os esforços de todos aqueles que lutaram por uma mudança. Não falar sobre a situação da mulher negra é desconhecer sua atuação como construtora da história, é ignorar sua luta para sobreviver dentro de uma sociedade onde o preconceito racial era tido como algo comum (SILVA, 2015, p.57).

Partindo desse pressuposto, a proposta da análise fílmica é mostrar como as mulheres negras buscaram igualdade racial ao narrar os maus tratos sofridos, o que ressalta o encorajamento para lutarem por seus direitos civis enquanto mulheres, sobretudo negras.

O estágio realizado ocorreu da seguinte maneira: Primeiramente, elaboramos o projeto no qual realizamos levantamento bibliográfico sobre gestão, gênero e raça a fim de trabalhar com essas temáticas utilizando-se do cinema em sala de aula.

Após a exibição do filme produzido no ano de 2011, dirigido por Tattoly John Taylor com duração de 2 horas e 16 minutos, realizaremos discussões sobre as questões acerca de gênero e raça por meio dos seguintes questionamentos:

- 1- Quais as relações de gênero e raça podemos destacar no filme?
- 2- Qual é o papel da mulher negra destacado no filme? E na sociedade atual?

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

### 3- Enquanto docentes e discentes, como abordar gênero e raça no ambiente escolar?

Ao iniciar as atividades do projeto, apresentamos o filme em dois dias diferentes para os/as participantes do 4º Ano do curso de História de uma Universidade Pública Estadual e posteriormente para o 3º Ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual, ambas as instituições de ensino estão localizadas no município de Campo Mourão-PR. Posteriormente realizamos a explanação teórica com discussões acerca da temática abordada e em seguida entregamos um questionário para o público responder as questões propostas com o intuito de relacionar a temática do filme com a gestão escolar.

Partindo dessa perspectiva, após responderem o questionário, foram realizadas discussões acerca das respostas dos participantes articulada as questões presentes no filme. Nesse sentido, levamos o seguinte excerto para discutirmos:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171).

Fizemos junto ao público a articulação dessa citação com o exposto no filme e ficou evidente a partir dos diálogos que para desconstruir a imagem negativa e produzir outras perspectivas positivas acerca da população negra é necessário que práticas rotineiras, excludentes e preconceituosas deem lugar para outros olhares.

Com isso, acreditamos que [...] em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 7).

Desse modo, com a análise dos dados das respostas do questionário, ficou evidente que os conceitos que levamos para discussão junto ao grupo acerca das relações raciais, sobretudo de mulheres negras foram vistos de maneira positiva, visto que a maioria das justificativas presentes no questionário mencionou o fato de que mesmo a história do filme ter se passado em Mississipi (EUA) durante o século XX há muita semelhança com a realidade vivida pelas mulheres negras brasileiras do século XXI.

Silva (2007) salienta que ao trabalhar com filmes é possível resgatar aspectos da realidade e dessa maneira atrai os participantes pelo fato de problematizarem suas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

histórias. Com isso, concordamos com (A)<sup>1</sup> acerca das relações de gênero e raça presentes no filme quando fomenta que:

Embora o filme retrata a década de 60, é possível perceber que o conceito atual apresenta a mesma situação [...] acredito que a mulher negra sofre ainda mais, já que além de conviver com uma sociedade machista, a raça ainda refletirá no dia-a-dia. Nos últimos anos, ainda que devagar, os negros puderam conseguir um merecido espaço na sociedade, infelizmente ainda há um discurso que prega a não existência do racismo em nosso país. A escola é uma excelente oportunidade para trabalhar o assunto e os docentes podem contribuir muito para melhora da realidade (*sic* Trecho extraído do questionário).

Ademais, ao questionarmos sobre qual é o papel da mulher negra destacado no filme e na sociedade atual, (B)<sup>2</sup> menciona que,

[...] a mulher negra vinha de uma classe social baixa, não tinha os mesmos direitos que as mulheres brancas, o único emprego que elas *conseguia* era de empregada doméstica [...] no Brasil ainda a raça negra não é bem vista com cargos mais altos, como de médico, advogado entre outros. (*sic* Trecho extraído do questionário).

Nesse sentido, acreditamos que mesmo que as mulheres negras tenham mais espaço na contemporaneidade do que nos séculos passados no que diz respeito ao acesso a escolarização, ainda assim as mulheres negras são consideradas como inferiores devido a cor da pele. Dessa maneira, faz-se necessário fomentar que as mudanças ocorridas na sociedade não foram capazes de diminuir as desigualdades existentes entre negras e brancas.

Ao questionarmos qual é o papel da mulher negra destacado no filme e na sociedade atual, (C)<sup>3</sup> ressalta que:

O tema em ambiente escolar deve ser debatido com cautela e ponderação [...] entre alunos e professores e profissionais do âmbito escolar, para

<sup>1</sup> A letra (A) justifica-se pelo critério de ser a primeira letra do alfabeto. Utilizamos as letras sequenciais do alfabeto para preservar a identidade dos/as participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> A letra (B) justifica-se pelo critério de ser a segunda letra do alfabeto.

<sup>3</sup> A letra (C) justifica-se pelo critério de ser a terceira letra do alfabeto.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mostrar que não há diferenças, que não deixamos de ser menos ou mais por nossa cor! Que todos somos iguais e que o (tom) cor de pele não influencia em nada, que todos são capazes de fazer e alcançar aquilo que pretende (sic Trecho extraído do questionário).

Diante do exposto, corroboramos com a ideia de que o papel das/os pedagogas/os na gestão escolar é promover reflexões, questionamentos e discussões com docentes e discentes com o intuito de superar as desigualdades que geram preconceitos.

## Considerações Finais

Com a prática de estágio supervisionado realizada na gestão escolar acreditamos que é necessário introduzir no ambiente educacional novas maneiras de encaminhamentos metodológicos como a utilização do cinema em sala de aula com o intuito de viabilizar a aprendizagem de alunos e alunas.

Por meio da análise dos questionários constatamos que os/as participantes demonstraram em seus escritos uma preocupação acerca da questão do preconceito racial sofrido por mulheres negras brasileiras. O nosso trabalho promoveu momentos de diálogos com docentes e discentes que as propiciaram vivenciar e perceber diferentes narrativas sobre a população negra e como essas representações são produções sociais.

Desse modo, pretendemos que as/os pedagogas/os utilizem o cinema como um recurso pedagógico para trabalhar questões relevantes na sociedade e ressaltamos a importância de profissionais da educação que tenham posicionamentos críticos sobre preconceitos, que busquem conhecimentos, estudos e pesquisas realizadas por autoras/es que tratam a respeito do tema proposto para que possam discutir e criar estratégias no processo de ensino e aprendizagem das/os alunas/os a fim de combater qualquer tipo de discriminação ou desigualdade existentes no país.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **Identidade Negra e Formação de Professores:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

HISTÓRIAS Cruzadas. Direção: Tate Taylor. **Walt Disney Pictures**, 2011. Internet (146 min).

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. **Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica**: uma experiência de introdução ao cinema na escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente!** Revista de Educação, CEAP-Salvador (BA), 2009, jan/abr 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Unicamp, 1999.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Francilene Costa de. **Mulheres negras letras e literatura**: Uma análise da condição da mulher negra no final século XIX a meados do século XX. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife: PE, 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2309/731>>. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Fernanda Dorneles da. **"Histórias Cruzadas" e a movimentação social feminina negra pelos direitos civis nos EUA nas décadas de 1950 e 1960**. Centro Universitário Univates, Lajeado: RS, 2015. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/839/1/2015FernandaDornelesdaSilva.pdf>>. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

STOCKETT, Kathryn. **A Resposta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

## **GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E COGNITIVO DOS ALUNOS DO 1º ANO/ ENSINO FUNDAMENTAL I**

Natali Helena Salkovski (UNESPAR/CAMPO MOURÃO)  
Orientadora: Cleudet de Assis Scherer (UNESPAR/CAMPO MOURÃO)

**RESUMO:** Este texto se propõe discutir as contribuições dos gêneros textuais como metodologia para o desenvolvimento psíquico e cognitivo dos estudantes. Objetivamos ressaltar a importância do trabalho com a Fábula, em turma de 1º ano do Ensino Fundamental I campo de estágio obrigatório e suas contribuições no que se refere à formação crítica e reflexiva dos alunos. Buscamos suporte teórico em autores da perspectiva Histórico-Cultural, em especial Facci (2004), Mello (2010), Pasqualini (2013), Batistel (2016), Dolla (2016), Santana (2016), segundo os quais, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com o meio social, da mediação e do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade. Observamos que a elaboração de planejamento docente-discente durante o trabalho com gêneros textuais-fábulas, permitiu-nos constatar a viabilidade da proposta nesse nível de ensino. Essa experiência pedagógica nos permitiu ampliar conhecimentos, trazê-los para a sala de aula como forma de potencializar conhecimentos científicos, oportunizar questionamentos e posicionamentos em situações postas no texto e desse modo, contribuir para a humanização e alfabetização dos envolvidos.

**Palavras-chave:** Gênero Textual; Psicologia Histórico-Cultural; Ensino Fundamental I.

### **Introdução**

Neste artigo, objetivamos discutir sobre as contribuições dos gêneros textuais no Ensino Fundamental I, com enfoque no gênero fábula, salientando a importância de tal conteúdo para a formação crítica e reflexiva do aluno, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa.

Pautado em autores da perspectiva Histórico-Cultural, com o tema: “Gêneros Textuais e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico e cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental I” discorreremos brevemente sobre o trabalho realizado em sala de aula e como esse conteúdo pode ser incluído como uma metodologia de ensino na disciplina de Língua Portuguesa. Partimos do pressuposto de que os gêneros textuais são meios de manifestação social, de interação e comunicação e se utilizados com voz ativa e muitas vezes crítica do autor, contribuirá para uma formação crítica e reflexiva dos alunos sobre a sociedade atual.

De encontro com o percebido na observação e nas regências realizadas, este artigo pretende responder, de forma breve, o seguinte questionamento: qual a contribuição de trabalhar os gêneros textuais, em específico a fábula para a formação social e crítica dos alunos? Levando em consideração que quase toda fábula possui uma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

“moral” ao final da história, o que poderá auxiliar no comportamento e conduta dos alunos e dessa forma propiciar desenvolvimento psíquico e cognitivo.

Com base nos resultados obtidos com a conclusão do estágio, afirmamos que o trabalho com gêneros textuais, apresenta resultados positivos no que se refere ao desenvolvimento, interação e comunicação dos alunos. As propostas de atividades realizadas em sala, durante a regência, foram devidamente elaboradas conforme os seguintes autores: Borges (2012), Cagliari (2005), Geraldi (2016), Menegassi (2015) que defendem uma prática articulada com a realidade do aluno, por meio da leitura, análise e produção de texto, de forma crítica e reflexiva, adentrando no sentido do texto e em sua importância para a realidade.

As discussões ocorrerão em quatro momentos: no primeiro: breve histórico da disciplina de Língua Portuguesa e sua trajetória até a atualidade. No segundo: A transição da atividade lúdica para a atividade de estudo e sua importância para o desenvolvimento psíquico dos estudantes. No terceiro: Gêneros Textuais: leitura e produção de texto, enfatizando a importância de tal conteúdo e como devem ser trabalhados pelos docentes das séries iniciais do ensino fundamental. No quarto e último momento: A fábula, formação crítica e reflexiva do aluno no contexto educativo.

## 1. Breve histórico da disciplina de Língua Portuguesa

Para que se compreenda a função dos gêneros textuais na disciplina de Língua Portuguesa e a importância dessa disciplina no currículo escolar, devemos compreender alguns aspectos relevantes no seu histórico, bem como elementos importantes da estrutura do Ensino Fundamental enquanto base para a elaboração do artigo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCN's (BRASIL, 2013), o Ensino fundamental de nove anos possui duas características: anos iniciais, com cinco anos de duração, para estudante de seis a dez anos de idade e anos finais, com duração de quatro anos para alunos com onze à quatorze anos, sendo obrigatória a matrícula para crianças a partir dos seis anos completos até o dia 31 de março do ano que se realizou a matrícula.

Esta fase de ensino, de seis a dez anos, é caracterizada por mudanças sofridas pela criança, em sua transição da infância, marcada pela Educação Infantil, para uma nova fase, o Ensino Fundamental envolvendo crianças e adolescentes.

O desenvolvimento neste período é amplo, envolvendo todas as áreas em transformação no indivíduo sejam elas físicas, emocionais, sociais ou cognitivas, que farão com que a criança transite em um “mundo” novo, passando por transições fundamentais para o seu desenvolvimento. É ao adentrar na escola que o aluno irá se apropriar dos conhecimentos científicos e o professor será o mediador deste conhecimento.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa é um dos grandes desafios imposto aos professores, afinal: como trabalhar essa disciplina?

No que se refere à Língua Portuguesa, as Diretrizes Curriculares Educacionais para a Educação Básica (PARANÁ 2008) apontam que,

Historicamente, o processo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil iniciou-se com a educação jesuítica. Essa educação era instrumento fundamental na formação da elite colonial, ao mesmo tempo em que se propunha a “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas (PARANÁ, 2008, p.39).

É notório que o ensino da Língua Portuguesa perpassou momentos históricos marcantes e que toda essa trajetória influenciou de forma muito positiva para a disciplina que temos hoje.

De acordo com o documento, o processo de implantação da Língua Portuguesa como integrante do currículo brasileiro foi tardia, inclusa somente nas últimas décadas do século XIX. Até meados de 1869, o currículo nacional favorecia as clássicas, em destaque o latim, tendo o português um espaço irrelevante.

Conforme as DCE's para o ensino da Língua Portuguesa,

[...] o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p.50).

Tendo em vista a importância dessa disciplina, seria impossível não compreendê-la como formadora de conhecimentos, aprimorando cada dia mais a linguagem e escrita do aluno, bem como sua oralidade discursiva.

De acordo com Batistel, Dolla, Junges e Santana (2016), o ensino de Língua Portuguesa deve ser direcionado para a compreensão e superação da realidade, entendendo a linguagem como um processo de interlocução social, uma vez que surge da necessidade de comunicação devido às relações de trabalho, bem como, para a socialização do conhecimento científico. Portanto, a linguagem é o resultado da ação humana, utilizada como um suporte simbólico de representação de nossa ação e compreensão da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, por se tratar de um conteúdo complexo e de grande importância para o desenvolvimento dos estudantes do 1º ano, nosso campo de estágio, entendemos ser importante conhecer quem é esse indivíduo e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

qual é a atividade por meio da qual ele mais aprende, é o que discutiremos de forma breve a seguir.

## 2. A transição da atividade lúdica para a atividade de estudo nas séries iniciais.

A primeira etapa do Ensino Fundamental recebe crianças que estão na segunda infância, ou seja, passam por um momento de transição da idade pré-escolar ( primeira infância) para a idade escolar, tendo em média 6 a 7 anos de idade.

De acordo com Facci (2004), na idade pré-escolar nota-se que a criança necessita do adulto para suprir suas necessidades e ainda é extremamente dependente dele, nesse sentido,

O seu mundo divide-se em dois círculos: um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas, sendo que essas relações determinam as relações com todas as demais pessoas; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade (FACCI, 2004, p.69).

Tudo muda a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola, vai ter contato com novas crianças bem como a interação com os seus professores.

De acordo com Pasqualini (2013), em cada momento do desenvolvimento da criança, determinadas atividades assumem o papel principal, enquanto as demais seguem em segundo plano, como uma atividade secundária. Em cada período uma atividade mostra-se dominante. Essa atividade dominante reorganiza e configura os processos psíquicos, gerando novas atividades, as quais são dependentes das mudanças psicológicas que caracterizam cada período.

Para Facci (2004), no que diz respeito à atividade dominante, a criança ao entrar na escola, mais precisamente nos anos iniciais, passa do jogo protagonizado (faz de conta), “a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações sociais reais que se estabelecem entre eles” (PASQUALINI, 2013, p.88), para a atividade de estudo.

O próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefa a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes. O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família (FACCI, 2004, p.70).

É o início de grandes mudanças na vida, começa a ter mais responsabilidade, novos desafios que agora serão na maioria, resolvidos por eles mesmos. Na atividade de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

estudo a criança se apropria do conhecimento científico produzido historicamente e esse é o objetivo primordial do ensino.

Conforme apresenta Facci e Martins (2016), essa atividade de estudo ocorre em um momento de transição, no qual depende dos períodos anteriores para que aconteça de forma significativa. No momento em que a criança compreende que seu lugar nas relações humanas é diferente, suas potencialidades se modificam, correspondendo à forma que ela irá ocupar em relação ao adulto. Ocorrem às crises que demarcam as fases finais de cada etapa e o começo do novo período de desenvolvimento, despertando um novo comportamento infantil, sendo difícil de identificar o momento em que elas começam e terminam, acontecem os diversos conflitos de desobediência, capricho e dificuldades de educar e, bem como o caráter negativo que os alunos apresentam com as novas exigências.

De acordo com as autoras, essas transições de uma atividade para outra, são referentes à ampliação dos conhecimentos, sendo uma conquista para o desenvolvimento psicológico, visto como algo positivo para a criança. A entrada da criança na atividade de estudos acarreta mudanças decisivas para seu desenvolvimento psíquico.

Conforme salienta Facci e Martins (2016), sobre a atividade de estudo,

A atividade de estudo não se forma de maneira natural [...] A formação da atividade de estudo é necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária. E nesse processo, um dos elementos centrais é a formação de motivos para o estudo (FACCI, MARTINS, 2016, p.174)

Essa fase de estudo só é possível se as demais fases forem bem trabalhadas, uma vez que, esses processos são retilíneos, em que um necessita do outro, como no caso da atividade de estudo, a qual tem com antecedência os jogos de papéis, necessária para que ocorra esse desenvolvimento sistemático e voluntário.

Facci e Martins (2016), estabelecem que a atividade 'principal' desse período é o conhecimento teórico, explicam que "é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base". (FACCI, MARTINS, 2016 apud DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p, 178) os princípios da atividade de estudo iniciam na atividade de jogo, uma vez que promovem interesses cognitivos que os jogos não conseguem satisfazer.

Nesta perspectiva, conforme as autoras, essa formação do pensamento teórico do estudante é a finalidade principal do ensino escolar, visto que o ensino e a educação escolar possibilitam o desenvolvimento psíquico. Para tanto, as ações dos professores

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

são fundamentais, instigando no aluno motivos para a atividade de estudo de forma que oportunize a apropriação do pensamento teórico.

A escola tem o dever e obrigação nesse período, de introduzir a atividade de estudo na rotina escolar do aluno, de forma com que haja uma aprendizagem significativa do conteúdo científico, uma vez que é nesse período que os pensamentos críticos e teóricos começam a se desenvolver.

Neste momento, a criança começa a se apropriar da escrita, compreendendo ela ou não, introduz a linguagem escrita em sua nova fase de desenvolvimento cognitivo. É o início de sua fase de estudo. Deve-se ter em mente que “a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo é elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito” (MELLO, 2006, p.181), desse modo, os educadores devem se atentar em qual forma será apresentada essa escrita para aluno.

Conforme Mello (2006) destaca, os educadores cometem um grande erro em ensinar a escrita de forma artificial, enfatizam o domínio da técnica e do traçado, mais não ensinam o porquê da necessidade de escrita, visto que a escrita foi criada para atender uma necessidade de registro, de comunicação e expressão de forma que aproximasse o tempo e o espaço entre as pessoas. Outro equívoco cometido por muitos professores é considerar atividades como: desenho, pintura, dança poesia, construção, brincadeira de faz de conta, contação de história, como uma mera “perca de tempo”, sem ao menos saberem que essas atividades são fundamentais e essenciais para o momento que a escrita começa a ser praticada.

De acordo com a autora, para Vygotsky (1995):

[...] da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança sem grandes esforços, a partir da necessidade de se comunicar com os outros – necessidade que é criada nela ao viver em sociedade que fala -, a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive numa sociedade que lê e escreve (MELLO 2006, apud VYGOTSKY 1995, p.183 - 184)

É por esse motivo, que a escrita deve ser apresentada ao aluno como uma necessidade humana, uma atividade cultural, salientando o real motivo para o qual foi criada. Com esse entendimento, partimos agora para a compreensão da importância dos gêneros textuais para a apropriação da linguagem escrita.

### 3. Gêneros Textuais: leitura e produção de texto no Ensino Fundamental I

Muito se discute sobre a leitura que é exigida nas escolas, bem como análise e produção de textos dos alunos em geral, que de certa forma está fragmentada e desvinculada com o real sentido de cada uma dessas funções. Primeiramente, para que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

essas práticas sejam devidamente trabalhadas no Ensino Fundamental, a fala deve ser entendida como uma das primeiras noções da escrita, aprendida nos primeiros anos escolares.

De acordo com Cagliari (2005), nas escolas se ensina como a língua funciona mais pouco se diz sobre como a fala funciona. A escola foca na escrita sem notar que a fala é o suporte para a escrita. Não basta somente dividir o alfabeto em vogais e consoantes sem entender a função e sonoridade que cada uma possui em suas diversas utilizações. Portanto, para que se exija uma leitura, análise e produção de texto coerente, deve-se focalizar na fala, na língua e nos diversos dialetos. Parte-se então, para a prática de leitura de textos, momento em que será delimitado o porquê e para que se lê, bem como sua função para que uma análise e produção aconteça.

Conforme Geraldi (2003) a prática da leitura de texto é composta por dois níveis de profundidade de leitura, sendo a primeira os textos curtos como os contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc. Já o segundo nível seriam as narrativas longas como os romances e novela.

Nas práticas de leitura de narrativa longa o autor estabelece um período de aula na semana para se desenvolver as atividades, já na leitura de textos curtos, deve ser desenvolvida em um grande grupo composto pelos professores e alunos, essa leitura ocorrerá em uma maior profundidade, atualmente chamada de interpretação de texto, no entanto, esse texto será uma base para que os alunos pratiquem a produção de textos orais e escritos. Esses textos curtos exercem uma função de ruptura no quesito compreensão da realidade, nesse sentido essa prática vai interferir no modo de como o aluno enxerga a realidade.

Geraldi (2003), busca por meio de estudos e intervenções práticas, propor meios para superar a artificialidade no ensino de Língua Portuguesa. Deste modo, salienta que para o ensino sistematizado desta língua, existem três eixos essenciais, que são eles: leitura de texto, produção de textos e análise linguística. Para que deste modo se dê efetivamente o domínio da língua padrão escrita e oral.

O autor critica a artificialidade com que a língua portuguesa padrão é ensinada e trabalhada nas escolas enfatizando a prática reprodutiva de conteúdos, de modo que a aprendizagem crítica e reflexiva acaba sendo deturpada por uma metodologia de ensino maçante e meramente técnica.

Geraldi (2003) pontua que uma das causas do problema da artificialidade em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa, se dá pela falta de gosto ou interesse dos alunos pelo ato de ler, que por sua vez pouco é estimulado na escola. Cobra-se muito, compreende-se pouco. Por meio de fichas de leitura e avaliações tradicionais, o aluno acaba obrigado a realizar tal leitura meramente para a elaboração das atividades solicitadas. Uma proposta para contrapor esta metodologia de ensino é inicialmente apresentar uma atividade com os pré-requisitos para uma leitura de fruição, ou seja,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

aquela realizada sem uma finalidade específica com o intuito de trazer o prazer como um princípio para o sucesso nas leituras. Neste contexto, o professor terá o controle desta atividade para avaliar, de modo que, a atenção se voltará mais ao processo que ao produto.

Com base nesta perspectiva, a prática de regência na disciplina seguiu esta ordem de estudo e intervenção apresentada pelo autor. Em um primeiro momento, a fábula: “a cigarra e a formiga” foi lida para os estudantes, em seguida, o texto foi transcrito para o papel bobina para que a leitura fosse realizada com toda a sala. Vale destacar que nem todos sabiam ler e alguns apresentaram muita dificuldade em acompanhar a leitura. Um segundo momento foi questionado sobre a interpretação da fábula por meio de perguntas sobre o texto, sobre a opinião de cada um, bem como levantamentos a respeito do trabalho na sociedade capitalista. Após esse momento de conversa e após terem contato com um gênero textual, iniciamos a produção de texto em forma de história em sequência, a qual foi elaborada em forma de desenho, apresentando ao aluno uma nova forma de gênero textual e enfatizando a importância da fábula para sua formação crítica.

Por fim se pontua a importância de uma análise de texto que comporte informações que façam com que o aluno não somente busque a resposta no texto, mas que reflita pra além do que está escrito. “A história do ensino de leitura na escola brasileira demonstra que várias concepções de leitura perpassam pelas salas de aulas” (MENEGASSI, 2015, p.2)

Dentre essas concepções, o autor destaca a função de cada uma para a avaliação de leitura, utilizando construção e ordenação de perguntas para a análise do texto, definindo-as em: A leitura com foco no autor, a leitura com foco no texto, a leitura com foco no leitor, a leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

A primeira, conforme o autor é a lógica e representação do autor, tendo o leitor a função de extrair a ideia de quem produziu o texto, cumprindo a função de receptor de informações.

De acordo com Menegassi (2015),

A leitura, nessa concepção, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, ou seja, a interação autor-texto-leitor não se estabelece. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções (MENEGASSI, 2015, p.3)

Por estarem focadas somente nas expressões do autor, as perguntas elaboradas seriam da seguinte forma: Segundo o autor...? Para o autor...?

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A segunda concepção de leitura tem o foco no texto, para Menegassi (2015) o leitor cumpre com o papel de entendedor de palavras e estrutura do texto, retirando as informações necessárias, como por exemplo: retire do texto a frase..., encontrem no texto as palavras...

A terceira concepção diz sobre o leitor ser o foco da análise, atribuindo significado ao texto, aceitando diversas interpretações do texto. Dessa forma:

O leitor: a) seleciona o que lhe convém na leitura; b) joga com os implícitos do texto; c) produz inferências; d) usa estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação autocorreção e verificação; e) faz da leitura um jogo de adivinhações; f) faz perguntas ao texto lido. (MENEGASSI, 2015, p.4)

Neste caso, as perguntas seguiriam esta estrutura: em sua opinião..., comente sobre..., para você...?

A última concepção e de certa forma a correta a ser trabalhada é a leitura com foco na interação autor-texto-leitor, que segundo Menegassi (2015), engloba todos os aspectos necessários para a análise e interpretação de um texto. Conforme o autor, o leitor e o autor mantêm um contato no texto, participam e dialogam nesse processo verbal de análise. Dentre dos limites do texto, é possível se perceber várias indagações sobre o assunto trabalhado. Nesta concepção, o texto se mantém pela interação entre autor e leitor, necessitando não somente da análise, bem como dos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto, sua concepção ideológica e social.

Para Menegassi (2015),

O TEXTO apresenta informações ao LEITOR-ALUNO, que, por sua vez, também leva ao TEXTO seus conhecimentos prévios sobre o tema apresentado, produzindo-se uma interação, com características idiossincrásicas, isto é, próprias do leitor, únicas. Nesse processo, há um diálogo entre o texto e o leitor, em que ambos fornecem informações a cada um deles, iniciando-se o processo de produção de sentidos, em função dos aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes. (MENEGASSI, 2015, p.5)

Portanto, esse processo de inter-relações possibilita que o autor dialogue com o texto, possa expor suas ideias sobre por meio de seus conhecimentos prévios, propiciando não somente a análise do texto, mas sua compreensão a cerca do contexto interpretado pelo aluno.

Com base no que foi exposto e conforme as atividades realizadas no estágio, a utilização dos Gêneros Textuais pode ser considerada como um meio de interação entre

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

alunos/alunos e alunos/professores por ser um meio no qual, se tem vários exemplos a serem explorados, como: notícia, carta, receita, fábulas, história em sequência, as quais podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar com as demais disciplinas, bem como articuladas entre si.

De acordo com Borges (2012), (professora do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, com experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa), os gêneros textuais podem ser entendidos como flexíveis ou até mesmo estáveis, uma vez que são apresentados de diversas formas e estruturas, retratando as situações de comunicação habituais, expressas de forma cultural e socialmente produzidas, que são compartilhadas entre a sociedade como uma forma de manifestação. São considerados como instrumentos de comunicação humana, visto que suas diversidades de formas e estruturas expressam o pensamento do homem. Surgem conforme as necessidades de comunicação e expressão social e humana.

Conforme define as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino da Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008):

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo (PARANÁ, 2008, P.56)

Os gêneros textuais, neste sentido, fazem parte de um contexto de conteúdo a serem trabalhados nas séries iniciais, diversificando os textos e aproximando o aluno das vivências e realidades sociais, sempre levando em consideração os tipos de textos que serão expostos, bem como, analisar o que se pretende com tal exposição.

No que se refere à escolha do gênero textual, vale destacar que:

A seleção dos gêneros a serem contemplados no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem é reveladora desse posicionamento. Se o objetivo do professor é reproduzir o atual modelo de sociedade, provavelmente, ele privilegiará gêneros que lhe sirvam como pretexto para trabalhar alguma sílaba ou letra e que não acrescentem conhecimentos mais elaborados ao aluno. Contrariamente, se o professor se propõe a romper com o contexto social, político, econômico e ideológico em que vivemos, certamente, privilegiará o trabalho com gêneros discursivos que lhe acrescentem conhecimentos e que possibilitem ao aluno refletir acerca da realidade material objetiva, numa perspectiva de superação. (BATISTEL, DOLLA, JUNGUES, SANTANA, 2016, p. 304)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

De encontro ao exposto, o trabalho com gêneros deve ser pautado em discussões que levem o aluno a refletir sobre a realidade da sociedade e se posicionar criticamente perante a esse contexto. Pautado nessa perspectiva, que o uso da fábula vem como formadora de pensamento crítico e reflexivo, buscando uma análise sociocultural da linguagem oral e escrita.

#### 4. A fábula e a formação crítica e reflexiva do aluno

Para os autores, Kaspchak e Fortes (2012), segundo Bakhtin (1992), a linguagem, pode ser considerada uma representação de ideologias, uma vez que, toda atividade humana está interligada ao uso da linguagem. São tão complexos e variados quanto as atividades humanas, entretanto, a língua continua sendo uma unidade nacional. Os gêneros textuais são maleáveis e podem ser inventados ou reinventados conforme as necessidades das pessoas.

O trabalho com gêneros textuais contribui na interação, entre professor, texto e aluno, facilitando na abstração do conteúdo trabalhado.

Menegassi (2004) defende essa ideia de interação da seguinte forma:

- a) O professor estabelece uma interação com o texto, produzindo seus sentidos;
- b) o professor estabelece uma interação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu, ao menos explicitamente (considerando-se a subjetividade da linguagem);
- c) o texto apresenta seus significados ao leitor-professor;
- d) o professor suscita discussões com o aluno, a partir do texto, para possibilitar que o aluno dialogue com ambos, estabelecendo o critério básico da interação;
- e) o professor não se interpõe entre o texto e o aluno, servindo como modelo de leitura e como mediador para a construção dos sentidos do texto;
- f) o professor atua na mediação do aluno à sua própria produção de sentidos (MENEGASSI, 2004, p. 107)

Desta forma, a interação acontece não somente entre os sujeitos, mas, com o objeto de estudo, no caso o texto em questão, sendo possível em vários gêneros textuais.

Dentre essas diversidades de gêneros textuais, encontra-se a Fábula, utilizada como base para a elaboração do Projeto: “A prática da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental I no primeiro ano”.

Conforme Kaspchak e Fortes (2012), com características diferentes dos demais gêneros textuais, a fábula busca introduzir em suas narrações características de animais que agem como humanos, com sons e descrições durante sua escrita, mas seu foco principal é o fundo de moralidade que cada “história” trás consigo.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

As fábulas estão inclusas na literatura, esta por sua vez assume o papel de humanizadora e formadora humana.

De acordo com Dias e Menezes (2014):

A literatura precisa ser compreendida pelo discente como um fenômeno cultural, histórico e social. O professor tem a função de chamar a atenção dos alunos para o caráter ideológico dos textos literários, mostrar que as obras literárias estão impregnadas de informações (valores ideológicos de uma época, costumes etc.) que influenciam a constituição do texto. (DIAS, MENEZES, 2014, p.128)

A literatura, portanto, como um fenômeno cultural, faz parte da formação humana, do homem como um ser social que atua na sociedade com um caráter extremamente ideológico. O que seria o caso das fábulas, as quais agem como formadoras de um caráter crítico e reflexivo a cada indivíduo.

## Considerações Finais

De encontro com o que foi exposto e concordando com os autores a respeito das contribuições dos gêneros textuais e da utilização da fábula nas séries iniciais, afirmamos que este artigo se propôs a realizar uma exposição, pautada na perspectiva Histórico-Cultural referente ao trabalho que pode e deve ser trabalhado na sala de aula. Em tal prática, com o primeiro ano do Ensino Fundamental, utilizamos de forma contextualizada os gêneros textuais diversos, mesmo sabendo que muitos enfrentam dificuldades com a leitura ou até mesmo com os que não aprenderam a ler ainda.

As discussões aqui apresentadas nos levam a refletir sobre como é realizado o trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas, em específico com os gêneros textuais, os docentes tem acesso aos diversos tipos de textos ou apenas conhecem a estrutura de uma receita, um bilhete ou uma bula de remédio? E se trabalhados todos os gêneros textuais, como está sendo a análise de texto?

Como salienta Menegassi (2015), a análise e interpretação de texto vão além de saber a ideia do autor ou os personagens contidos nos textos. As reflexões devem ser críticas, pautadas em uma realidade nada amigável e muito menos justa, como é o caso da fábula a “Cigarra e a Formiga” que nos oferece um leque de discussões que envolvam as diferentes realidades sociais.

A função dos gêneros textuais e em específico a fábula, é fazer com que o docente interaja com o texto, compreenda seu “significado” e saiba relacioná-lo ou utilizá-lo na realidade. Como um mecanismo de comunicação, os gêneros textuais contribuem e muito para a formação crítica e social do aluno, fazem parte de sua cultura e agem naturalmente como uma forma de manifestação, uma vez que, são a “voz” de quem escreve.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A prática de uma leitura crítica oferece aos alunos a possibilidade de ter o acesso ao conhecimento científico-cultural e a superação da realidade material objetiva, bem como, a identificação de ideologias apresentadas no texto. No momento em que identificarem-se no processo de leitura, muitos fatores possibilitarão o questionamento e a percepção de sua condição na sociedade.

O desenvolvimento deste estudo, mediante a prática de planejamento docente-discente durante o trabalho com gêneros textuais/fábulas, permitiu-nos constatar a viabilidade da proposta para com a ação pedagógica na escola. Trabalhar com esse conteúdo, permite ao professor abranger conhecimentos e trazê-los para sala de aula, como forma de potencialização dos conhecimentos científicos e por fim, a ação na prática do cotidiano.

## Referências

BORGES, F.G.B. *Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*. Universidade Federal do Pernambuco. In: RBLA, Scielo. Natal- RN, 2012.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1.pdf> >. Acesso em: 22 de agosto 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília- PR. MEC, SEB. 2013.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10ª ed. 12ª impressão. São Paulo. Scipione, 2005.

DIAS, J.A.F. R, MENEZES, T.S.A.R. Reflexões sobre o ensino da leitura na sala de aula: entraves e possibilidades. *Anais... XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filosofia*. Rio de Janeiro RJ, 2014.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

GERALDI, J. W. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KASPCHAK M. FORTES. R. A. *O ensino de fábulas na perspectiva Histórico- crítica*. Disponível em:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo\\_simposio\\_9\\_871\\_prof.rafaelfortes@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_871_prof.rafaelfortes@hotmail.com.pdf). Acesso em: 24/11/2016.

MARTINS, J.C, FACCI, M.G.D. A transição da Educação Infantil: dos jogos de papéis sociais á atividade de estudo. In: MARTINS, L. M; ABRANTE, A. A; FACCI, M.G.D. *Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento á velhice*. Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. Maringá PR. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

MENEGASSI R.J Procedimentos de Leitura e Escrita na interação em sala de aula. UEM. Maringá PR. Rev. De Educação. *Anais...* v. 5, n. 1 – p.105 – 125. Jan/jun. 2004.

PAGNONCELLI Cláudia, Julia M, Neide da S. D. de Matos. *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Paraná. Jam3 comunicação, 2008

PASQUALINI, J.C Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a Teoria Histórico-cultural do Desenvolvimento Infantil e suas implicações pedagógicas. In: Marsiglia, A.C (org). *Infância e pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: autores Associados, 2013- p.70-96

## **GÊNEROS TEXTUAIS, ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Caroline Cazarotti – UNESPAR/Campo Mourão<sup>1</sup>

Guilherme Antunes Leite – UNESPAR/Campo Mourão<sup>2</sup>

Orientadora: Cibele Introvini – UNESPAR/Campo Mourão<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta alguns resultados do projeto, em andamento, desenvolvido no subprojeto de Pedagogia vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento do processo de alfabetização a partir do trabalho com os diversos gêneros textuais, no intuito de promover a capacidade de leitura e escrita dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho realizado pauta-se nos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores. Desta forma, as práticas desenvolvidas buscam, por meio dos diversos gêneros textuais, possibilitar o processo de alfabetização e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico dos estudantes participantes. No que diz respeito a alfabetização, Vygotsky (1988) salienta que o trabalho com a linguagem escrita é algo complexo que se forma na criança a partir da apropriação dos signos, por meio, de um processo de mediação. Com isso, nosso trabalho com os gêneros textuais proporcionará situações em que os conceitos da linguagem oral se complexifiquem e, conseqüentemente, contribuam para o processo de consolidação da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento psíquico; Alfabetização; Gêneros textuais.

### **Introdução**

Este texto tem por objetivo, apresentar algumas considerações a respeito das atividades de ensino que estão em desenvolvimento no subprojeto de Pedagogia

---

<sup>1</sup> Estudante do último ano do curso de Pedagogia e bolsista do subprojeto de Pedagogia vinculado ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: [cazarotti\\_cz@hotmail.com](mailto:cazarotti_cz@hotmail.com)

<sup>2</sup> Estudante do último ano do curso de Pedagogia e bolsista do subprojeto de Pedagogia vinculado ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: [profguilhermeleite@gmail.com](mailto:profguilhermeleite@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Mestre em Educação do colegiado do curso de Pedagogia e Coordenadora de Área do Subprojeto de Pedagogia vinculado ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: [prof.cibele.introvini@gmail.com](mailto:prof.cibele.introvini@gmail.com)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

vinculado ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão.

Nosso intento, é trazer discussões e reflexões sobre o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização e, conseqüentemente, as contribuições para o desenvolvimento psíquico infantil. Para isso, propusemos um trabalho com base nos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, para a compreensão do homem (sentido ontológico do desenvolvimento do gênero humano), na atual sociabilidade em que vivemos, a partir das relações sociais humanas mediadas pelos processos de produção da materialidade da vida, ou seja, do trabalho.

Ainda no que tange nosso referencial teórico, nos apropriamos dos estudos de Vigotski e seus colaboradores a respeito dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC), para conhecer e entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento humano, uma vez que entendemos ser de forma sócio-histórico-cultural, assim como os processos de organização do ensino escolar na promoção do desenvolvimento, ou seja, complexificação das funções psicológicas superiores.

Dito isso, entendemos que o domínio da leitura e escrita, são instrumentos de ação política dos sujeitos na sociedade (KLEIN,1996). Dizemos isso porque percebemos que, para que o sujeito aja no mundo, este precisa conhecer e entender como as relações sociais humanas se estabelecem, e para que se possa ter esse entendimento, apropriar-se dos signos alfabéticos é fundamental.

Para o desenvolvimento do trabalho com a alfabetização, é necessário, assim como em todas as etapas da educação básica, o professor organizar o ensino escolar de forma intencional e respaldado em uma teoria sólida, que possibilite o pleno entendimento do desenvolvimento humano.

Anjos (2012) e Pasqualini (2013), ao apropriarem-se dos estudos de Elkonin nos mostram que para cada período do desenvolvimento psíquico infantil, existe uma atividade dominante, ou seja, principal. Segundo os autores, isso corresponde a atividade em que a criança mais aprende, e o professor ao planejar e organizar seu trabalho pedagógico, precisa conhecer esses processos de periodização do desenvolvimento humano, como forma de ter subsídios para o encaminhamento de suas aulas.

Desta forma, buscamos por meio dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos no PIBID, indicar apontamentos referentes a organização do ensino a partir do trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização, em especial a apropriação da escrita ortográfica.

Em nosso texto, num primeiro momento buscamos conceituar teoricamente as questões referentes à alfabetização e os gêneros textuais, para que, na sequência, possamos dar atenção às questões referentes aos processos de organização do ensino escolar a partir da caracterização do perfil dos estudantes do Ensino Fundamental, bem

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

como a forma como se processa o desenvolvimento do psiquismo nos sujeitos que estão no período escolar em que a atividade dominante é a atividade de estudo. Posteriormente, queremos, a partir das experiências do PIBID, mostrar algumas possibilidades de organização do ensino no final do ciclo de alfabetização.

## **A alfabetização e gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa**

O trabalho com a produção de gêneros textuais no Ensino Fundamental, apresenta-se como relevante instrumento didático nas aulas de Língua Portuguesa, pois contribuem para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, textuais e comunicativa dos estudantes. Assim, temos como proposta de trabalho com foco no processo de alfabetização.

Ao trabalharmos na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere ao trabalho com a alfabetização, podemos dizer que,

A sustentação teórica que reivindicamos para essa análise se enraíza numa compreensão do caráter histórico do homem, ou seja, de sua determinação sócio-cultural. Nesse sentido, tomamos as reformulações do discurso pedagógico e intentamos analisá-las à luz dessa matriz teórica, apreendendo em que medida essa determinação é considerada em suas últimas consequências (KLEIN, 1996, p. 14).

Essa compreensão do caráter histórico do homem, que a autora se refere é fundamental para que possamos conhecer, entender, saber como aprende e se desenvolve o sujeito que fará parte do nosso trabalho. Por isso, a partir de nossa matriz teórica intentamos superar o discurso hegemônico da pedagogia tradicional, caracterizada pelo fazer por fazer e o aprender a aprender. Nossa maior preocupação está em partir dessa análise, poder desenvolver formas de encaminhar o trabalho pedagógico que contribua com o máximo desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Sobre o exposto, consideramos que um trabalho com a alfabetização e consequentemente a Língua Portuguesa, em que o objetivo é a efetivação do processo de emancipação do homem, o domínio dos conceitos da linguagem oral e escrita são fundamentais para a vida em sociedade e transformação da mesma, ou seja, é o pleno desenvolvimento das capacidades linguísticas que possibilitará o domínio completo dos instrumentos correspondentes ao código escrito.

No processo de alfabetização, o trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita se faz presente, isso por entendermos que o foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser a efetivação do trabalho com a linguagem que circunda a vida cotidiana dos sujeitos, porém o conhecimento empírico deve ser o ponto de partida para o encaminhamento do trabalho pedagógico, pois é a complexificação desses

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

conhecimentos que possibilitará o desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais, contemplará e contribuirá com esses processos. Sobre a linguagem escrita Vygotsky (1998), assinala que

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 1988, p. 120).

Com base nas proposições do autor, a linguagem escrita se constitui a partir do momento em que complexifica a linguagem oral, de forma gradual tornando-se o que o autor conceitua como simbolismo direto, ou seja, são os conjuntos de signos das relações reais entre linguagem oral e escrita que proporcionam o pleno domínio do processo de escrita de forma gradual.

De acordo com o que Vygotsky nos apresenta, o trabalho na alfabetização com a linguagem escrita é algo complexo que se forma na criança a partir da apropriação dos signos e instrumentos culturais, por meio, de um processo de mediação feito pelo professor. Com isso, os trabalhos com os gêneros textuais proporcionarão situações nos quais os conceitos da linguagem oral se complexifiquem e conseqüentemente, contribuam para o processo de consolidação da linguagem escrita.

De acordo com Klein (1996), a leitura e a escrita “são instrumentos políticos”, no processo de humanização e emancipação do sujeito e conseqüente para a vida em sociedade. Portanto,

A linguagem na perspectiva aqui trabalhada é pensada como resultante do processo interlocutivo, dialógico entre os sujeitos, pois expressa a materialidade da existência humana, a qual representa um projeto de homem, sociedade e educação que almejamos. Neste sentido, para que o ensino de Língua Portuguesa seja direcionado para a socialização do conhecimento científico e, respectivamente, para a compreensão e superação da realidade material objetiva, devemos entender que a linguagem decorre de um processo de interlocução social, visto que surge da necessidade de comunicação devido às relações de trabalho (BATISTEL, et all, 2016, p. 298).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Assim, de acordo com o que as autoras apresentam, os estudos referentes a linguagem acompanham a história do homem. Sobre essa concepção de linguagem, que procura se apresentar neste texto, os estudos de Bakhtin é o que melhor fundamentará a concepção da linguagem (como interação social) na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e, conseqüentemente, da Psicologia Histórico-Cultural.

Bakhtin (1997) mostra que a linguagem é carregada de intencionalidade ideológica e nesse sentido as palavras são tecidas por meio das relações sociais, isso só para constar que a linguagem se faz também a partir das relações sociais estabelecidas no decorrer do processo histórico, a partir da produção da materialidade da vida humana. Sendo também, uma forma de atuação sobre o outro e o mundo. Desta forma, com base nas proposições do autor supracitado, compreendemos que,

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997, p.41).

Partindo da ideia de que a linguagem se faz presente nas relações sociais humanas, podemos dizer que o trabalho com os gêneros textuais é uma alternativa de relacionar o estudo dos conhecimentos relacionados a linguagem oral e escrita de uma forma que vise a efetiva apropriação do conhecimento científico. Por meio dos gêneros textuais, pode ser explorado uma infinidade de conceitos científicos que se relacionam ao processo de ensino da Língua Portuguesa no período de alfabetização.

Segundo Batistel et al (2016, p. 304), “[...], a necessária articulação entre os eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Lingüística [...]” são fundamentais para a efetivação da alfabetização. E isso, pode ser contemplado com atividades pedagógicas que envolvam os diversos gêneros textuais. Nesse sentido, contextualizar o que é o gênero textual, também é necessário.

O gênero textual refere-se a todos os textos concretos presentes no nosso cotidiano, que apresenta características sócio comunicativas e são definidas por características próprias, de acordo com sua funcionalidade, estilo e conteúdo (MARCUSCHI, 2007).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A partir deste pressuposto, procuramos com esse trabalho, abordar os conceitos de apropriação da escrita (alfabética e ortográfica) dando foco ao processo de escrita ortográfica, uma vez que para Cagliari (2002), nem toda escrita alfabética é ortográfica, mas toda escrita ortográfica é alfabética. Isso devido ao fato de que a criança pode escrever “CAZA” (escrita alfabética), no entanto não é ortográfica, pois, para ser ortográfica a criança deveria escrever de acordo com as normas padrão da Língua Portuguesa, ou seja, deveria escrever “CASA” (escrita ortográfica).

No entanto, para que o sujeito possa se apropriar da escrita ortográfica, o processo de mediação dos signos e instrumentos culturais referentes ao domínio da leitura e escrita devem ocorrer a partir do trabalho realizado pelo professor de forma intencional e organizada. Desta forma, consideramos, de acordo com o cabedal teórico adotado, que é o professor o responsável pela organização do ensino que conseqüentemente promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos.

Com efeito, salientamos que o trabalho com os gêneros textuais, também possibilita o incentivo à leitura, uma vez que a criança em pleno período da idade escolar está se apropriando do sistema da escrita e, conseqüentemente, da leitura. Com isso, o gênero textual por se estruturar de forma dinâmica possibilita aos alunos iniciar um processo de construção de uma cultura de leitura, pois a leitura e a escrita assim como todas as ações humanas, são mediadas pelo outro, ou seja, são ensinadas (VYGOTSKY, 1988).

Desta forma, assim como todas as atividades que envolvem o trabalho pedagógico em sala de aula, os trabalhos com os gêneros textuais devem ser organizados de forma intencional e sistematizados pelo professor. Pois, como afirma Martins (2013), não é qualquer conhecimento que promove desenvolvimento, ou seja, o que levará o estudante a se apropriar do conhecimento científico, trata-se aqui da leitura e escrita, é o trabalho desenvolvido pelo professor, no processo de relação social estabelecido no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Com base na perspectiva teórica aqui defendida, é o professor o portador dos signos e instrumentos culturais, e será também o professor, que, pelo processo de mediação dos signos culturais e instrumentos culturais, que irá possibilitar a instrumentalização e apropriação necessária (leitura e escrita), pelos sujeitos, para o domínio do pensamento e, conseqüentemente, a leitura do mundo tal como ele é.

É necessário também, compreender qual é o perfil dos estudantes do Ensino Fundamental, assim como de que forma ocorre o desenvolvimento psíquico desses sujeitos. Nosso intento, é destacar que compreender esse processo de desenvolvimento é fundamental para que o professor tenha subsídios teóricos necessários para a organização do ensino. Sobre isso, trataremos na seção seguinte.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O perfil do estudante do Ensino Fundamental e o desenvolvimento psíquico: subsídios teóricos para a organização do ensino

O público que envolve os trabalhos desenvolvidos no subprojeto de Pedagogia do PIBID, são estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada em um bairro periférico do município de Campo Mourão do estado do Paraná. De acordo com Anjos (2012), essas crianças encontram-se na infância, no período escolar em plena atividade de estudo (criança-objeto social). Segundo o autor, “[...]. A criança, nesta fase, começa uma atividade “séria”, que tem significação social” (ANJOS, 2012, p. 113). Essa atividade “séria” é a atividade de estudo.

O autor supracitado, afirma que o desenvolvimento infantil na perspectiva de Elkonin, deve compreender as características sociais historicamente construídas, por meio dos processos educativos que acompanham o desenvolvimento dos homens, assim,

O estudo da periodização do desenvolvimento psicológico na infância é fundamental para o entendimento da psicologia infantil. A compreensão das forças motrizes do desenvolvimento psíquico passa, necessariamente, pelo estudo dos períodos deste desenvolvimento. Além disso, por meio do conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico, podem-se criar estratégias para a organização do sistema educacional em detrimento a uma periodização elaborada sobre a base do sistema de educação já existente (ANJOS, 2012, p. 190).

Ao sabermos o período de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, temos subsídios necessários para compreender quem é o sujeito que vamos trabalhar e de que forma ele aprende. Essas, são premissas fundamentais para que possamos iniciar o processo de planejamento e organização do ensino escolar, que tem por intenção contribuir e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A partir disso, entenderemos qual é a atividade dominante em que estão os estudantes e podemos pensar na organização do ensino escolar a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos, filhos da classe trabalhadora, que estão na escola pública.

Para isso, sob o cabedal teórico marxista, principalmente no que se refere a teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, é que vamos organizar o ensino escolar a respeito dos gêneros textuais. Assim, de acordo com Medeiros e Sforini (2016), que se apropriam dos estudos de Davidov, defendemos a necessidade do ensino adequadamente organizado, para a promoção do desenvolvimento humano. Ainda conforme as autoras,

[...]. Pode-se pensar que nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos não têm condições de ter um pensamento teórico sobre a realidade e que eles têm um pensamento empírico, [...]. De fato, isso é real. No entanto, o pensamento teórico é o que poderíamos esperar como **próximo desenvolvimento** dos estudantes, já

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

que o pensamento empírico já foi sendo desenvolvido em outros contextos de formação; eles ainda não conseguem pensar os fenômenos teoricamente sozinhos, mas o podem fazer com ajuda (MEDEIROS; SFORNI, 2016, p. 169 – 170, grifos das autoras).

Além de possibilitar a apropriação da leitura e escrita, contribuir com o processo de desenvolvimento do pensamento teórico é um dos nossos objetivos centrais, pois, entendemos que o trabalho efetivo nos primeiros anos de escolarização é fundamental para que na adolescência os conceitos sejam plenamente e verdadeiramente formados. No entanto, assim como as autoras apresentam a citação acima, encaramos o pensamento teórico (enquanto função psicológica superior) como o próximo desenvolvimento nos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É evidente que, o trabalho com os gêneros textuais, mais especificamente com a oralidade, leitura e escrita terá como ponto de partida a zona de desenvolvimento proximal assim como aponta os estudos de Vygotsky (1988), e posteriormente esses conhecimentos se complexificarão e se tornarão parte da zona de desenvolvimento potencial, em síntese, os conceitos se tornam intrapsíquicos e possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico.

Medeiros e Sforni (2016, p. 170) asseguram que “[...]. É no exercício desse tipo de pensamento que ele se desenvolve. É preciso que o estudante esteja inserido em atividades que exijam e possibilitem o exercício desse tipo de pensamento.” Por isso a necessidade de um ensino devidamente organizado. A base do conteúdo para a organização do ensino, deve partir do pressuposto que não é qualquer conhecimento que promove o desenvolvimento, mas sim, são as máximas produções da humanidade (MARTINS, 2013).

Pensando nesta organização do ensino, e no fato que o desenvolvimento não depende somente de uma maturação biológica, que ressaltamos, de acordo com Moura (2010), que a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas a partir das condições biológicas do sujeito, mas sim mediada culturalmente, ou seja, por meio das relações socioculturais.

Com efeito, Moura (2010), ao se apropriar da Teoria da Atividade de Davidov, compreende que a unidade basilar da atividade de estudo é a tarefa de estudo, e a compreensão destas tarefas pelo estudante, associa-se a generalização teórica dos conceitos, “[...], sendo o conteúdo da atividade de estudo, as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética – ou seja, o conhecimento teórico” (MOURA, 2010, p. 210).

Dito isso, nosso trabalho a partir do gênero textual, tem posto uma organização da aula de Língua Portuguesa no processo de alfabetização de forma que venha contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, superando as atividades tecnicistas e que se restringem ao campo dos conhecimentos empíricos. Uma vez, que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

entendemos o trabalho com gêneros textuais como um meio de se efetivar o processo de alfabetização dos escolares e conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento psíquicos daqueles que compõe o ensino escolar no qual desenvolvemos nossos trabalhos, é de grande valia.

A seguir, apontaremos alguns encaminhamentos didático-metodológicos feitos no subprojeto de Pedagogia do PIBID, como possibilidades de organização do ensino escolar no processo de alfabetização nas aulas de Língua Portuguesa.

## **Encaminhamentos didático-metodológicos no processo de organização do ensino escolar: experiências a partir das atividades do PIBID**

Os encaminhamentos didático-metodológicos aqui propostos, fazem parte dos trabalhos desenvolvidos no Subprojeto de Pedagogia vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento do processo de alfabetização a partir do trabalho com os diversos gêneros textuais, no intuito de promover a apropriação do processo de leitura e escrita dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.

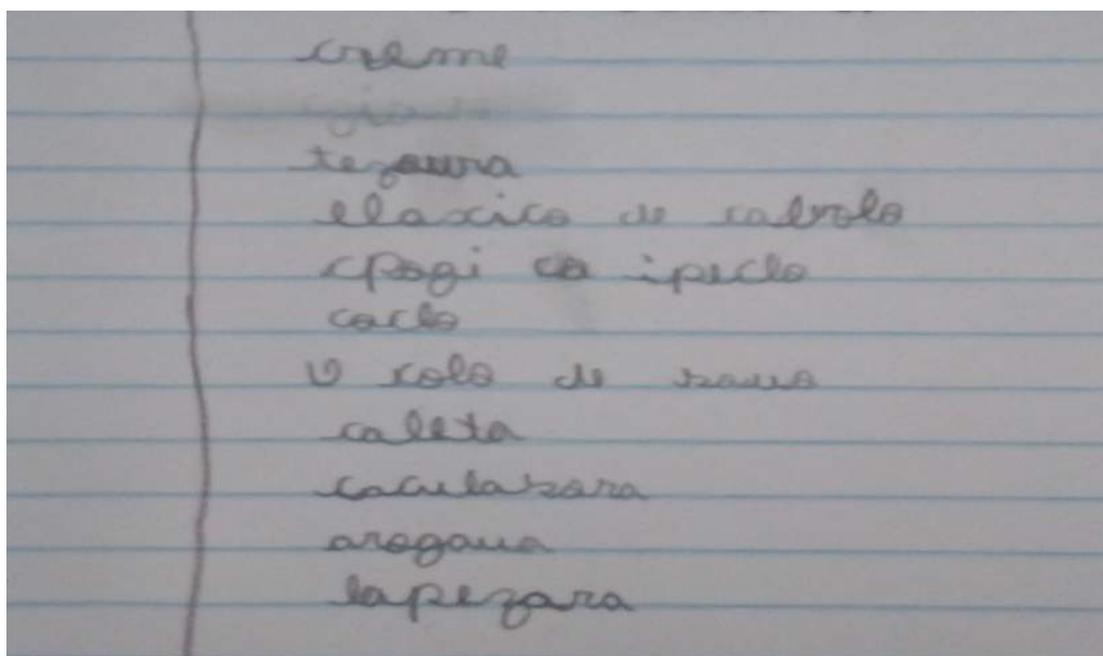
Nosso trabalho com os gêneros textuais, encontra-se em fase de desenvolvimento. No entanto, consideramos aqui algumas experiências já realizadas. Desta forma, buscamos atender as discussões realizadas nos encontros semanais do Subprojeto de Pedagogia do PIBID a respeito do processo de apropriação da leitura e escrita, afim de contribuir com o desenvolvimento da apropriação da escrita ortográfica e desenvolvimento psíquicos dos estudantes do Ensino Fundamental. Assim, intencionamos fazer com que os estudantes que estão no processo de escrita alfabética tenham seus conceitos complexificados e consigam se apropriar da escrita ortográfica.

As atividades desenvolvidas e os encaminhamentos teóricos propostos neste texto referente ao trabalho com os gêneros textuais, partiram de uma contextualização do gênero textual, conceituando e definindo seus elementos formativos e estruturais, bem como a intencionalidade e função social de cada gênero trabalhado, uma vez que nosso objetivo maior é contribuir para que os escolares saiam da condição de escrita alfabética e passem a ter domínio da escrita ortográfica.

Afim de mostrar o que estamos defendendo, por meio de uma atividade de ensino (prática), apresentamos na figura 01, um exemplo de escrita alfabética de um estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental, participante do subprojeto de Pedagogia.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



**Figura 01 – ESCRITA ALFABÉTICA**

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Notemos, na imagem acima, que a criança está alfabetizada, contudo, sua escrita não corresponde à norma padrão da ortografia (CAGLIARI, 2002). No entanto, é o professor alfabetizador, de acordo com Mendonça (2017), que irá organizar o ensino devidamente e intencionalmente, para que esse estudante possa compreender e se apropriar da escrita ortográfica.

O encaminhamento didático da tarefa de ensino da figura 01, contempla a produção escrita do estudante, a partir de uma atividade solicitada e organizada pelos professores<sup>4</sup>. Assim, foi proposto, num primeiro momento, a leitura de um conto (gênero textual) e, na sequência, uma das tarefas requeridas foi a de que fizessem tentativas de escrita ortográfica a partir de objetos diversos que eram retirados de uma caixa (caixa mágica). Nesse momento, os estudantes retiravam os objetos e o professor pronunciava a palavra para que todos ouvissem e escrevessem.

O intuito era fazer os alunos relacionarem os conceitos de grafema e fonema no processo de escrita. As palavras correspondentes aos objetos foram: creme; tesoura; elástico de cabelo; caneta e lapiseira. Na figura 2 apresentamos algumas das palavras listadas pela criança (figura 1):

<sup>4</sup> Acadêmicos do último ano de Pedagogia e bolsistas do Subprojeto de Pedagogia do PIBID.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

<b>PALAVRAS SOLICITADAS (ESCRITA ORTOGRÁFICA)</b>	<b>Escrita alfabética (estudante)</b>
Creme	creme
Tesoura;	tezoura
Elástico de cabelo;	elaxico de cabelo
Caneta;	caleta
Lapiseira	lapezera

**Figura 02** – COMPARAÇÃO ENTRE ESCRITA ORTOGRÁFICA E ALFABÉTICA

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Notemos que o aluno relacionou o som das palavras com os registros escritos e registra a sequência de palavras “elaxico de cabelo”, correspondente ao objeto “Elástico de cabelo”. A relação estabelecida é entre o som do ST e X. O erro cometido com referência às trocas fonéticas das duas consoantes é decisivo para que o aluno escreva ortograficamente ou não. No entanto, compreendemos a linguagem enquanto processo de interação social, assim, dizemos que esse sujeito do final do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, está alfabetizado, porém não se apropriou do domínio da escrita ortográfica.

No desenvolvimento da aula, os erros relacionados aos registros escritos foram abordados de forma coletiva e individual. Num primeiro momento, os professores apontaram os erros dos estudantes de forma individual, no exemplo citado das trocas fonéticas entre as letras ST por X, pediu para que o aluno falasse a palavra em voz alta, para que percebesse a relação letra e som, a fim de escrever a palavra de forma ortográfica. Posteriormente, de forma coletiva foi escrito no quadro algumas palavras assim como os estudantes realizaram em seus cadernos e, ao lado das mesmas, como é o registro de acordo com a ortografia. Assim, os professores repetiram a palavra em voz alta dando ênfase no som das letras ST mostrando a diferença com o som da letra X. Após todas essas mediações e uma compreensão fonética da palavra, os alunos fizeram os registros adequados no caderno.

Desta forma, podemos ver que neste momento de escrita é que ocorre a instrumentalização dos escolares e entendemos instrumentalização aqui neste caso, como sendo o processo (ação) de escrita, que instrumentaliza o sujeito para a ação prática sobre o mundo social, ou ainda,

É no momento da instrumentalização que se evidencia o curso do desenvolvimento da criança. Atuando na zona de desenvolvimento iminente, o professor propicia ao aluno o avanço necessário para tornar desenvolvimento

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

efetivo aquilo que antes se constituía em possibilidade. Trata-se do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que exigem uma ação mental diferenciada e, conseqüentemente, um grau maior de desenvolvimento humano (MARSIGLIA, 2011, p, 124).

Com efeito, esse trabalho com a alfabetização a partir dos gêneros textuais, proporcionando possibilidades de desenvolvimento da escrita ortográfica, possibilita em potência, o desenvolvimento das funções psicológicas, bem como a organização do pensamento, ou como afirma a autora supracitada, essa instrumentalização é o que propiciará o desenvolvimento humano.

É nesse sentido, que temos desenvolvido nossas atividades do PIBID, a partir do trabalho com os gêneros textuais, no intuito de contemplar a apropriação de conhecimentos científicos e posteriormente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a partir do trabalho com cada gênero textual, apresentando conceitos que são característicos de suas estruturas formativa. Com isso, o intuito é oferecer conhecimentos necessários para o processo de alfabetização bem como o trabalho com a Língua Portuguesa no terceiro ano do Ensino Fundamental, e principalmente, fazer com esses escolares se apropriem da leitura e escrita, a fim de que se instrumentalizem para a atuação política e prática naquilo que almejamos como transformação social.

## Considerações finais

Consideramos com este texto, que o trabalho com gêneros textuais pode contribuir com o encaminhamento didático-pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, em especial no processo de alfabetização dos escolares do Ensino Fundamental.

Buscamos contextualizar de que forma o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o efetivo processo de apropriação dos conhecimentos específicos da alfabetização, pois, de acordo com nosso referencial teórico, o sujeito aprende a partir daquilo que lhe é próximo, e no ensino escolar por meio da mediação do outro é que esses conhecimentos empíricos são complexificados, e dessa forma contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Procuramos também, mostrar a necessidade de o professor conhecer o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, conhecer as bases da periodização do psiquismo infantil, para que se tenha subsídios necessários para a efetiva organização do ensino escolar, em especial no trabalho com a alfabetização. Desta forma, o professor conhecerá seus alunos e poderá possibilitar as condições necessários para que a aprendizagem ocorra.

Por fim, apresentamos alguns encaminhamentos que são feitos no subprojeto de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nosso intuito foi o de mostrar algumas possibilidades de organização do ensino escolar, em

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

especial no trabalho com a alfabetização, por meio de tarefas de ensino que contemplem os gêneros textuais, com foco no desenvolvimento e apropriação da escrita ortográfica.

Assim, esperamos contribuir com o processo de formação dos escolares que participaram e participam de nossas ações pedagógicas, e que esses se apropriem do instrumento da leitura e escrita para acesso ao mundo social, além de desenvolver suas funções psicológicas, visão de mundo e senso crítico e, conseqüentemente, possam agir de forma intencional e política na transformação da realidade social.

## Referências

ANJOS, Ricardo E. dos. **A periodização do desenvolvimento psicológico na infância:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Disponível em: <<http://www.aems.edu.br/conexao/educacaoanterior/sumario/2012/downloads/2012/humanas/a%20periodiza%c3%87%c3%83o%20do%20desenvolvimento%20psicol%c3%93gico%20na%20inf%c3%82ncia.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO\\_E\\_FILOSOFIA\\_DA\\_LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf)>. Acesso em 10 de set de 2016.

BATISTEL, Silmara Siqueira; DOLLA, Margarete Chimiloski; JUNGES, Angela Maria; SANTANA, Nereide Adriana Miguel de. **O trabalho pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia Histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Breve História das letras e dos números. In: CAGLIARI, M.C.; CAGLIARI, L.C. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB). São Paulo: Fapesp, 1999. p. 163-185.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** . São Paulo, SP: Cortez, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia Histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5ed. Rio de Janeiro. Lucena, 2007 (p. 19-36).

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; Araújo, Eliane Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. **Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem**. Curitiba: Rer. Diálogo Educ, 2010.

MEDEIROS, Dalva Helena de; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **(Im) possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes**. Curitiba: Appris, 2016.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Tese de doutorado UEM, 2017. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Fernando%20Wolff.pdf>>. Acesso em 20 de set de 2017.

VIGOTSKI, L. S.. **Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Icone USP, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo, SP: LTDA, 1988.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHO NA ALFABETIZAÇÃO: PRÁXIS DOCENTE, SUPERAÇÃO DO MÉTODO MECANICISTA E O DESENVOLVIMENTO PSQUICO

André Luiz Alves (Unespar/Campo Mourão)

Orientadora: Cleudet de Assis Scherer (Unespar/Campo Mourão)

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos o resultado do trabalho desenvolvido em uma prática de estágio obrigatório realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos, de acordo com autores Eisner (1999), Klein (1996), Batistel (2016), Vygotsky (1988), que a alfabetização é um dos momentos mais importantes do processo educacional, e nesse processo estão presentes métodos e formas contraditórias de ensino. Desse modo, abordamos uma forma de se contrapor as práticas tradicionais utilizando as Histórias em Quadrinhos (HQs) como ferramenta pedagógica no contexto da alfabetização escolar. Objetivamos propiciar outro meio de trabalho e de discutir como é importante para professor uma formação que ofereça condições para contribuir realmente com o desenvolvimento psíquico da criança por intermédio do conhecimento verdadeiramente científico para além do senso comum. Observamos em nossa prática que os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e das HQs como gênero textual, permitiram contribuir para a apropriação da linguagem oral, escrita, para a possibilidade de interpretar o mundo de forma crítica e para a humanização dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Histórias em Quadrinho; Psicologia Histórico-Cultural.

### Introdução

As crianças da educação básica são cobradas cada vez mais cedo a alfabetização. A escrita e a leitura já devem fazer parte dos primeiros anos escolares. Essa introdução precoce faz que a criança se sinta obrigada a criar condições de entender os signos alfabéticos e a juntar sílabas para se inserir no mundo letrado.

O problema, no entanto, se reside também na forma como as crianças se alfabetizam. Os livros didáticos que já entram nessa idade escolar, funcionam como uma 'cartilha' que segue a riscas os métodos mecânicos, tradicionais, do juntar sílabas e formar palavras. Uma forma descontextualizada que ignora todos os outros processos psíquicos e que garantem a capacidade de formação da linguagem.

Ao se levar uma ferramenta como a história em quadrinho para dentro do ambiente escolar buscamos trazer outra forma de aprendizagem. A leitura tende a ser mais prazerosa e o interesse tende a aumentar. A interpretação, parte da realidade da criança, na qual ela consegue desenvolver suas capacidades de abstração e entendimento. Tudo isso para se transformar em conhecimento apropriado pela criança.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A criança, na hora de 'contar' o que aprendeu, tende a recorrer a memória, ao que viu (inclusive o que percebeu também na subjetividade) e aos demais objetos presentes em cena. Ela, sem perceber, está desenvolvendo sua capacidade de leitura e aprofundando sua capacidade de falar. Dessa forma, adquire também as palavras e entende de forma lúdica como se dá o processo de alfabetização. Inclusive levando em conta que o objetivo principal da língua portuguesa é o emissor enviar uma mensagem ao receptor, onde as letras, são meros símbolos para uma mensagem, uma comunicação.

Não se pode esquecer que a ampla maioria das crianças, senão a maioria das crianças da periferia são filhos de trabalhadores, portanto, não fazem parte de um universo na qual a literatura está presente em seu cotidiano. A escola e os professores, assim, têm essa preocupação e por meio de outras ações buscam criar essas práticas culturais.

O domínio da leitura e da escrita portando, tende a garantir aos alunos a oportunidade de conhecer o mundo, entendendo suas relações sociais. Com a leitura, se busca ainda a criação, por meio da apropriação das máximas produções culturais, de uma transformação da sociedade levando em conta as produções científica da humanidade historicamente acumulada.

## **Histórias em Quadrinhos como Ferramenta de ensino**

O uso da História em Quadrinhos (HQ) no ambiente escolar é bastante recente em nosso país. Santos e Vergueiro (2012) dizem que 'a data de 1996 é um marco importante para a trajetória das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica no Brasil'. Ele ainda menciona que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propôs um 'pacto entre esse produto cultural midiático e a educação formal'.

A história em quadrinhos, por seus vários recursos acabam sendo bastante interessante dentro do conteúdo pedagógico. Gazzeta (S.d.) afirma que

As HQ são bastante ricas em recursos metalingüísticos e, como já foi mencionado anteriormente, os mestres da língua podem trabalhar em sala de aula, principalmente com os alunos do Ensino Fundamental que estão em um período de maior desenvolvimento cognitivo (GAZZETA, S.d., p. 32).

Ou seja, tendo em vista que a criança está no período escolar, no qual a atividade de estudo é a atividade dominante do seu desenvolvimento, as histórias em quadrinhos são uma excelente ferramenta de apropriação das bases da língua portuguesa.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Também neste sentido, Passos e Vieira (S.d.), afirmam que as histórias em quadrinhos é

uma das mais ricas e produtivas formas de expressar diversas temáticas, as histórias em quadrinhos utilizam a linguagem verbal e não verbal pela associação da linguagem explícita e elíptica, imagética, uma grande variedade semiótica proporcionando também uma variedade semântica e isto obriga o leitor a estar atento o que lê, uma vez que, o sentido de uma determinada palavra vai depender do contexto em que está inserida bem como as palavras que a antecedem e sucedem e que serão determinantes para a atribuição de sentidos (PASSOS e VIEIRA, S.d., p. 4).

A compreensão da escrita alfabética, portanto, faz com que o estudante se concentre para entender também o contexto, e por se tratar de um gênero muito rico e de fácil acesso as tirinhas também exploram humor e a crítica de questões sociais (PASSOS e VIEIRA, p. 6).

Como já no primeiro ano do ensino fundamental se inicia o processo de alfabetização, é nesta idade a criança se apropria da linguagem escrita e dos recursos da leitura. Mais do que uma simples obrigação curricular, apreender a ler garantirá ao sujeito conhecer o mundo em que vive e posteriormente, condições para transformá-lo.

A alfabetização então, é um processo para se entender e a aprender a linguagem oral. A história em quadrinho entra como uma ferramenta pedagógica para contribuir com os processos de aprendizagem. Sobre a linguagem escrita Vygotsky (1998), diz que 'é um sistema', e sendo um sistema,

ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 1988, p. 120).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Vygotsky nos deixa bastante nítido que o trabalho na alfabetização com a linguagem escrita é algo complexo e que irá formar na criança a apropriação dos signos. O trabalho em HQs proporciona situações nos quais os conceitos da linguagem oral se complexificam e conseqüentemente contribuem para o processo de consolidação da linguagem escrita.

Com esses objetivos, o trabalho com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola periférica da cidade buscou contribuir, usando as HQs, no processo de desenvolvimento da linguagem, da escrita e outras capacidades psíquicas como criatividade, capacidade de abstração e generalização.

Como Klein (1996) afirma, a leitura e a escrita “são instrumentos políticos” no processo de humanização do sujeito e conseqüente para a vida em sociedade, buscando sua transformação.

A linguagem na perspectiva aqui trabalhada é pensada como resultante do processo interlocutivo, dialógico entre os sujeitos, pois expressa a materialidade da existência humana, a qual representa um projeto de homem, sociedade e educação que almejamos. Neste sentido, para que o ensino de Língua Portuguesa seja direcionado para a socialização do conhecimento científico e, respectivamente, para a compreensão e superação da realidade material objetiva, devemos entender que a linguagem decorre de um processo de interlocução social, visto que surge da necessidade de comunicação devido às relações de trabalho (BATISTEL, et al, 2016, p. 298).

Como as autoras apresentam, os estudos referentes a linguagem acompanham a história do homem. Neste sentido, Bakhtin, é o que melhor fundamenta a concepção da linguagem (como interação social) dentro da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e conseqüentemente da Psicologia Histórico-Cultural.

Para Bakhtin (1997) que afirma que a linguagem é carregada de intencionalidade ideológica e ela é tecida no seio das relações sociais. Sendo também uma forma de atuação sobre o outro e o mundo.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997, p.41).

A linguagem se faz presente nas relações sociais humanas, o trabalho com a HQs foi uma forma de atrelar o estudo dos conhecimentos relacionados a linguagem oral e escrita para a efetiva apropriação do conhecimento científico.

Com as Histórias em Quadrinhos foi possível explorar uma infinidade de conceitos científicos que se relacionaram ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa padrão no primeiro ano da alfabetização. Garantindo um avanço de consciência e entendimento da língua e de seus recursos.

Foi abordado os conceitos de apropriação da escrita (alfabética e ortográfica) com foco no processo de escrita. Partindo da ideia integralizante do processo de alfabetização.

## O uso das HQs na superação do Método Mecânico de Alfabetização

Usando o recurso da História em Quadrinho, podemos nos aproximar mais corretamente de Cagliari (1998), que critica o método das cartilhas. 'O aluno aprende a escrever reproduzindo um modelo, onde em seguida aprende a ler o que escreveu'. Ele ainda vai mais fundo na crítica ao modelo das cartilhas, diz que

Para a cartilha, o importante é aprender a escrever juntando os pedacinhos (as sílabas geradoras) sempre supondo que esses pedacinhos, permitirão a leitura. Essa abordagem envolve muitos equívocos e erros. (CAGLIARI, 1998, p.114).

Essa prática ainda está presente no ambiente escolar. Nós não pensamos de forma fragmentada e separada, não aprendemos as palavras por partes para só daí irmos para outro conjunto de letras.

Mello (2006) afirma que Vigotsky já criticava esse modelo na década de 20 na União Soviética. Ela afirma que

Ao enfatizar a escrita e o reconhecimento das letras, acabamos por ensinar as crianças o traçado das letras, mas não ensinamos a linguagem escrita. E dizia, ainda, que essa forma de apresentação da escrita exige 'enorme atenção e esforços por parte dos professores e dos alunos, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que basta a si mesmo, enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior. (MELLO, 2006, p.182).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A crítica continua com Mello (2006), afirmando que a escrita foi criada para responder a necessidade do registro, de expressão e de comunicação com o outro distante no tempo e no espaço e um método particionado, com conteúdo pouco criativo dentro do ambiente escolar não oferece em quase nada esse objetivo.

Se pontuarmos também, conforme Eisner (1999), que afirma que o gênero HQs é uma sequência de acontecimentos ilustrados que pode ser somente visual ou também textual, podendo usar textos em balões ou legendas. Ele vai adiante, onde coloca que compõe a estrutura deste gênero textual além dos balões e das legendas, as onomatopeias, os diálogos, as metáforas visuais, as linhas de movimento [...], que são elementos formativos do gênero e caracterizam e estruturam a HQs.

Desta forma, trabalhar a partir da compreensão da estrutura do gênero textual HQs, proporciona uma ampla variedade de formas na exploração da leitura, da escrita e consequentemente da interpretação dos fatos e organização das ideias por meios que ações que acontecem no cotidiano da criança.

Ao propormos uma história em quadrinhos coletiva, na qual desde o tema - As 3 baleias - assim como todos os acontecimentos partem dos alunos, as falas, as linhas de movimentos e demais recursos das HQs fazem sentido para eles. Assim, os alunos veem objetivamente a necessidade do domínio da língua portuguesa.

As atividades colocadas, portanto, com o uso das HQs, partiram desde a análise e compreensão como gênero textual, toda a função dos elementos formativos presentes no gênero: linhas de movimento, onomatopeias, metáforas visuais e tipos de balões e outros.

Numa das atividades propostas, na qual o aluno tinha que organizar a ordem da história sugerindo um enredo, a criatividade e o conhecimento prévio de cada um foi de suma importância. Mesmo tendo as mesmas imagens, cada estudante apresentou de uma forma diferente, dando um sentido e se expressando para toda a sala. A organização do pensamento e posteriormente da fala foi necessária.

Assim, os elementos formativos foram se articulando com a leitura e a escrita. As Histórias, colocadas em sequências, tinham que fazer um 'sentido lógico', onde os próprios companheiros de sala garantiam que o enredo tivesse sentido. Assim, apareciam os fatos, e os próprios alunos constituíam suas Histórias em Quadrinhos.

Durante a realização de atividades, percebemos a plena atividade de estudo, uma vez que essa é a atividade dominante deste período. Observamos a apropriação do conhecimento por alunos e também quem merecia uma maior mediação do docente.

## **A Práxis docente e a necessidade do Preparo do Professor**

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A prática educativa nunca é um ato isolado. Ela pressupõe um conhecimento científico organizado teoricamente, e a partir daí a prática. Isso se transformará em uma práxis-docente.

É preciso entendermos a centralidade que a práxis docente tem no processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, “para Marx, práxis é a atitude (teórico-prático) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis).” (PIMENTA, 1995, p.61).

Partindo desse pressuposto, devemos entender a indissociabilidade entre teoria e prática docente, pontuando que para Pimenta (1995) a prática não fala por si mesmo, e ela exige uma relação teórica. Ela nega, assim a concepção empirista da prática.

Assim, o papel do professor com um conhecimento verdadeiramente científico, com capacidade crítica para ir as raízes dos problemas sociais, entendendo assim a lógica de sociabilidade existente é imprescindível. Isso garantirá, que as temáticas trabalhadas em sala de aula irão avançar além do senso comum, desenvolvendo assim, uma consciência crítica para os pequenos alunos compreender a lógica social.

Ao usar as histórias em quadrinhos no ambiente escolar, o professor precisa selecioná-las, segundo Santos e Vergueiro (2012),

É sempre bom lembrar que as histórias em quadrinhos são produzidas para públicos diferenciados (infantil, adolescente ou adulto) e, portanto, não podem ser usadas discriminadamente. Além disso, mesmo aquelas que se destinem apenas ao entretenimento e ao lazer, cujo conteúdo não foi gerado com a preocupação de informar ou passar conhecimento, podem ser utilizadas em ambiente didático, mas exigem cuidado maior por parte dos professores (SANTOS e VERGUEIRO, 2012, p. 84).

Essa seleção proposta pelo autor é que guiará o bom andamento do trabalho docente. Pelas HQs serem divulgadas em vários meios, é fácil a busca por conteúdos para se trabalhar em sala de aula.

Os autores Passos e Vieira (S.d.) afirmam que por meio de HQs bem-humoradas é possível explorar temas de um contexto próximo dos alunos, eles são enfáticos ao dizer, “explorar os conhecimentos prévios dos alunos, as interferências, perceber os não ditos, relacionar o texto ao contexto, explorar os recursos” (PASSOS e VIEIRA, S.d, p. 6) que irão garantir os conteúdos dentro da sala de aula.

O conhecimento prévio do aluno deve ser incentivado. O professor deve buscar expandir o universo criativo da criança, apresentar o que há de mais rico produzido pela humanidade. Ao pedirmos uma atividade com o uso de onomatopeias e um roteiro livre, a criança desenvolve o que aprende e busca algo que irá aprofundar seu conhecimento. Os 3 quadros entregues em branco se tornam uma oficina de criatividade, um rascunho de ideias, sonhos e objetivos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Enquanto professores, ao mediarmos os processos criativos, damos suporte e oferecemos conteúdo para um salto ainda maior de conhecimento. Isso vai de encontro, ao que Gazzeta e Sobrinho (2009) diz, que:

É certo que o próprio Vygotsky (1988) alerta quanto à importância do conhecimento pré-escolar, mas é na escola que os discentes encontram-se com profissionais que deveriam estar preparados para auxiliá-los em seu desenvolvimento. [...] O que se propõe, aqui, é começar com algo mais simples, visível e, ao mesmo tempo, algo que auxilie o aluno no percurso para uma leitura ou escrita mais complexa (GAZZETA e SOBRINHO, 2009, p. 36).

Isso só aumenta a responsabilidade para o professor, que é quem irá mediar e garantir que os alunos consigam avançar em seu nível de desenvolvimento.

## Considerações Finais

Percebemos então que o processo de alfabetização é algo muito mais complexo que ensinar a grafia das letras. É um momento que marca, abrindo as portas, para que a criança se sinta parte de um mundo onde por meio da leitura e escrita é possível uma comunicação além da oral.

Porém, ainda com pouca idade a leitura já deve ser apresentada atrelada a sua função social. Compreender o mundo além do óbvio, entendendo princípios da organização da sociabilidade existente.

As HQs entram como uma ferramenta interdisciplinar que deve garantir que esses objetivos sejam alcançados. Aprendendo a ler de forma totalitária, vendo que há um sentido na junção de letras ou símbolos antes desconhecidos.

Ao se desenvolver o trabalho com as HQs, percebemos que os alunos tinham condições para executar as atividades, ofereciam caminhos para se aprofundar as capacidades de criatividade e concentração exigidas. A mediação do professor é fundamental para isso.

Ao professor caminhar pela sala e realizar simples perguntas, é possível ver a apropriação do conhecimento e dar o suporte necessário para criar as condições dos alunos resolverem os problemas, superando assim as dificuldades apresentadas.

Acreditamos assim, que um trabalho adequado de HQs dentro da sala de aula tem condições de garantir a apropriação do conhecimento e avançar no desenvolvimento psíquico de cada aluno. Tem todos os elementos necessários para contribuir com o letramento, garantindo que os alunos tenham plenas condições de ler e escrever, mas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

além disso, compreender e ter senso crítico de interpretar a realidade social para uma superação da lógica capitalista.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO\\_E\\_FILOSOFIA\\_DA\\_LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf)>. Acesso em: 10 set 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu*. São Paulo, SP: Scipione, 1998.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Trad. Luis Carlos Borges. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GAZZETA, Sonia M. M.; SOBRINHO, Vanessa C. *Histórias em Quadrinhos como Gênero textual e desenvolvimento da leitura e da escrita*. 2009. Disponível em <<http://circle.adventist.org/files/unaspress/actacientifica2009022314.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2016.

MELLO, Suely Amaral; *A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo*. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs). *Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações Pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

PASSOS, Livia Almeida; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula Vieira; *A contribuição do Gênero Histórias em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura*. (S.d.). Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1690.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?* São Paulo, SP. 1995. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 23 nov 2016.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. *Histórias em Quadrinhos no processo de Aprendizagem: da Teoria à Prática*. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM%2>

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

0QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf>. Acesso em: 15 dez 2016.

SANCHES VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S.. *Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Icone USP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo, SP: LTDA, 1988.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## INTERAÇÃO ESTUDANTIL EM PROJETOS DE EXTENSÃO: QUESTÕES DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA

Angela Machado (Unespar/Campus de Campo Mourão)  
Orientadora: Claudia Priori (Unespar/Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo abordar as questões das relações de gênero, raça, sexualidade e etnias no Brasil por meio de discussões interdisciplinares que vêm sendo realizadas no projeto de extensão, em vigência, intitulado “I Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções possíveis”, mediante encontros mensais abertos à comunidade universitária e externa, com a participação de debatedores (as) de diversas áreas do conhecimento visando ampliar a relação entre universidade e sociedade. Nesse projeto de extensão, promovido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), e financiado com bolsa do programa PIBEX, buscamos compreender o panorama de diferentes abordagens que constituem as relações de gênero, raça/etnia e sexualidade, permeadas por relações de poder, e que se apresentam como resquícios culturais marcantes ainda hoje. Como procedimentos metodológicos realizamos anotações em um “diário de campo” dos debates e questionamentos levantados nos encontros mensais, bem como a leitura de textos, participando ativamente nos encontros do GEPEDIC. A execução deste projeto tem como base os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero que trazem em seu bojo movimentos libertários como o movimento negro, os feminismos e a defesa de grupos LGBTs.

**Palavras-chave:** Diversidade; Cultura; Educação.

### Introdução

Com o objetivo de ampliar a relação entre universidade e sociedade, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, tem desenvolvido o projeto de extensão intitulado “I Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções possíveis” no qual o foco das abordagens tem sido as relações de gênero, relações étnico-raciais e questões relativas à sexualidade, e proporcionando assim espaço de debates entre distintas vertentes teóricas, discursos, troca de experiências de práticas escolares e sociais.

O desenvolvimento do projeto conta com a participação de uma bolsista do programa PIBEX, no qual as ações extensionistas têm promovido tanto para a universidade quanto para a comunidade externa um espaço para reflexões acerca do modo como são constituídas as relações de gênero, étnico-raciais, de sexualidade, de poder e de representações do feminino e do masculino, além de outras possibilidades de identidade de gênero. Assim, tais ações vêm estimulando o interesse de estudantes e jovens pesquisadores e pesquisadoras pela produção científica de caráter interdisciplinar

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

e diversas abordagens teórico-metodológicas, realizando estudos que tratem das temáticas e suas interseccionalidades nos mais variados espaços e contextos.

O seminário – projeto de extensão - tem sido formatado mediante encontros mensais abertos à comunidade universitária e externa, com a participação de debatedores (as) de diversas áreas do conhecimento, sendo o ciclo de estudo e reflexões divulgado a todas as pessoas interessadas: docentes, graduandos (as) e pós-graduandos (as) da instituição, pesquisadores (as) de outras IES, professores (as) da rede básica e comunidade universitária.

Em meio aos encontros mensais foram debatidos textos teóricos, trechos de filmes, documentários e propagandas, indicados e disponibilizados previamente pelo (a) proponente do debate. No ciclo de debates tivemos a discussão de temas variados: a) O empoderamento da mulher contemporânea, baseado no filme: “O Sorriso de Monalisa (2004)”; b) Violência sexual e relações de gênero; c) Homens e masculinidades, tendo como norte da discussão as questões de gênero e saúde do homem, baseado no documentário “Homem que brinca de boneca (2016)”; d) Mulheres e o Cárcere, com abordagem do documentário “O Cárcere e a Rua” (2004); e) As representações e relações de gênero no ambiente escolar e na sociedade; f) Mulheres negras, empregadas domésticas em famílias brancas: direitos civis e sociogênese da estigmatização nas conquistas dos direitos trabalhistas embasado no filme “The Help” (Histórias Cruzadas); g) Corpos negros e a construção da anormalidade, embasado no documentário “Istamira” (2000); h) “História de trajes y travestimento em el armário de Orlando de Virgínia Woolf”, em que se relacionou com a literatura: “El Cuerpo” de Ana Clavel. Os (as) pesquisadores (as) responsáveis pela indicação dos textos ou audiovisuais debateram a temática e intermediaram as discussões..

O projeto de extensão intitulado “I Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções possíveis” teve seu início durante o ano letivo de 2016 com vigência até dezembro de 2017. Tais encontros possibilitaram uma interação com pesquisadores (as) de outras instituições que são imprescindíveis para que os (as) acadêmicos (as) interajam com profissionais de IES distintas, tendo possibilidades de aprimorar sua formação, de maneira plural. O Seminário contou com a participação de pesquisadoras e pesquisadores da UNESPAR e outras instituições (UEM, UTFPR, UNIOESTE) que discutiram de forma multidisciplinar, acerca das relações de gênero, raça, sexualidade e etnias na atualidade, por meio de abordagens histórica, educacional e literária, levando em considerações o processo de construção dessas relações.

Além da participação efetiva nos encontros e na colaboração de organização das atividades, durante cada encontro elaboramos uma espécie de “diário de campo”, no qual foram anotados os principais questionamentos levantados no debate, no que tange às questões da atualidade, bem como das discussões pertinentes às relações de gênero, sexualidade, raça e etnia, e ainda das demandas ligadas ao ensino, pesquisa e extensão.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A partir desse levantamento de dados elaboramos uma análise qualitativa, na perspectiva interdisciplinar, à luz dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, que são voltados a reflexões acerca da constituição de identidades das minorias, que incluem os direitos historicamente conquistados, as lutas e demandas dessas categorias, as relações de poder que ainda incidem em violência, opressão e desigualdade, bem como formas de atuar que visam a conscientização, o respeito, a dignidade e a garantia de direitos a esses grupos.

## Diversidade

Os encontros mensais possibilitaram reflexões acerca da diversidade cultural, racial, de gênero e de classe na qual estamos inseridos, realizando discussões pertinentes que problematizaram estas questões que estão ancoradas em estereótipos preconceituosos na nossa sociedade, ao longo da história.

Atualmente, as mídias em geral vêm aos poucos mudando suas concepções, e acabam por não mais se concentrarem apenas a uma visão machista, mas estão criando propagandas que de fato retratem a diversidade cultural, promovendo releituras e repensando suas posturas no que tange a questão da diversidade, contribuindo para a problematização das raízes do preconceito que influenciam o imaginário social.

Existe em nosso meio social, táticas que buscam camuflar os preconceitos, como por exemplo, piadas, humor e brincadeiras nada engraçados, que refletem uma simbologia que está instalada em nossa mente e cultura, que acredita que existem espaços sociais reservados a determinados grupos étnico-raciais, de classes, gênero e sexualidade. Nesse sentido, os órgãos públicos deveriam criar dispositivos legais que punissem crimes contra as pessoas cometidas via internet, uma vez que os indivíduos se sentem protegidos atrás de telas de computadores, smartphones e tablets, propagando racismo e preconceito.

Se pensarmos a história das relações de gênero e sexualidade, vemos sua estreita ligação também com as questões étnico-raciais, assim como as de classe, no decorrer da história e até mesmo em nossa atualidade. Por meio das experiências de mulheres pobres, negras, de classes desfavorecidas, constatamos que estas passaram por mais dificuldades e exclusões para alcançar empoderamento, devido à opressão e aos preconceitos sofridos, já que os posicionamentos de algumas pessoas estão altamente ligados aos seus interesses próprios os quais excluem a diversidade.

Segundo Gomes (1996), o espaço escolar não deve ser compreendido como um campo neutro em que a diversidade fica do portão para fora, pois, os conflitos sociais, raciais e de gênero estão presentes no interior das escolas, sendo as instituições escolares um espaço sociocultural no qual convivem os conflitos e as contradições de questões relacionadas com a discriminação racial e de gênero, que estão estruturadas na

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sociedade brasileira e que acabam por legitimar o preconceito presente no imaginário social. Diante disso, é necessário discutir no cotidiano de estudantes e docentes, as temáticas referentes à diversidade, pois precisamos de uma visão ampla da sociedade, que contemple todas as diversidades culturais, raciais e sociais existentes.

## Relações de Gênero

Foram debatidas ao longo dos encontros, questões referente às relações de gênero com os temas: O empoderamento da mulher contemporânea baseado no filme: “O Sorriso da Monalisa (2004)”; Violência sexual e relações de gênero; Homens e masculinidades tendo como discussão “Gênero e Saúde do Homem: a expressão das masculinidades” e o documentário "Homem que brinca de boneca (2016)", Mulheres e o cárcere; As representações e relações de gênero no ambiente escolar e na sociedade.

Estas reflexões nos possibilitaram a compreensão de que a categoria gênero está associada a diferentes intencionalidades, e que a educação impulsiona uma normatização do que seja feminino e masculino, enfatizando ainda mais os estereótipos idealizados socialmente.

A partir dos debates teóricos e análise de filmes e documentários, ficou evidente de como as mídias, a literatura, o cinema, a publicidade, entre tantas outras materialidades reforçam o dualismo entre homens e mulheres desde crianças. Os meninos são educados e socializados a uma postura de masculinidade imposta por uma construção social, cultural e histórica que os impulsionam a um grande número de violência, jogos, disputas, drogadição, enaltecendo a virilidade, a masculinidade e reprimindo violentamente as emoções, atitudes, orientação e comportamento sexual.

Já as meninas são educadas dentro de um padrão de comportamento mais contido, recatado, voltadas para os cuidados do lar, com as pessoas (crianças, maridos, velhos/as), por meio de uma norma social em desempenhar como ser uma boa esposa, dona de casa, recatada e bela para que sejam bem vistas e aceitas pela sociedade, por meio de um arquétipo de submissão.

Louro (2010) salienta que a escola está ancorada em paradigmas de limitação do espaço, uma vez que afirma o que cada pessoa pode ou não pode fazer, e assim vai separando e instituindo, ou seja, ao invés da escola possibilitar um espaço de integração e respeito das diferenças e diversidades, ela acaba por enaltecer padrões e regras que acabam por separar o lugar "apropriado" para estudantes pequenos e grandes; lugar de meninos e meninas; além de impor normas sociais através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, apontando moldes que possa vir a possibilitar que os (as) sujeitos (as) se reconheçam (ou não) nesses modelos, e assim o prédio escolar em meio a estes símbolos e arranjos mantém modelos arquitetônicos de normatização social de espaços adequados para os (as) distintos (as) sujeitos (as).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A autora ainda descreve que até mesmo os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos e os diferentes processos de avaliação que estão presentes no interior das escolas, têm ao longo dos anos contribuído para a construção das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, constituindo distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Partindo destes pressupostos observamos que todas essas dimensões precisam ser colocadas em questão, sendo indispensável questionar não apenas o ensino, mas o modo como ensinamos, analisando quais são os sentidos destes aprendizados, problematizando as teorias de trabalho em sala de aula e nos atentando, sobretudo, para nossa linguagem, percebendo os preconceitos que ela frequentemente carrega e institui.

Ao adentrarmos nos conceitos que tangem as questões de gênero, percebemos que as mulheres são colocadas à margem da sociedade sendo compreendidas como um ser inferior por meio de uma visão de desigualdade, ancoradas em argumentações biológicas. Segundo Albernaz e Longhi (2009):

Uma das primeiras explicações para desigualdade entre mulheres e homens seria a diferença biológica que determinaria as características de personalidade e as aptidões sócio-culturais de ambos. Esta idéia tinha relação com a filosofia e políticas elaboradas a partir do Iluminismo e consolidadas com a Revolução Francesa. Esta filosofia pregava que todos os indivíduos eram iguais, mas para serem iguais em direitos, políticos e sociais, os indivíduos não poderiam ser diferentes. A fórmula era: para ser igual era preciso ser idêntico! Dessa maneira a desigualdade social entre os sexos viria das diferenças biológicas, assim como a desigualdade entre as raças. (ALBERNAZ e LONGHI, 2009, p.78).

Por meio deste referencial biológico, acreditou-se por muito tempo que a mulher nasce com um órgão genital que tem uma brecha em que se seja necessário outro órgão para completar esse espaço, visto que, Aristóteles já argumentava que a mulher era incompleta por ter o seu órgão interno, já o homem tem o seu órgão externo, fatos estes que condicionam estereótipos de inferioridade do sexo feminino em relação ao masculino.

Nesse aspecto, é perceptível uma diferenciação de educação de meninos e meninas, visto que os lugares que os corpos assumem na sociedade são hierarquizados, ou seja, a genitália masculina é endeusada socialmente e desde a infância, o pênis, o “pipi” é tido como um troféu, um deus – falo - que representa um poder que o homem herda culturalmente e o coloca numa condição de superioridade sexual, sua genitália é falocentrizada, é colocada no centro. O contrário acontece com a genitália feminina, além de ser vista como incompleta – desde os primórdios da ciência moderna – pois é interna, escondida, e não exteriorizada, a vagina, a vulva, é vista como algo a se esconder,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

porque é úmida, sangra, expele fluídos, e também porque carrega tantos mistérios, mitos, lendas – justamente porque pouco se fala – e isso vai permeando o imaginário social

Assim, devemos compreender que o homem não nasce “homem” e a mulher não nasce “mulher”, mas que estas questões de masculinidade e feminilidade são moldadas ao longo de sua infância, juventude e vida adulta. Comumente, a sociedade compreende que ser homem é ser forte, rijo, viril, bruto, violento, e assim a masculinidade serve para classificar e expressar maneiras distintas de viver conforme o que é aceito pela sociedade, dentro do estereótipo de um corpo com determinados atributos físicos. Ser mulher seria, portanto, não ser homem, só que nessa perspectiva, a feminilidade é vista como negativa, pois seria um “Outro”, aquilo que é inferiorizado, um corpo frágil, delicado e passivo.

Em meio a este acervo de diferenciações de gêneros impostos socialmente, as mulheres são condicionadas a um padrão de feminilidade de belas, recatadas e do lar, que normatiza suas condições enquanto mulheres, as excluindo de espaços públicos e restringindo-as à vida privada.

As representações de gênero na sociedade colocam as mulheres como objeto sexual, e dentro deste contexto há um ideal de vestimenta feminina que ainda é bastante evidente em nossa sociedade atual, pois as mulheres ainda são julgadas pelas roupas que usam, e são condicionadas a usarem trajes que venham a atender aos padrões adequados da sociedade.

Dentro das imposições sociais de padrão de mulheres ancorados no machismo e conservadorismo, a mulher solteira não se enquadra na normatização de feminilidade, isto porque a sua condição de solteira é vista fora da normalidade padrão devido à cobrança social para que elas se casem, tenham filhos (as) e se dediquem aos maridos.

Compreendemos que há questões contraditórias relacionadas ao poder em que homens e mulheres perpassam na sociedade, visto que, as mulheres que chegam a posições de poder e prestígio social - que por muito tempo foram restritos ao papel masculino - são vistas com olhares diferenciados, pois elas passam a serem avaliadas e julgadas pelas suas condições enquanto “mulher”, e não pelo papel profissional que desempenham na sociedade.

## **Sexualidade**

Outro ponto de discussão nos encontros mensais teve como foco a temática sexualidade abordando questões como: “Sexualidade nas práticas escolares”; “História de trajes y travestimento em el armário de Orlando de Virgínia Woolf”, em que se relacionou com a literatura: “El Cuerpo” de Ana Clavel.

Com essas discussões percebemos que a abordagem das relações de gênero dialoga também com outras categorias de análise, como a sexualidade, principalmente

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

quando se analisa o espaço escolar, ambiente e momento da vida das crianças e adolescentes em que o processo de socialização é permeado por interdições, discursos e práticas que buscam enquadrar os gêneros em papéis e lugares rígidos e definidos.

Ainda sobre a sexualidade fica evidente que estamos enraizados em ideais preconceituosos, e por mais que a comunidade acadêmica e externa promova debates e práticas de respeito às diferenças e diversidades, temos em pleno século XXI nos deparado com discursos misóginos, racistas e de ódio.

Moore (2000) assinala que as expressões e identidade de gênero são construídas e vividas, de modo que frequentemente mulheres e homens são formados de formas diferenciadas, desiguais, e assim vai se padronizando uma normativa social adequada de feminilidade e masculinidades marcadas por discursos hegemônicos, no qual os homens têm um papel social de poder em relação às mulheres que são tidas como um sexo frágil e são expostas a submissões nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais.

Partindo destes pressupostos fica evidente que no meio social a roupa é uma forma de rotular as pessoas, sendo uma representação simbólica da identidade sexual, como se houvesse tipos de vestimentas corretos para o masculino e o feminino, roupas estas que devem condizer com as condições biológicas de cada sexo.

Louro (2010) salienta que:

[...] A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2010, p.11).

Assim, a identidade sexual é construída historicamente com referência na posição social e cultural ao qual estamos inseridos, e desta forma são desenvolvidos mecanismos que representam a normativa aceita, isto é, que venham a atender aos padrões culturais e sociais, e excluem as pessoas que ficam à margem dessa normativa.

Nessa perspectiva sexista a sociedade acaba por ser condicionada a uma visão de masculinidade hegemônica que se refere a um padrão de práticas e que são amplamente difundidos no contexto social, de um homem cis-hétero, que seja branco, invulnerável, racional, bem-sucedido, forte, resistente. Nessa ótica, todo e qualquer homem que não se encaixe neste padrão de masculinidade acaba por ser discriminado e sua condição sexual é colocada em dúvida, e desse modo, os homens vivem uma série de implicações quando não atendem a esse modelo. O mesmo acontece com um ideal de feminilidade.

As argumentações das ciências em relação às sexualidades tentam a todo tempo identificar o sexo por meio de estereótipos construídos, o qual é responsável pela

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

manutenção de uma visão social preconceituosa à identidade e orientação sexual, pois vivemos em uma sociedade em que ser diferente, representa uma falha para a cultura, sendo um corpo que transgride os costumes.

Nem todas as masculinidades fazem parte do discurso hegemônico, e os sistemas de classificação já não dão mais conta das diferenças de gênero, pois, temos que pensar em masculinidades e feminilidades possíveis para superarmos os estereótipos, nos desprendendo do ideal e exigências de uma performance normativa de homens e mulheres.

## Relações Étnico-Raciais

Em meio aos encontros proporcionados pelo presente projeto de extensão foram realizadas discussões acerca das questões étnico-raciais presentes no cotidiano escolar, na sociedade e na história em geral, apresentados com os temas: mulheres negras, empregadas domésticas em famílias brancas: direitos civis e sociogênese da estigmatização nas conquistas dos direitos trabalhistas, embasado no filme “The Help” (Histórias Cruzadas); Corpos negros e a construção da anormalidade, embasado no documentário “Istamira” (2000).

A sociedade vive enraizada na tentativa de manter a suposta superioridade da identidade branca, num olhar discriminatório e racista, que negam, a todo momento, os direitos civis mínimos às pessoas negras, reproduzindo socialmente a estigmatização. De acordo com Pereira (2010):

O ser negro no Brasil é resultado de uma construção social impregnada por ideologias racistas, sem consistência biológica. Os ‘cabeças pensantes’ da sociedade, fazendo uso da ciência e da produção acadêmica – sempre dinâmicas e que têm como desígnio acompanhar as mudanças e transformações da sociedade na busca por atender às necessidades sociais, políticas e econômicas de seu tempo – são os responsáveis pela produção ideológica e por sua manutenção. (PEREIRA, 2010, p.88-89).

Com base nos pressupostos do autor acima, é importante destacar que há, no Brasil, uma construção social ancorada em visões racistas em relação à corporeidade negra, a qual esta envolvida numa lógica estrutural, que de certa forma atribui a esse corpo significados sexuais, sensualizados e objetificados, todavia, temos que pensar o corpo não somente no físico, mas também o corpo enquanto significado social, levando em consideração uma população que geralmente tende a ser marginalizada, e que a anormalidade de seus corpos também é uma construção social e que esses corpos são

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

vistos como desviantes, e, portanto, várias instituições tentam a todo custo inseri-los na norma.

Algumas intuições foram se organizando ao longo dos anos em prol de normatizar estes corpos tidos como desviantes como, por exemplo, as prisões com o sistema correccional; os hospitais psiquiátricos e a medicalização dos corpos a partir de um discurso biológico, tentam a todo tempo corrigir a "anormalidade", entre tantos outras discursos medicalizantes em nosso meio social.

Uma das principais instituições de normatização é a escola que tem sua base estabelecida para normatizar determinados corpos em sociedade nascente que é a industrial, e de acordo com Gomes (2010):

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. (GOMES, 2010, p.4)

A elaboração de políticas públicas de inserção da temática no interior das escolas, e as ações afirmativas, tem promovido maior enfrentamento aos preconceitos atribuídos aos lugares que as pessoas negras podem ocupar na sociedade, assim como a corporeidade negra tem sido problematizada nas esferas escolares e em outras instituições presentes em nossa sociedade.

A problemática da questão da normatização e exclusão da diversidade só encontra espaço de reflexão quando há a resistência a esta normatização, quando, por exemplo, os corpos tidos como desviantes assumem posturas e lugares sociais, se pronunciando frente às relações sociais e de poder.

Colocar a norma em questionamento, para ser pensada, é extremamente revolucionário, porque a norma não se pensa, visto que historicamente ela foi naturalizada como normal dentro de um discurso científico e religioso, sendo que tudo que esteja fora deste normal que a sociedade prega é anormal, sendo a anormalidade construída em oposição ao discurso da normalidade.

Nesse sentido do discurso normalizador, o corpo negro é construído como um corpo que não deve e não pode estar em determinados espaços, como na medicina, nas universidades, excluindo-o de ser bailarina(o), modelo, de ser chamado de belo(a), reforçando os preconceitos. Por outro lado, os corpos negros estariam determinados a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

condições de submissão e subalternidade como empregados (os) domésticas, seguranças, garis, jogadores de futebol, enfatizando corpos violentos, e por meio destes discursos vão se estabelecendo o “normal” e “anormal”.

Em relação às mulheres negras e seus corpos, as condições sociais, raciais e culturais dão ênfase a preconceitos e estereótipos que colocam a mulher negra no mercado de trabalho como empregadas domésticas, negando a elas outros espaços como o das ciências, das artes, da tecnologia, etc. De acordo com as análises e pesquisas realizadas por Quadros (2004) notamos que a esfera econômica acaba por também limitar o campo de trabalho “adequado” de acordo com as questões biológicas de cada indivíduo, sendo que as desigualdades de trabalho associadas a gênero e raça são acentuadas no interior de cada nível social, de maneira que as pessoas negras e as mulheres que conseguem ingressar nas atividades ocupacionais melhor situadas são minoria.

## Considerações Finais

As ações desenvolvidas em meio aos encontros mensais têm demonstrado a relevância social e acadêmica de se discutir essas temáticas na escola, na universidade e com a sociedade, a fim de promover a equidade, o combate a ideais preconceituosos a que estes grupos sociais são submetidos.

Em meio ao desenvolvimento do projeto, abordamos como os aspectos culturais, as relações de poder e a diversidade são tratadas no âmbito social e educacional, e ainda como a escola e a universidade podem ser instrumentos de desconstrução de estereótipos sociais, contribuindo para o combate às discriminações, racismo e violência. Com isso, fica evidente que as ações extensionistas são primordiais para promover maior interlocução entre a universidade e a sociedade, partilhando e construindo novos saberes.

Diante da crescente onda de violência tanto em relação às mulheres, quanto às pessoas transgêneros, transexuais, travestis, gays, lésbicas e também às pessoas negras, casos noticiados diariamente pela imprensa e denunciados pelas organizações voltadas aos Direitos Humanos e à cidadania, torna-se cada vez mais importante e necessário abordar as relações de gênero, relações étnico-raciais e a sexualidade, na perspectiva de desconstruir o sexismo, a misoginia e o racismo que ainda guardam resquícios culturais marcantes, desde os primórdios da colonização.

Os encontros e experiência de participação no projeto de extensão tem possibilitado analisar as diversidades culturais nas quais estamos imersos, de modo a despertar uma visão questionadora em relação às diferenças que vamos reproduzindo socialmente, e que permeiam em nossa sociedade como algo natural.

Entretanto, o preconceito ainda está muito presente nas escolas, nas universidades, e na sociedade de modo geral, visto que, as diferenças não estão sendo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

respeitadas. Assim, compreendemos a necessidade de uma criticidade referente ao ensino em sala de aula com temas que venham a discutir as relações de gênero, raça, etnia e sexualidade, tendo em mente que os distintos grupos sociais minoritários são discriminados. É importante também a construção de políticas públicas que venham a assegurar os direitos e possibilitar a equidade, sendo assim instrumentos de desconstrução de estereótipos sociais, contribuindo para o combate às discriminações, racismo e violência. Com isso, fica evidente que as ações extensionistas são primordiais para promover maior interlocução entre a universidade e a sociedade, compartilhando e construindo novos saberes.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. “**Para compreender gênero**: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres”. In: SCOTT, Parry (org); LEWIS, Liana (org); QUADROS, Marion Teodósio de (org). **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. In: GT“Gênero e Raça”, XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe. cadernos pagu ,Abril 1996: pp.67-82.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. belo Horizonte. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). O corpo educado: pedagogia da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. pp.7-34.

MOORE, Henrietta Louise. **Fantasia de poder e fantasia de identidade**: gênero, raça e violência. Tradução: Plínio Dentzien; Revisão: Adriana Piscitelli. Cadernos Pagu (14) 2000: pp.13-44.

PEREIRA, Cristina Kelly da Silva. **Negritude brasileira**: construção social e suas metamorfoses. São Paulo. Revista Eletrônica Correlatio n. 17 - Junho de 2010.

QUADROS, Waldir. **Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente**. In: Estudos Avançados, vol.18 no.50 São Paulo, 11 de março de 2004, p.95-117.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## INTERAÇÕES NO PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA

Ana Paula Costa Furman (Unespar)  
Nayara Emidio de Lima (Unespar)  
Orientadora: Adriana Beloti (Unespar)

**RESUMO:** Este trabalho, produzido a partir da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), objetiva apresentar as relações entre os diferentes tipos de correção que o professor pode efetuar em seu trabalho de revisão e as operações linguístico-discursivas que os estudantes podem realizar no processo de revisão e de reescrita. Para tanto, sustentamo-nos na concepção de escrita como trabalho, proposta por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), nas discussões sobre os processos de revisão e reescrita, de Menegassi (1998) e Jesus (2004), nos tipos de correção que o professor pode empregar, conforme Ruiz (2010) e Menegassi e Gasparotto (2016), e nas reflexões relacionadas às operações linguístico-discursivas, apresentadas por Gasparotto (2014). Nesta pesquisa, analisamos produções textuais escritas do gênero discursivo Resposta Interpretativo-Argumentativa, produzidas em 2015, por três acadêmicos participantes do PIBID, observando como são estabelecidas as interações entre a professora e os acadêmicos e o modo como estes respondem às diferentes revisões efetuadas no processo de produção textual. Com a pesquisa, pudemos constatar que o tipo de correção utilizado interfere diretamente na realização de determinada operação linguístico-discursiva por parte do estudante e no processo de desenvolvimento da escrita dos professores em formação inicial.

**Palavras-chave:** Revisão e reescrita; tipos de correção; operações linguístico-discursivas.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo busca observar as interações entre professor e estudante durante o processo de produção textual escrita, por meio das revisões e reescritas, tendo como objetivo apresentar as relações entre os diferentes tipos de correção (RUIZ, 2010; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) que podem ser contemplados no trabalho de revisão do professor e as operações linguístico-discursivas (MENEGASSI, 1998; GASPAROTTO, 2014) que podem ser efetuadas na reescrita. Para tanto, fundamentamos na concepção de escrita como trabalho, de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e nas discussões acerca dos processos de revisão e de reescrita, conforme Menegassi (1998) e Jesus (2004). O processo de revisão e reescrita do texto é essencial para a constituição da escrita do aluno e o professor desempenha uma função determinante, visto que sua intervenção direciona a revisão e reescrita do estudante. Desse modo, objetivamos apresentar como cada tipo de correção utilizado na revisão está diretamente relacionado às atuações do aluno em sua revisão e reescrita e quais as consequências dessa interação para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes.

Para este estudo, selecionamos, aleatoriamente, as produções textuais escritas realizadas por três acadêmicos participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - subprojeto de Língua Portuguesa do curso de Letras da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão, considerando todas as versões do processo de revisão e reescrita, sustentadas na concepção de escrita como trabalho. As produções textuais pertencem ao gênero discursivo Resposta Interpretativo-Argumentativa e foram efetuadas no ano de 2015. Para ilustrar a análise realizada, bem como os resultados obtidos, os textos dos estudantes foram digitalizados, omitindo a identificação dos participantes. As produções textuais foram realizadas por eles, após encaminhamentos da professora, apresentando a proposta de produção, contendo o comando de escrita e os textos de apoio, que discutiam o tema a ser abordado. Após, houve a produção de textos, que contou com revisão e reescrita de até três versões. Na análise, observamos como são estabelecidas as interações entre a professora e os acadêmicos – produtores textuais, e o modo como respondem às suas diferentes revisões no processo de produção textual, a fim de perceber quais as principais operações linguístico-discursivas desempenhadas por eles no processo de produção e suas relações com os tipos de correção que foram efetuadas e, também, compreender como o processo de produção da Resposta Interpretativo-Argumentativa constitui a escrita dos professores em formação inicial.

Este texto está organizado em seis sessões, sendo elas: considerações iniciais, escopo teórico, metodologia da pesquisa, análise das produções textuais, considerações finais e referências.

## A ESCRITA EM FOCO

A partir das práticas que temos realizado em nosso subprojeto, pudemos observar nos pibidianos um grande desenvolvimento concernente à escrita, em decorrência de um trabalho que considera de suma importância um embasamento teórico-metodológico pertinente em consonância às práticas efetivas. Assim sendo, como apresentaremos um recorte desse processo de constituição da escrita dos pibidianos, referente à relação entre professora e estudante no processo de revisão e reescrita textual, é fundamental explicar as teorias que corroboram tal prática.

Este trabalho parte da concepção de linguagem como processo de interação, discutida por Doretto e Beloti (2011) e Perfeito (2005), pois nossa pesquisa está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. No que concerne a essa concepção, a língua não é considerada apenas um sistema abstrato de formas ou vista como algo individual, mas como uma atividade da interação social, pois a língua é um ato social. Assim, de acordo com Doretto e Beloti (2011),

[...] a linguagem é vista como processo de interação, a língua é usada não apenas para a comunicação, mas, também, para estabelecer a interação social (agir sobre, agir entre). O indivíduo realiza ações, atua sobre o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

interlocutor. Considera-se os contextos social, histórico e ideológico (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 97).

Ao concebermos a linguagem como um processo de interação, é necessário assumir uma concepção de escrita que esteja de acordo com tais pressupostos. Sendo assim, a premissa negada é considerar a escrita como um dom, inspiração ou como consequência, atividade decorrente de outra antecedente (SERCUNDES, 2004). Portanto, consideramos a concepção de escrita como trabalho, proposta por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), tendo em vista que possibilita reais condições de produção aos alunos, os quais assumem a posição de produtor do texto. Acerca da escrita como trabalho, Sercundes (2014) alega que “[...] a produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos [...]” Assim, acreditamos que pode haver um trabalho efetivo de escrita, no qual as condições de produção são estabelecidas e as etapas do processo de escrita consideradas. Além do mais, consideramos que a escrita é uma atividade consciente e planejada que não vê o texto como um produto pronto e acabado, mas como uma modalidade da linguagem que é caracterizada pelo aspecto processual, envolvendo revisão e reescrita, no intuito de alcançar os objetivos almejados e produzir um texto adequado às condições de produção. Assim, acerca da escrita como trabalho, Fiad e Mayrink-Sabynson (1991) declaram que:

Assumindo que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita de linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura (FIAD; MAYRINK-SABYNSON, 1991, p.55).

A partir disso, podemos perceber que, em um primeiro momento, temos o planejamento do texto, quando pensamos e/ou esquematizamos aquilo escreveremos, tomando como norte as condições estabelecidas para aquela atividade de escrita. Após, a escrita propriamente dita. O trabalho de analisar se o texto está adequado é o que chamamos de revisão. Na sequência, ocorre a reescrita, que busca efetivar os aspectos levantados na revisão.

Dando ênfase à revisão, esse é o momento em que as possíveis inadequações existentes no texto podem ser diagnosticadas, assim como, refletidas, a fim de encontrar um meio para adequá-las à proposta de escrita e suas condições de produção. A revisão também propicia que sejam observadas partes do texto que podem ser desenvolvidas. Essa etapa pode acontecer individualmente, quando o próprio escritor revisa seu texto, pelo professor, que visa a direcionar, de maneira mais específica e pontual no texto do

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

aluno, à reescrita, como também, entre amigos, quando esses revisam os textos uns dos outros, ainda que não apontem as inadequações da mesma maneira que o professor. Além disso, esse processo não se restringe em um terceiro momento, pois “[...] a revisão é recursivamente utilizada em todas as etapas da construção textual.” (MENEGASSI, 1998, p. 38). Em relação à reescrita, ela é procedente da revisão, isto é, a reescrita pressupõe a revisão e, mesmo que essas atividades sejam distintas, completam-se no processo de produção de um texto. Jesus (2004) pontua que, por vezes, a reescrita atua como uma maneira de limpar o texto, quando é atentado somente aos aspectos linguísticos e gramaticais, encontrados na superfície textual, tais como ortografia, concordância e pontuação. Acerca disso, pondera que

A reescrita deveria ser vista [...] como atividade de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações (JESUS, 2004, p.100).

Em suma, por meio desse processo, que passa pelas etapas do planejamento, escrita propriamente dita, revisão e reescrita, temos a constituição da escrita como trabalho, pois toda essa atividade permite que o texto seja adequado aos objetivos propostos e os sujeitos façam o uso da linguagem de maneira adequada às diferentes situações, desenvolvendo suas capacidades linguístico-discursivas. Com o trabalho de revisão e reescrita, professor e aluno constituem um diálogo, pois, ao encaminhar a produção textual, conforme Menegassi (1998), o professor passa a palavra ao aluno, que, ao entregar a primeira versão, devolve a palavra ao professor. O professor realiza a revisão do texto do aluno, faz os apontamentos e, após, devolve a palavra ao estudante. Isso revela que a produção de um texto é um processo.

Uma questão importante relacionada à revisão e à reescrita refere-se aos tipos de correção que o professor pode utilizar ao revisar um texto, pois as correções influenciam diretamente, positiva ou negativamente, no processo de revisão e reescrita do aluno. Assim, para que a correção de um texto possa acontecer de maneira adequada, temos três possibilidades que são abordadas por Ruiz (2010), com base na pesquisa de Serafini (1987), e uma quarta maneira apresentada por Ruiz em seu trabalho.

A primeira corresponde à correção indicativa, que é utilizada para marcar as inadequações, geralmente linguísticas, do texto, como palavras, frases e períodos, que precisam ser modificados. Essa correção costuma ser pontual, apresentando erros no corpo e/ou na margem do texto, por isso não exige que o aluno realize uma grande alteração em seu texto, apenas no local específico que foi indicado. Desse modo, por possuir a função de apenas indicar, essa correção não possibilita que o aluno desenvolva

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

seu texto, pois ele fica restrito àquilo que foi marcado pelo professor, muitas vezes, sem refletir sobre a necessidade da adequação. Outra correção é a resolutiva, direcionada, comumente, à correção de erros linguísticos e gramaticais, podendo ser palavras, frases ou períodos inteiros, que o próprio professor corrige, ou seja, ele mesmo assume a função de reformular, no corpo, na margem ou no pós-texto, acrescentando, retirando, substituindo ou mudando partes do texto do estudante. Na reescrita isso implica apenas em alterações a partir da resolução efetuada pelo professor, o que pode não possibilitar a compreensão daquilo que foi alterado.

Por meio da correção classificatória, o professor identifica os erros relacionados à estrutura da língua realizando um tipo de classificação, recorrente na margem textual. Um conjunto de códigos e símbolos, que são geralmente as iniciais de um termo metalinguístico alusivo à natureza do problema encontrado, é acordado entre os sujeitos envolvidos, para que aquilo que precisa ser revisado e reescrito seja classificado no texto. Essa correção exige que o professor atente-se para a classificação proposta, pois se for muito ampla ou vaga o aluno pode não compreendê-la. Portanto, é necessária uma classificação que possibilite o entendimento e, assim, a adequação do texto. Por fim, a correção textual-interativa, a qual não exclui as já mencionadas, mas pode englobá-las e usá-las, quando necessário. Esse tipo de apontamento acontece por meio de textos ou bilhetes, mais desenvolvidos, para tratar das inadequações do texto, da tarefa de revisão pelo aluno e da tarefa de correção pelo professor. Essas correções são realizadas, na maioria das vezes, no pós-texto, mas, também, podem ser encontradas no corpo e na margem textual. Um aspecto específico desse tipo de correção é a marcação da troca de turno por meio da “[...] interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor.” (RUIZ, 2010, p. 48). Sendo assim, tal correção possibilita que o professor tome

como objeto de discurso de sua correção não apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento [...] (RUIZ, 2010, p. 57).

O uso da correção textual-interativa pelo professor, em geral, melhor orienta a revisão e a reescrita do aluno e a interação que se dá entre eles pode ocorrer em diferentes níveis, conforme a abordagem utilizada pelo professor na realização da correção textual-interativa: questionamento, apontamento e comentário, cada um cumprindo uma finalidade e um objetivo, de acordo com as especificidades da produção textual, conforme discutido por Menegassi e Gasparotto (2016). O questionamento aponta para uma inadequação tanto da língua quanto do conteúdo, bem como para a complementação que o aluno pode realizar em seu texto. Esse “[...] é um meio afetivo de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

direcionar e desenvolver no aluno os diversos estágios do processo de escrita.” (MENEGASSI; GASPARTOTTO, 2016, p. 1030). O apontamento, geralmente, é iniciado com o verbo no imperativo e, quando a revisão e reescrita é uma prática constante, essa intervenção pode ser uma maneira mais objetiva do professor indicar algo que não está adequado no texto do aluno. No comentário, podem estar contidos o apontamento e o questionamento, além de outros recursos e, por isso, tende a ser mais completo que os demais tipos de correção textual-iterativa, pois pode tratar de inadequações, sugerir desenvolvimento de ideias, motivar a reescrita e, ainda, comentar sobre o desempenho do aluno quanto a atuação no seu processo de escrita. Desse modo, “[...] o comentário tende a ser o mais elucidativo e, portanto, mais compreensível ao aluno.” (MENEGASSI; GASPARTOTTO, 2016, p. 1034). Esse movimento interativo aponta para a atitude responsiva que as tarefas de produção e coprodução textual requerem. Assim, o diálogo que se efetua nesse processo demonstra que essa “[...] correção discursiva é altamente dialógica [...]” (RUIZ, 2010, p. 49), porque propicia diferentes níveis de interação entre professor e aluno, visando a contribuir para a constituição de sua escrita.

Para a realização da etapa de reescrita, o estudante tem ao seu dispor algumas estratégias que são chamadas de operações linguístico-discursivas. Segundo Menegassi (1998), apoiado nos trabalhos de Fabre (1987), o aluno pode lançar mão das operações de substituição, adição, supressão, deslocamento e de ignorar, a fim de atender ou não à revisão realizada pelo professor. A operação de substituição acontece quando o estudante substitui um termo, elemento gráfico ou trechos do texto, em detrimento de outro. Já a adição efetua-se quando é adicionada uma palavra, elemento gráfico ou um novo trecho. No que se refere à supressão, incide quando suprime-se uma palavra, elemento gráfico, frase. O deslocamento refere-se à modificação de ordem de elementos do texto, como palavras, frases e trechos. Além dessas operações apresentadas, há uma outra operação, a de ignorar, que é tratada por Menegassi (1998). Segundo ele, os estudantes podem estar conscientes sobre a ocorrência de inadequações em seu texto, contudo não conseguem visualizar a que tipo de erro corresponde, por isso ignoram, ou, mesmo que tenham detectado, podem alegar que não se trata de uma questão importante a ser modificada, sendo irrelevante ou difícil de ser solucionada. A compreensão dessas operações é pertinente ao professor, pois permite que perceba a efetividade de seu trabalho de correção na reescrita do estudante e, desse modo, possa repensar suas práticas, visando a melhorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

## METODOLOGIA

Para realizar este estudo, selecionamos produções textuais de acadêmicos participantes do PIBID – subprojeto de Língua Portuguesa do curso de Letras da UNESPAR/Campus de Campo Mourão, intitulado *Leitura, escrita e análise linguística*:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

*articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.* O Programa PIBID tem como alguns de seus objetivos incentivar a formação de docentes, elevar a qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre Ensino Superior e Educação Básica e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes. O subprojeto do qual os acadêmicos participam busca refletir e discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, com destaque para a prática discursiva de escrita. Para isso, há uma formação teórico-metodológica constante e diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Assim, os acadêmicos, além de realizarem estudos e discussões de teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, produzem textos escritos, como as produções textuais analisadas neste estudo, para que possam desenvolver suas capacidades linguístico-discursivas, trabalhando, efetivamente, com a prática de escrita na perspectiva processual.

O processo de produção textual da Resposta Interpretativo-Argumentativa, em foco no presente trabalho, ocorreu durante os meses de março e maio de 2015. Anteriormente a esse processo de produção, houve discussão com os pibidianos acerca da situação da educação, o que subsidiou, juntamente com os textos de apoio, a escrita dos estudantes. O comando de produção, produzido pela coordenadora do subprojeto, para encaminhar o trabalho de escrita, foi o seguinte:

*“Como participante do PIBID, considerando as informações, as reflexões e as críticas que os textos 01 e 02 apresentam, produza uma Resposta Interpretativo-Argumentativa, entre 18 e 20 linhas, para a pergunta: **quais os reflexos para a sociedade de a educação pública não ser devidamente valorizada entre os governos?** O texto será publicado no Blog do subprojeto PIBID.”<sup>1</sup>*

No estudo deste trabalho, observamos, inicialmente, a proposta que foi apresentada aos estudantes, a qual contava com o comando de produção e dois textos de apoio, para que pudéssemos compreender o tema, o que deveria estar presente nos textos, bem como os direcionamentos para a reescrita dados pela professora durante a revisão dos textos. Após, analisamos o processo de revisão e reescrita dos três acadêmicos selecionados aleatoriamente, entretanto, apresentaremos apenas um, considerando a primeira versão do texto, comparando à segunda, a fim de observar quais tipos de correção foram utilizados na primeira e quais as operações linguístico-discursivas

<sup>1</sup> Os textos 01 e 02 que compõem o encaminhamento para a escrita são, respectivamente: *Reforma ortográfica e A qualidade da educação brasileira*, disponíveis em: <[https://www.google.com.br/search?q=chARGE+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+p%C3%BAblica&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=DNr5VJnHD6n7sASo9IH4Bw&ved=0CAYQ\\_AUoAQ#imgdii=\\_&imgrc=0Zt4IstiF28M%253A%3BEADxjYbE0U6RBM%3Bhttp%253A%252F%252Ffatalmineira.files.wordpress.com%252F2011%252F12%252FchARGE+educacaodescaso.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.emdialogo.uff.br%252Fnode%252F3895%3B406%3B336](https://www.google.com.br/search?q=chARGE+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+p%C3%BAblica&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=DNr5VJnHD6n7sASo9IH4Bw&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgdii=_&imgrc=0Zt4IstiF28M%253A%3BEADxjYbE0U6RBM%3Bhttp%253A%252F%252Ffatalmineira.files.wordpress.com%252F2011%252F12%252FchARGE+educacaodescaso.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.emdialogo.uff.br%252Fnode%252F3895%3B406%3B336)>. Acesso em: 06 mar. 2015 e <<http://educador.bras.ilescola.com/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm>>. Acesso em: 21 ago 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

empregadas na segunda versão para que se atendesse aos apontamentos da professora e desenvolvesse o texto. O mesmo foi realizado em relação à segunda e terceira versões dos textos, para que, após analisar todo o processo de produção, pudéssemos apresentar as relações existentes entre os tipos de correção e as operações linguístico-discursivas.

## **ANÁLISE DO PROCESSO DE REVISÃO E DE REESCRITA**

Ao analisarmos o processo de revisão e reescrita dos textos dos pibidianos, constatamos o emprego de diferentes apontamentos realizados pela professora, a fim de orientar a revisão e a reescrita dos estudantes. Buscando discutir a relação entre os tipos de correção e as operações linguístico-discursivas, analisamos o processo de produção textual de um dos pibidianos, composto por três versões, sendo a última digitada pelo próprio estudante para que fosse publicada no blog do subprojeto<sup>2</sup>, conforme proposto no comando de produção. Como apresentado anteriormente, o gênero produzido foi Resposta Interpretativo-Argumentativa, a partir da pergunta “*Quais os reflexos para a sociedade de a educação pública não ser devidamente valorizada entre os governos?*”. A análise será apresentada de uma versão para a outra, considerando as intervenções do professor e o modo como os alunos respondem a elas.

---

<sup>2</sup> O endereço do blog no qual as produções textuais dos pibidianos foram publicadas está disponível em: <<http://pibidletrasm.wixsite.com/pibidletras/2016>>. Acesso em: 21 ago 2017.

# ENIEDUC

Diversidade: desafios na prática educacional

## Exemplo 1 e 2. Primeira versão e segunda versão.

1º Versão

No Brasil, podemos observar, há algum tempo, o estado de constante descuido constante para com a educação, tanto por parte de nossos governantes, que ao invés de mostrarem de zede vez mais preocupação e empenhados em investir na melhoria da qualidade da educação, mostram de constantes e até mesmo deslembres, quanto por parte da própria população, que não valoriza a educação pública. *Por que a população não valoriza?*

O descuido é evidente, como apresentem os testes de a.c.e., e afeta diretamente o professor, que tem sua profissão desvalorizada e desprezada pela sociedade, e enfrenta más condições de trabalho e de infraestrutura escolar, o que se reflete na qualidade do ensino, prejudicando então a aprendizagem, desenvolvimento e formação dos alunos, precisamente muitos vezes a falta de interesse dos mesmos em sala de aula.

Para a sociedade, os reflexos dessa desvalorização por parte dos governos são menor de má qualidade e uma deficiência na formação escolar e até em diversas consequências. Mas podemos destacar a grande parcela de alunos que não se comprometem como sujeitos críticos ao final de períodos escolares em se tornarem muitos vezes, incapazes de compreender as aulas em conteúdos básicos. *Em "incapacidade de compreender" e assim? Por quê?*

Tudo isso tem como consequência uma sociedade que não valoriza ou se importa de fato com a educação pública, apenas a aceita como algo, passiva, sem os devidos investimentos necessários para torná-la de qualidade.

Aluno

Seu texto merece bem para responder a pergunta de comando de produção. Há algumas falhas, mas você pode, ainda, desenvolver melhor algumas ideias, afirmações, que contribuem para a argumentação do texto.

Professora

5/10/18

2º Versão

Aluno

No Brasil, podemos observar há algum tempo, o estado de constante descuido constante para com a educação, tanto por parte de nossos governantes, que ao invés de mostrarem de zede vez mais preocupação e empenhados em investir na melhoria da qualidade da educação, mostram de constantes e até mesmo deslembres, quanto por parte da própria população, que não valoriza a educação pública, por não ter sido devidamente a sociedade de não ter se importado com a educação e capos de transformar positivamente um indivíduo.

O descuido é evidente, como apresentem os testes de a.c.e., e afeta diretamente o professor, que tem sua profissão desvalorizada e desprezada pela sociedade, e enfrenta más condições de trabalho e de infraestrutura escolar, o que se reflete na qualidade do ensino, prejudicando então a aprendizagem, desenvolvimento e formação dos alunos, precisamente muitos vezes a falta de interesse dos alunos em aula.

Para a sociedade, os reflexos dessa desvalorização por parte dos governos são menor de má qualidade e uma deficiência na formação escolar e até em diversas consequências, podemos destacar a grande parcela de alunos que não se comprometem como sujeitos críticos ao final de períodos escolares. Já se torna, muitas vezes, incapazes de compreender conteúdos aparentemente básicos, o que resulta em uma população crítica, que não busca melhorias, prejudicando muito o país.

Tudo isso tem como consequência uma sociedade que não valoriza ou se importa de fato com a educação pública, apenas a aceita como algo, passiva, sem os devidos investimentos necessários para torná-la de qualidade.

Aluno

Seu texto desenvolve as ideias, mas não são tão consistentes e argumentativas quanto antes.

Professora

5/10/18

Primeira e segunda versões da produção textual. Disponível em < <http://pibidletrascm.wixsite.com/pibidletras/2016>>.

Na primeira versão do texto, é possível observar que o pibidiano atente ao comando de produção, pois discute e apresenta argumentos para sustentar seu posicionamento, contudo ainda há a possibilidade de desenvolver as ideias que são apresentadas. A professora realiza apontamentos no texto, em uma atitude responsiva ao texto escrito. No primeiro parágrafo, podemos observar quatro correções: duas textual-interativas e duas resolutivas. Para atender à primeira correção textual-interativa, relacionada à ortografia, o acadêmico efetuou uma substituição de “a” por “há”. A correção textual-interativa, geralmente, não é a mais utilizada para tratar de aspectos linguísticos, como apresentado na sessão teórica, mas a sua utilização pode ser satisfatória, pois leva o aluno a refletir sobre a mudança necessária. Na sequência, há duas correções resolutivas de vírgula, a primeira foi atendida por meio de adição e a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

segunda foi ignorada. Possivelmente, o ato de ignorar ocorreu por falta de atenção no momento da reescrita ou pelo aluno conceber a correção como desnecessária. Ao final deste parágrafo, constatamos a presença de uma correção textual-interativa, que, por meio do questionamento feito, orienta o estudante a um desenvolvimento da ideia apresentada. Tal correção foi atendida por meio de uma adição. Isso pode revelar o papel de coprodução do professor, que busca colaborar com a argumentatividade do texto e, ainda, a efetividade da correção textual-interativa, que, de fato, direciona para o desenvolvimento do conteúdo textual, considerando os aspectos discursivos desta situação de escrita.

No segundo parágrafo, podemos observar apenas duas correções resolutivas de vírgula, as quais foram ignoradas pelo pibidiano. Esse fato leva-nos a pensar quanto à eficiência dessa correção, não sendo, talvez, suficiente para chamar a atenção do aluno, tampouco orientá-lo da necessidade de tais usos de vírgula. No parágrafo seguinte, constatamos o total de cinco correções: duas indicativas, duas resolutivas e uma textual-interativa. Em relação à primeira correção indicativa de vírgula, o estudante efetuou um deslocamento e, a segunda, ele substituiu. As duas correções resolutivas de vírgula foram atendidas por adição. A fim de desenvolver a ideia apresentada, conforme foi orientado pelo professor por meio da correção textual-interativa, o estudante adiciona informações ao seu texto referentes à educação, contribuindo para a argumentação do texto. No último parágrafo, observamos, no corpo do texto, apenas uma correção resolutiva de acento e, nos pós-texto, uma correção textual-interativa. Podemos observar que a correção resolutiva foi atendida pela adição do acento, na segunda versão, logo abaixo. No que diz respeito ao bilhete final, sua função foi reafirmar os apontamentos feitos anteriormente e a necessidade de desenvolver algumas ideias do texto. Essas orientações foram atendidas ao longo da reescrita, conforme as correções feitas pelo professor foram sendo acatadas.

No primeiro parágrafo da segunda versão, observamos o total de seis correções, das quais cinco são resolutivas e uma classificatória. Em relação às duas primeiras resolutivas, constatamos que foram atendidas por meio de adição, pois o professor já apresenta a adequação necessária, cabendo ao aluno acrescentar ao seu texto aquilo que foi apresentado. Posteriormente, há uma correção classificatória que está relacionada às três correções resolutivas, que, supostamente, foi utilizada pelo professor com o intuito de complementá-las e explicá-las. As resolutivas nas palavras “*terem*” foram atendidas pela supressão da marcação da pluralidade. Na palavra “*incentivados*”, há uma substituição da marcação de gênero e pluralidade. Isso evidencia que o professor pode fazer uso de mais de um tipo de correção para apontar uma alteração/complementação necessária, a fim de favorecer a compreensão do produtor do texto acerca daquilo que precisa ser adequado. O atendimento dessas correções, na terceira versão, possibilita entendermos que essa ação é pertinente, pois ao associar diferentes tipos de correção, o apontamento pode tornar-se mais completo, favorecendo a compreensão do estudante.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

No segundo parágrafo, a professora realizou uma correção indicativa, a fim de orientar a retirada da vírgula. Esse apontamento foi atendido por meio de supressão, pois a necessidade da não utilização da vírgula já havia sido evidenciada pela indicação. Na sequência do texto, podemos observar que há uma única correção: resolutiva de vírgula, a qual foi atendida pelo pibidiano, pela adição. No final dessa versão, a professora efetuou uma correção resolutiva para enfatizar a negação apresentada anteriormente no texto. O apontamento foi atendido pela adição. Essa operação, geralmente, aparece relacionada à correção resolutiva, pois o professor apresenta a adequação necessária, assim, o aluno apenas precisa acrescentar ao seu texto aquilo que foi apontado. No pós-texto, constatamos a presença de uma correção textual-interativa, um bilhete, que foi realizado pelo professor com o intuito de informar ao estudante que o seu texto estava de acordo com a proposta, porque apresenta um posicionamento consistente, porém, ainda havia adequações linguísticas e gramaticais para serem realizadas na terceira versão.

### Exemplo 3. Terceira versão.

Quais os reflexos para a sociedade de a educação pública não ser devidamente valorizada entre os governos?

No Brasil, podemos observar, há algum tempo, o estado de constante descaso existente para com a educação, tanto por parte de nossos governantes que, ao invés de mostrarem-se cada vez mais preocupados e empenhados em investir na melhoria da qualidade da educação, mostram-se ausentes ou até mesmo desinteressados, quanto por parte da própria população, que não valoriza a educação pública, por não ter sido incentivada a estudar ou não ter noção de como a educação é capaz de transformar positivamente um indivíduo.

O descaso é evidente, como apresentam os textos 01 e 02, e afeta diretamente o professor, que tem sua profissão desvalorizada e desrespeitada pela sociedade e enfrenta más condições de trabalho e de infraestrutura escolar, o que se reflete na qualidade do ensino, prejudicando então a aprendizagem, desenvolvimento e formação dos alunos, provocando muitas vezes a falta de interesse dos alunos nas aulas.

Para a sociedade, os reflexos dessa desvalorização por parte dos governos são ensino de má qualidade e uma deficiência na formação escolar e, entre as diversas consequências, podemos destacar a grande parcela de alunos que não se constituem como sujeitos críticos ao final do período escolar. Isso os torna, muitas vezes, incapazes de compreender, avaliar ou se posicionar perante certos acontecimentos sociais, o que resulta em uma população inativa, que não busca melhorias, prejudicando muito o país.

Tudo isso tem como consequência uma sociedade que não valoriza ou não se importa de fato com a educação pública, apenas a aceita como está, precária, sem os devidos investimentos necessários para torná-la de qualidade.

Terceira versão da produção textual. Disponível em <<http://pibidletrascm.wixsite.com/pibidletras/2016>>.

Na terceira e última versão, não houve nenhum apontamento efetuado pela professora, visto que o texto estava adequado já na segunda versão, com poucas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

alterações, relativas a aspectos da língua: concordância e pontuação, para serem realizadas na terceira versão, as quais foram atendidas pelo pibidiano. A partir dessa análise, pudemos observar que há uma grande relação entre os tipos de correção e as operações linguístico-discursivas. A fim de exemplificar essa relação, apresentaremos alguns dados obtidos por meio da análise do processo de revisão e reescrita dos textos de três pibidianos, dentre eles, o discutido acima. No quadro abaixo, podemos observar o total de correções efetuadas pela professora em todas as versões dos textos dos três acadêmicos e de quais tipos tratam-se:

**Quadro 01: Síntese quantitativa dos tipos de correção nas três versões dos textos.**

Número de correções	Resolutiva	Indicativa	Classificatória	Textual-Interativa
49	17	14	1	17

Fonte: As pesquisadoras.

Com base nos dados, verificamos a predominância de correções resolutivas e textual-interativas, entretanto, o número de correções indicativas também é significativo. Nos textos analisados, as correções resolutivas, indicativas e classificatórias foram utilizadas para apontar aspectos linguísticos e gramaticais, diferentemente das textual-interativas, cuja utilização diz respeito ao conteúdo, ou seja, a aspectos discursivos. Constatado o número de apontamentos realizados, percebemos que, de modo geral, foram atendidos, conforme pode ser observado no quadro abaixo. Um dado relevante consiste nas alterações efetuadas pelos estudantes na reescrita, desvinculadas dos apontamentos da professora. Tais alterações fazem menção à adição, substituição e supressão de partes do texto. Esse fato demonstra a autonomia do estudante no processo de revisão e de reescrita. Também há um número significativo de alterações nos textos quando determinados apontamentos da professora requerem que o aluno reformule partes ou todo o texto para que fique adequado. Essa reformulação também pode ocorrer a partir da revisão que o próprio estudante faz, levando-o a efetuar alterações que não foram orientadas pela professora.

**Quadro 02. Síntese quantitativa dos apontamentos realizados e respectivo atendimento.**

Número de apontamentos	Apontamentos atendidos	Apontamentos ignorados	Reformulações além dos apontamentos
49	45 <sup>3</sup>	2	15

Fonte: As pesquisadoras.

<sup>3</sup> O total seria de quarenta e sete, mas dois apontamentos são os bilhetes finais informando que o texto está adequado.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Para atender aos apontamentos efetuados pela professora, foi necessário que os estudantes realizassem alterações nos textos. Após análise, verificamos uma predominância de substituições e adições em partes do texto. Esse dado está diretamente relacionado aos tipos de correção mais frequentes da professora, resolutivas e textual-interativas, respectivamente. Ao utilizar a correção resolutiva, a professora efetua para o aluno as adequações necessárias. Dessa forma, ele apenas precisa substituir palavras, trechos, por exemplo, ou adicionar elementos, sejam eles acentos, pontos, termos, entre outros. O mesmo ocorre quando há uma correção textual-interativa, mas, nesse caso, em geral, as alterações estão relacionadas a aspectos discursivos, pois o pibidiano substitui palavras, trechos ou adiciona informações que contribuem e influenciam na compreensão do texto.

Buscando discutir a relação entre os tipos de correção e as operações linguístico-discursivas, organizamos os dados obtidos a partir da análise das três versões dos textos dos três acadêmicos nos quadros abaixo, nos quais pode ser observado o número de empregos de cada tipo de correção e as operações que os estudantes realizaram a partir dele:

**Quadro 03. Síntese quantitativa de correções resolutivas e o modo como foram atendidas.**

Correção Resolutiva	Operação de Adição	Operação de Substituição	Operação de Supressão	Operação de Deslocamento	Operação de Ignorar
17	11	2	2	0	2

Fonte: As pesquisadoras.

As correções resolutivas são aquelas em que as alterações já foram realizadas pela professora, que se assumiu como revisora do texto. A operação de maior recorrência, nesse caso, foi a de adição, visto que, de modo geral, são correções que marcaram a necessidade de o aluno adicionar alguma pontuação ou acento. Assim, pelos dados, podemos perceber que foi justamente o que eles fizeram. Na tabela abaixo, os dados relacionados à correção indicativa podem ser observados. Nesse caso, não houve grande predomínio de uma operação, pois a professora utilizou esse tipo de correção para evidenciar diferentes ações que deveriam ser realizadas, como complementação ou omissão de partes do texto. Ainda, é importante destacar que o número de operações de substituição está ligado ao fato de que alguns trechos do texto foram totalmente alterados pelo acadêmico, a fim de adequar seu texto à proposta de produção, assim, por vezes, determinado trecho de uma versão que continha uma correção indicativa foi totalmente substituído.

**Quadro 04. Síntese quantitativa de correções indicativas e o modo como foram atendidas.**

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Correção Indicativa	Operação de Adição	Operação de Substituição	Operação de Supressão	Operação de deslocamento	Operação de Ignorar
14	2	7	4	1	0

Fonte: As pesquisadoras.

A correção classificatória foi a menos utilizada pela professora, houve apenas uma ocorrência e estava relacionada a aspectos linguísticos do texto. Para atender a esse apontamento, o pibidiano realizou a operação de substituição.

#### Quadro 05. Síntese quantitativa da correção classificatória e o modo como foi atendida.

Correção Classificatória	Operação de Adição	Operação de Substituição	Operação de Supressão	Operação de deslocamento	Operação de Ignorar
1	0	1	0	0	0

Fonte: As pesquisadoras.

O total de correções textual-interativas presente nos textos foi bem significativo, como pode ser observado no quadro abaixo. A operação mais realizada, nesse caso, foi a de substituição. Em geral, os apontamentos textual-interativos estavam relacionados ao conteúdo do texto, foram empregados a fim de que o estudante adequasse e desenvolvesse suas afirmações e informações. Assim sendo, a recorrência de substituições pode ser compreendida, visto que, para desenvolver o texto, o estudante realizou reformulações, que o levaram a substituir partes do texto, para adequá-lo à proposta.

#### Quadro 06. Síntese quantitativa de correções textual-interativas e o modo como foram atendidas.

Correção Textual-Interativa	Operação de Adição	Operação de Substituição	Operação de Supressão	Operação de deslocamento	Operação de Ignorar
15 <sup>4</sup>	3	10	2	0	0

Fonte: As pesquisadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

<sup>4</sup> O total seria de dezessete, mas duas dessas eram bilhetes finais para informar que o texto estava adequado.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ao final deste trabalho, percebemos que há uma relação intrínseca entre os tipos de correção, realizados pela professora na revisão, e as operações linguístico-discursivas efetuadas pelos pibidianos na reescrita. Na correção indicativa, a professora indica o que precisa ser alterado no texto do estudante, em geral, aspectos linguísticos, a fim de adequá-lo às condições de produção e outros aspectos relacionados a elas, como a linguagem. Com isso, direciona as operações linguístico-discursivas necessárias para que o estudante atenda ao que foi apontado, pois as indicações no texto orientam, na maioria das vezes, às operações de substituição e supressão, conforme constatamos na análise. Desse modo, por apenas indicar, esse tipo de correção não exige que o estudante desenvolva seu texto, restringindo-se a alterar o que foi apontado sem refletir sobre o motivo da adequação efetuada.

Quando se trata de uma correção resolutive, a professora resolve o que precisa ser alterado, geralmente, elementos linguísticos, já apresentando aquilo que o estudante deve fazer, que, em grande parte consiste, na operação de adição. Na análise, constatamos uma grande recorrência desse tipo de operação relacionado à correção resolutive. É possível compreender esse dado ao considerarmos que essa correção é a forma mais eficiente e prática do professor marcar a necessidade de acréscimo no texto do estudante, porém, ao já efetuar a adequação, o que pode não possibilitar que o pibidiano reflita e compreenda, efetivamente, a razão da alteração.

Por meio da correção classificatória, a professora aponta as adequações necessárias utilizando uma classificação, sendo essas, frequentemente, relacionadas aos aspectos linguísticos. A partir da análise, constatamos apenas uma ocorrência desse tipo de correção. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que, para o professor, correções resolutive e indicativas são mais práticas e diretas do que a classificatória, além de que os alunos, muitas vezes, não são capazes de compreender o apontamento e adequar o texto a partir da classificação proposta, o que a leva a ser menos utilizada.

Em relação à correção textual-interativa, constatamos que, assim como a indicativa, resolutive e a classificatória, conforme o aspecto que é apontado, direciona qual operação pode ser realizada pelo pibidiano, porque, quando a professora aponta que há algo a ser melhor desenvolvido, o acadêmico adiciona ou substitui informações para adequar aquela parte de seu texto à situação de enunciação, a partir das revisões da professora. Em alguns casos, ainda é necessário realizar uma supressão para que as ideias sejam complementadas e o número de linhas da proposta de escrita seja respeitado. Entretanto, apesar de haver semelhança dessa correção com as citadas primeiramente, ela se diferencia, principalmente, por abordar não somente aspectos linguísticos, mas as ideias, o conteúdo, o aspecto discursivo do texto. Observamos que a correção textual-interativa é a que contribui, de maneira mais significativa, para o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

desenvolvimento da escrita do pibidiano, porque o leva a refletir sobre os aspectos linguísticos e, também, os conteúdos que apresenta em seu texto, ou seja, o todo textual.

Desse modo, pudemos constatar que o tipo de correção interfere diretamente na realização de determinado tipo de operação linguístico-discursiva por parte do estudante e influencia o processo de constituição da escrita dos professores em formação docente inicial, porque ao efetuar correções que tratam unicamente de aspectos linguísticos e gramaticais, sem levar os estudantes a refletirem sobre o todo textual e o motivo pelo qual essas inadequações foram apontadas, eles podem não compreender essas correções e a necessidade de adequar o texto e desenvolver o conteúdo apresentado nele.

Práticas de revisão que fazem uso de correções que possibilitam ao aluno constituir a sua escrita podem influenciar suas futuras práticas de produção textual escrita, por passar a compreender a escrita como trabalho e por ter desenvolvido capacidades linguístico-discursivas que o propicia a atuar em diferentes contextos nos quais estiver inserido.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem**. Revista Encontros de vista. 8. ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em <[http://www.encontrosdevista.com.br/normas\\_p.php](http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php)>.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). In: **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.99-117.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. **Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos.** Revista Domínios de linguagem. vol. 10. n.3. 2016, p. 1019-1045.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino.** Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. 1. ed.1. Reimp. São Paulo: Contexto, 2010. p.33-57.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução Maria Augusta Barros de Mattos, Adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## INTERDISCIPLINARIDADE: UMA NOVA ABORDAGEM METODOLÓGICA ENTRE HISTÓRIA E LINGUAGENS

Franciele Siqueira Miotto, Unespar, miotto.franciele@gmail.com  
Orientadora: Cristina Satiê de Oliveira Pataro, Unespar, crispataro@gmail.com  
Co-orientador: Frank Antonio Mezzomo, Unespar, frankmezzomo@gmail.com

**RESUMO:** O texto aqui organizado sintetiza uma experiência em educação que contempla a interdisciplinaridade como eixo organizador das metodologias de ensino. Assim, observando os objetivos primordiais das disciplinas de História e Língua Portuguesa, descreve-se uma experiência pedagógica que aconteceu em 2015, no Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco, em Jesuítas, PR., na qual essas disciplinas dialogaram, se completaram e conseguiram demonstrar ao educando que os conteúdos existem para responder a problemáticas sociais e dar possibilidade aos cidadãos de agirem por meio da apropriação dos conhecimentos. A experiência demonstrou alternativas didáticas de trabalho, bem como sinalizou para a interdisciplinaridade como um elemento que, embora seja citado em diferentes documentos oficiais de ensino, ainda não se corporifica nas práticas didáticas. Destaca-se então uma metodologia para esse diálogo interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Didática; História; Língua Portuguesa.

### INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é hoje pedida em diferentes projetos de ensino, bem como citada nos mais diversos documentos oficiais de todas as disciplinas. Já presente no Currículo Básico do Paraná (1992) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), todas as DCEs das disciplinas no Paraná afirmam que o trabalho metodológico em sala de aula deve ter um caráter interdisciplinar (PARANÁ, 2008, 2010).

Todavia, é fato que a efetivação das aulas e a própria organização do ensino fundamental nas séries finais e Ensino Médio não permitem, por vezes, o diálogo entre as disciplinas. Também é fato que faltam aos docentes e às equipes pedagógicas suporte teórico e formação apropriada para efetivar práticas de ensino nas quais os educadores abordem um problema, conteúdo ou temática social em conjunto, o que por vezes não ajuda na concretização da interdisciplinaridade, com uma gama problemática. Cada disciplina acaba por atuar dentro das suas especificidades, não explorando novas possibilidades de maior apropriação do conhecimento pelo educando.

Pensando sobre isso, e na tentativa de criar novos modelos de ensino, conectados com o seu tempo e às suas demandas sociais, esta pesquisa descreve uma experiência pedagógica que aconteceu em 2015, no Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco, na qual os professores de História e Língua Portuguesa organizaram uma aula interdisciplinar para as turmas de Ensino Médio. O relato dessa prática demonstra

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

também os desafios didáticos dessa escolha, bem como a necessidade de constantes tentativas de novas metodologias, com o intuito de despertar a curiosidade dos educandos.

Dessa forma, este artigo traz, na revisão teórica, a retomada da interdisciplinaridade na história da Educação, seu papel na didática e a necessidade de se revisitar a Pedagogia, ciência maior da Educação que engloba, sobretudo, o fazer pedagógico dos educadores. O segundo capítulo aborda os desafios inerentes às próprias disciplinas de Português e História, a necessidade de se conseguir priorizar o lugar social do sujeito (História) e as diferentes Linguagens que expressam isso (Português). Já a terceira seção deste artigo descreve como a experiência aconteceu, de forma prática e organizada, resumindo a experiência vivenciada em uma sequência didática elaborada para ser reproduzida por outros professores e leitores deste material. O artigo também aponta as bases teóricas utilizadas e o que compete a cada educador envolvido.

Sendo assim, as considerações finais deste trabalho apontam que há elementos didáticos enraizados na Pedagogia que não podem ser esquecidos nas diferentes aulas ministradas. A análise discursiva é uma prática pedagógica fundamental para a formação dos novos cidadãos e nesse sentido, embora cada disciplina seja soberana em seus objetivos e conteúdos elementares, é o que fica ao educando que interessa a Educação. E se esse aprendiz compreender que as diferentes matérias se contemplam e são necessárias para a mesma questão social, as aulas se tornam interessantes, agradáveis e práticas. Esse é o desafio que necessita se constantemente ser mediado pelos professores.

## 1. INTERDISCIPLINARIDADE: UM CONCEITO

O conceito de interdisciplinaridade é antigo nas tendências pedagógicas. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960, num período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. Era preciso a união dos conhecimentos, visto que uma única disciplina, enquanto vista isoladamente, não daria conta da gama de saberes necessários à formação intelectual.

Com o advento da Escola Nova, na década de 1940, somado a inúmeros estudos sobre a psicologia e as diferentes nuances da aprendizagem, a palavra “interdisciplinaridade” veio ganhando força, associada constantemente à Pedagogia dos Projetos. Mais recentemente, na Lei Nº 5.692/71, a interdisciplinaridade já mostra sua presença, intensificando-se com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2002).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Segundo Japiassú (1976), existem diferentes espécies de interação entre as disciplinas ou áreas do saber, podendo ser o processo de interdisciplinaridade classificadas como, a Multidisciplinaridade: o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. É o fato de que sempre se precisa saber de algo como pré-requisito, a Pluridisciplinaridade: a presença de algum tipo de interação entre os conhecimentos interdisciplinares, embora eles ainda se situem num mesmo nível hierárquico, são os conhecimentos similares entre as disciplinas, a Interdisciplinaridade: presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

Este último tipo de relação com o conhecimento é o buscado no preparo das aulas. Também é apontado em todas as DCEs das diferentes disciplinas de ensino do Paraná e nos documentos municipais da AMOP (1997), como sendo o elo que garante que todo o conhecimento precise contemplar as matrizes artísticas, filosóficas e científicas do saber.

No PCN, a interdisciplinaridade é vista como eixo integrador, no projeto de investigação, para gerar a intervenção, partindo das necessidades da escola, dos professores e dos alunos desafiando uma disciplina a englobar as outras (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Esta atitude foi observada na experiência pedagógica observada no Colégio Estadual, em Jesuítas, PR. Houve um elo entre os diferentes docentes, os alunos e o objetivo para com o conteúdo, mesmo com diferentes matérias, ou seja: uma linha temática. Nesse sentido, mesmo sendo do campo do planejamento, a interdisciplinaridade está ligada à figura docente. Fazenda (1994) fortalece essa percepção, descrevendo um “professor interdisciplinar”:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

A realidade escolar, em todos os níveis de ensino, nem sempre apresenta essas constatações. No cotidiano das diferentes escolas brasileiras, os alunos passam por vários professores durante um período escolar, sem que nenhum assunto ou aula tenha conexão com o outro professor ou o outro tópico.

Portanto, estudar a interdisciplinaridade compreende questionar a ausência desse conceito no ensino. Em Língua Portuguesa, a interdisciplinaridade é apontada como uma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

constituição do próprio discurso. Para Bakhtin (1997), a intertextualidade faz parte da própria condição dialógica e responsiva da linguagem, pois tudo que falamos já esteve no discurso de outros. Já em História, a abordagem didática que busca pela história temática (SCHMIDT, 2005) tem um princípio interdisciplinar, na medida em que é pedido aos educadores que o tema, por exemplo, a guerra, seja o ponto de partida e com esse viés, se buscam todas as guerras que aconteceram ao longo dos anos e as que estão acontecendo hoje. Nesta abordagem, os conteúdos, “podem ser entendidos, não só como a definição de questões articuladoras da análise do real, como também o entendimento de que essas questões reportam-se a vários assuntos que guardam unidade entre si” (SCHMIDT, 2005, p. 206).

Compreender um acontecimento em seus múltiplos contextos e à luz de diferentes ciências também é foco de estudo do Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Essa atual medida do MEC prioriza um planejamento no qual:

De uma maneira geral os conteúdos abordados podem ser resumidos nos seguintes itens: i) interação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; ii) processos tecnológicos; iii) temas sociais relativos à ciência e a tecnologia; iv) aspectos filosóficos e históricos da Ciência; v) aspectos sociais de interesse da comunidade científica; vi) inter-relação entre os aspectos enumerados (AIKENHEAD, 1990, *apud* SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Nesse princípio, as aulas foco deste relato, coincidentemente com turmas de Ensino Médio, usaram os temas sociais relativos à ciência e à tecnologia e os aspectos filosóficos e históricos da Ciência, o que se observará na seção seguinte. Assim, pela linguagem, se retomou a constituição de conteúdos essenciais em História e os mesmos conhecimentos, além de propiciar a reflexão filosófica, objetivo maior do processo educativo (SAVIANI, 1992), também foram a base para a produção textual do texto argumentativo, requisito para os vestibulandos e alunos que prestam concurso, já em Língua Portuguesa. Todavia, organizar um conteúdo dessa forma requer, mais do que teoria, domínio didático sobre a sua disciplina, o que torna a didática, no campo da Pedagogia, como um dos principais desafios dos educadores em todas as áreas.

## 1.1 Didática e metodologias de ensino

Aprender significa em si um processo. Como o próprio nome retoma, a essência da palavra “aprender” é um verbo que exige um complemento direto, demonstra uma passagem, sendo assim descrito no dicionário: Tomar conhecimento de, Reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência; Tornar-se apto ou capaz de alguma coisa, em consequência de estudo, observação, experiência, advertência; Tomar conhecimento de algo (AURÉLIO, 2008, p. 132).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Na prática, aprender não implica em apenas disseminação ou transmissão de informações. A didática caracteriza-se como a ciência, no campo pedagógico, que busca elucidar, elencar e organizar os diferentes processos de ensino e suas variáveis está, então, no campo da didática, questões como o que se aprende, quando, com que instrumentos, o quanto, como se avalia, quais os objetivos primordiais do processo, bem como para que sociedade o referido processo educativo se destina. A palavra “Didática” veio do vocábulo ‘didactic’, o qual se deriva da expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que se traduz por arte ou técnica de ensinar (TAVARES, 2011, p. 13).

Outro autor historiador citado nas diretrizes curriculares paranaenses, Rüsen (1993, p. 86-87; 2007, p. 106) destaca que o aprender é um processo dinâmico ao qual quem aprende muda, de modo a fazer com que o conteúdo aprendido tenha relevância nas decisões pessoais e sociais do mesmo, impactando de maneira a construções críticas na sociedade. Atualmente, as maiores mudanças educacionais realizadas em diferentes países do mundo, com êxito nos resultados, advém da interferência nos processos didáticos (RIPLEY, 2014). Trata-se de diferentes escolas, as quais investiram em atividades, tempos, rotinas escolares e eleição de conteúdos diferenciadas. E a grande maioria dos países que superaram seus índices apostou também na interdisciplinaridade como eixo motriz da mudança.

Dessa forma, o trabalho do professor, seja como docente, como gestor, orientador e planejador de diferentes formas de ensinar, se torna de suma importância para essa construção crítica, na tentativa de despertar a curiosidade para novas perspectivas, enfatizando a possibilidade do educando adquirir novas ressignificações para conceitos já interiorizados na sua vivência social e assim superar problemas transformando o seu meio.

## **1.2 Professor de História e língua Portuguesa: desafios diferentes, objetivos similares**

Todos os professores procuram em sua metodologias encaminhar o aluno às reflexões sobre variados conceitos propostos. Todavia, nem sempre essas tentativas isoladas tendem a dar resultado. A possibilidade é o trabalho em conjunto respeitando a os conceitos de cada área do conhecimento.

O principal objeto da História é o tempo, em suas diferentes concepções. Todavia, trabalhar com o tempo em sala de aula se mostra algo complexo, visto o período tecnológico que vivemos, “tempos líquidos” (BAUMAN, 2011), onde os educando disponibilizam de uma gama tecnológica muito extensa, onde cada minuto passado perde a importância na competição com o novo. O conhecimento precisa fazer sentido para os alunos, a fim de adquirir uma consciência histórica. Dessa forma, [...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RUSEN, 2010, p. 57). O desenvolvimento da consciência histórica implica diretamente em como o indivíduo se percebe dentro de um contexto social, “A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática”. (RÜSEN, 2001, p. 78).

Já dentro da disciplina de Português, é necessário, além de demonstrar aos alunos a força dos gêneros textuais e sua importância social, expressos nos eixos da oralidade, leitura e escrita (PARANÁ, 2008), também demonstrar como as diferentes linguagens impactam nas formas de organização do pensamento. O texto argumentativo, nesse sentido, é um dos mais difíceis gêneros a serem dominados. É exigido em vestibulares e concursos, mas, sobretudo, representa uma forma de dialogar e refletir sobre possíveis representações da realidade.

O Discurso como prática social é o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008). Nisso, há uma conversa com a História, pois todas as narrativas são discursos, são ideologias e possibilidades de interpretação da realidade.

Discurso, portanto, inclui linguagem (escrita e falada e uma combinação com outras semioses), comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos do corpo, gestos, etc.) e imagens visuais (por exemplo, fotografias, filmes). O conceito de discurso pode ser entendido como uma perspectiva particular em várias formas de semioses – isso apresenta a perspectiva de momentos discursivos da prática social em sua articulação com outros momentos não-discursivos. (CARVALHO, 2007, p. 797).

Cabe, então, ao ensino de Línguas, enfatizar e dar ao educando, pelo estudo da Linguagem, ferramentas para organizar e expressar os diferentes discursos. Sem a Língua em sua amplitude, não há comunicação, não se expressam as narrativas nem as identidades dos lugares sociais ocupados na História.

Dessa forma, tanto a História como a Língua Portuguesa culminam para caminhos didáticos similares, pois ambas precisam dar ao aluno mecanismos de compreensão, reflexão e atuação nessa realidade. O ato de ensinar não deve ser uma pura transferência de conteúdos, e sim a formar um cidadão crítico, capaz de ler não só palavras, mas contextos (FREIRE, 2001, p. 264).

A interdisciplinaridade é um mecanismo para a possibilidade do trabalho com a riqueza dos contextos, mas sua realização depende do conhecimento da técnica, da riqueza dos instrumentos pedagógicos, das particularidades de cada educando e das inúmeras possibilidades que cada disciplina oferece, a partir dessas relações, a uma enorme quantidade de possibilidades para práticas pedagógicas. Só conseguirá fazer aulas com esse formato o educador que dominar a constituição do processo educativo em todas as suas vertentes. Então, a interdisciplinaridade se mostra como fator importante,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mas os professores das diferentes matérias precisam estar constantemente lendo e se aprofundando na essência de suas disciplinas e na forma mais correta de fazer com que esses conhecimentos sejam úteis e reais para o educando. É assim que nascem os planejamentos ou planos de ensino interdisciplinares, tais como o demonstrado neste relato, como se segue na segunda seção deste presente artigo.

## 2. A justiça na história e nos argumentos: um relato de experiência

As aulas que se seguem apontadas no Quadro 01 são o resultado didático de um planejamento de ensino organizado por duas educadoras, uma de Língua Portuguesa e outra de História. O acompanhamento da aula das professoras aconteceu em virtude dos estágios em Pedagogia, realizados na Escola das educadoras, em 2015, o Colégio Humberto de Alencar Castelo Branco, Ensino Fundamental, séries finais e Ensino Médio, Jesuítas, PR.

A iniciativa para o projeto foi da professora de História que percebeu como o tema “Justiça”, além de fazer parte de seu planejamento, esteve na “Berlinda” nos anos de 2013, 2014 e 2015, com o surgimento de crises econômicas, greves por todo o Brasil, aumento da incidência de crimes violentos e de pessoas comuns buscando fazer justiça com as próprias mãos. Com essa contextualização, o conceito de justiça era um tema provável para as provas de vestibulares e do ENEM 2015. Então, em conjunto, as disciplinas de História e Língua Portuguesa organizaram uma sequência didática discutindo, amplamente, o tema e dando aos alunos, concomitantemente, orientações de como redigir um texto argumentativo com essa temática.

As aulas aconteceram durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2015, com os educandos do segundo e terceiros anos dos Ensinos Médios matutinos e noturnos do Colégio. A direção escolar e a equipe pedagógica foram comunicadas sobre o planejamento, inclusive participando de algumas aulas, as quais eram também realizadas em forma de seminários, juntando turmas da mesma série (dois segundos anos, por exemplo) e, por vezes, contando com a presença das duas professoras ao mesmo tempo. Assim, enquanto uma explicava sobre o que é a justiça, a outra já ia trabalhando como aquela reflexão poderia ser usada na elaboração de uma proposta de intervenção em um texto oficial de vestibular, concurso ou ENEM.

A efetivação desse planejamento encontra-se descrita a seguir:

**Quadro 01:** Sequência didática envolvendo as disciplinas de História e Língua Portuguesa para os conteúdos: Justiça/ texto argumentativo

Disciplina	História	Língua Portuguesa
------------	----------	-------------------

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

<b>Problema social</b>	É certo fazer justiça com as próprias mãos?	É certo fazer justiça com as próprias mãos?
<b>Conteúdos estruturantes</b>	Relações de trabalho, poder e cultura.	Discurso como prática social
<b>Conteúdos</b>	Ética, Moral, sistemas de governo, leis.	Texto argumentativo: redação do ENEM
<b>Metodologia</b>	Palestra dialogada sobre o livro "Justiça: o que é fazer a coisa certa" Transposição dos exemplos do livro para exemplos práticos da vida dos alunos Debate sobre notícias de jornais que trazem a problemática Montagem de júri simulado Elaboração de teatro sobre os discursos de ódio.	Apresentar a essência do texto argumentativo Demonstrar as peculiaridades da redação cobrada no ENEM Elencar os principais argumentos apresentados na disciplina de História sobre a justiça. Treinar a produção dos diferentes tipos de parágrafos argumentativos Produzir coletivamente um texto sobre a problemática da justiça com as próprias mãos a partir da orientação dada pelas comandas das provas de redação do ENEM
<b>Avaliação</b>	Posicionamento crítico sobre o assunto Entendimento sobre a complexidade da questão Organização do pensamento	Perceber se o aluno entendeu a estrutura da argumentação Observar como o aluno constrói linguisticamente os argumentos Produção de texto argumentativo com base nos quesitos cobrados pelo ENEM e respeitando os argumentos trabalhados na disciplina de História
<b>Aulas previstas</b>	12	15

Fonte: Elias (2015).

A base teórica para a professora de História foi a sua DCE (PARANÁ, 2008), o livro de Sandel (2012), o qual lhe deu inspiração para o tema e os pressupostos da história temática (SCHMIDT, 2005). Para a professora de Língua Portuguesa, além da DCE, a mesma se valeu do aporte teórico de Bakhtin (1997), Cassany (2010) e de Koch (2006).

O acompanhamento das aulas demonstrou que as professoras preparavam todos os encontros, prestavam contas de seus passos para a colega e planejavam, sobretudo, os mecanismos de avaliação. Porém, não houve esvaziamento do conteúdo ou superficialidade nos assuntos, nem mesmo fuga as particularidades de cada disciplina. O principal objetivo era que eles tivessem sobre o que escrever, para depois treinar a escrita. Também a possibilidade de didatizar e organizar as aulas observadas em uma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sequência de estudos, tal como se demonstrou no Quadro 01, só foi possível pela clareza e organização constante das educadoras, atitudes visualizadas nas aulas.

Importante salientar que a partir dessa proposta, muitos outros assuntos foram surgindo, tais como maioria penal, corrupção, ditadura, imigração, direito das mulheres (tema que acabou sendo o foco da redação do ENEM desse ano), crise da água e educação, dentre outros.

Os educandos sinalizaram para a proposta, primeiramente compreendendo a importância filosófica do tema, mas, sobretudo, compreendendo a importância e a função estrutural de cada disciplina, pois eles entenderam que para fazer as redações, precisavam, inicialmente, ter argumentos e na sequência, aprender a escrever na fórmula proposta nos mais diversos editais, principalmente nos do ENEM.

Tais compreensões trouxeram participação às aulas, respeito pelos educadores e o sentimento de se saber para que se estuda e em que diferentes lugares sociais aqueles conhecimentos são úteis. Essa é a meta da Pedagogia Histórico-Crítica em sua didatização (GASPARIN, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou um exemplo de aula interdisciplinar, na qual houve diálogo entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa. Também enfatizou a necessidade de conhecimentos pedagógicos para o planejamento, acompanhamento e execução de planos de aula assim.

Quando se pensa em Língua, Discurso e Narração, ficou claro que o compartilhamento das disciplinas não possibilita ao educando ter acesso à globalidade do conhecimento, mas que o mesmo passa a repensar conceitos antes interiorizados, passando a ressignificá-los a partir de outras perspectivas.

Seria interessante questionar os cursos universitários dos docentes, formações complementares e que tipo de assessoria pedagógica os mesmos tiveram para elaborar tais aulas, confrontando também com isso a opinião dos alunos sobre as aulas assim e as aulas avulsas, mais comuns em todas as redes de ensino.

Como lição a ser seguida, fica a certeza da necessidade de um planejamento interdisciplinar conciliador entre as mais diferentes disciplinas. Porém, o mesmo só acontece com investimento em didática, metodologias de ensino e domínio teórico da própria disciplina. Evidenciando assim a constante aprendizagem tanto para os professores como para os alunos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFERÊNCIAS

AMOP. **Currículo básico para a escola pública municipal**. Educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais). Cascavel, PR: 2007.

AURELIO, **Mini Dicionário**, 2ª Edição revista e ampliada, Ed. Nova Fronteira, 2008.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 5692 de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, seção 1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARVALHO, Chistine Maria Soares de. O gênero discursivo CD-ROM nas práticas de linguagem. In: **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2007, Tubarão:UNISUL, 2007.

CASSANY, Daniel. **Descrever o escrever**. Como se aprende a escrever. Itajaí: Editora da Univali. Universidade do Vale do Itajaí. Trad. Osmar de Souza, 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FLÓRIDE, Eliane Cristina. **O Papel do Professor Pedagogo na Escola Pública: a dicotomia entre o real e o ideal**. SEED, Cadernos PDE: Jacarezinho, 2011. Disponível em

<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uenp\\_pedagogo\\_artigo\\_eliane\\_cristina\\_floride.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uenp_pedagogo_artigo_eliane_cristina_floride.pdf)>. Acesso em 20 de jan. de 2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 15, nº 42 . p. 259 – 268, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS. Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

PARANÁ. **Currículo básico das escolas públicas**. Curitiba, SEED, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares de História**. SEED, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_hist.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf)>. Acesso em 06 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **DCEs de Geografia**. 2010. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/out\\_2009/geografia.pdf?PHPSESSID=e4772bbb1c37a4a327b0c2437d0d2df6](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/geografia.pdf?PHPSESSID=e4772bbb1c37a4a327b0c2437d0d2df6)>. Acesso em 21 de novembro de 2013.

RIPLEY, Amanda. **As crianças mais inteligentes do mundo- e como elas chegaram lá**. Três estrelas, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SANDEL, Michael J. **Justiça o que é fazer a coisa certa**. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3.ed. Campinas –SP: Cortez; Autores Associados, 1992.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

SCHMIDT, M. A. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Contexto, 2005.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática geral**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2011. Disponível em <<http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/Didatica%20Geral.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.



## INTERTEXTUALIDADE, RELAÇÕES DIALÓGICAS E METÁFORAS PARA O CONHECIMENTO

Elaine Leal Jacomel, Unespar  
Ricardo Fernandes Pátaro, Unespar

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo buscar uma relação dialógica ao apresentar duas noções do campo educacional que se relacionam entre si. A ideia de “educação bancária” e a “imagem do balde”, metáforas utilizadas pelos educadores Paulo Freire e Nílson José Machado, para se referirem ao ensino. As metáforas apresentam o aluno como um recipiente “vazio” a ser preenchido pelo professor e o conhecimento visto como algo que pode ser acumulado e transmitido através de mensagens verbais por meio do canal das palavras. Para buscar tais proximidades, apresentamos os conceitos de interdisciplinaridade e de intertextualidade, pois consideramos que esses dois conceitos guardam relações entre si. Concluímos que é possível compreender a interligação entre os autores apresentados e as metáforas as quais lançam mão, pois o trabalho nos permite pensar sobre o processo intertextual como um movimento que entende a produção de conhecimentos não como um processo estanque ou estéril, mas composto por uma somatória de elementos, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

**Palavras-chave:** Intertextualidade; Conhecimento; Ensino.

### Introdução

A intertextualidade pode ser definida como um diálogo estabelecido entre textos. Esse diálogo pode ser apresentado de forma explícita, em que um texto faz referência ao outro diretamente, ou de modo implícito, quando as relações são inferidas pelo conteúdo apresentado. A intertextualidade é comumente usada na literatura, quando escritores recorrem a outras obras, geralmente a fontes clássicas, relacionando seus próprios escritos aos clássicos e resgatando referências culturais, sociais e conceituais consideradas fundamentais.

Na disciplina “Literatura, outras Linguagens e Relações Dialógicas”, tivemos a oportunidade de conhecer o intercruzamento feito entre textos que mostram a composição de um mesmo cenário. O exemplo das obras “Os Sertões”, de Euclides da Cunha e “Vidas secas”, de Graciliano Ramos, ilustra um auto retrato do sertão nordestino com destaque para a seca, a caatinga, os juazeiros, as famílias que vivem em busca de refúgio diante da sequeidão. As relações dialógicas entre as obras apontam, no sentido literário, uma para a outra e, ambas, para um cenário que se compõe em meio às dificuldades de um povo sofredor.

No presente trabalho, nosso objetivo será buscar uma relação dialógica ao apresentar duas noções do campo educacional que se relacionam entre si.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Apresentaremos a ideia de “educação bancária” e a “imagem do balde”, metáforas utilizadas pelos educadores Paulo Freire e Nilson José Machado, respectivamente, para se referirem ao conhecimento. Nossa intenção será a de apontar a existência de relações dialógicas, como em um mosaico ou somatória de significados que pode ser construído quando se reflete sobre as duas noções.

É importante destacar que os autores que apresentaremos em nosso trabalho não fazem referências entre si, ou seja, não há citações diretas de um autor em relação ao outro. Acreditamos, no entanto, que as referências podem ser inferidas e, em vista disso, encontramos proximidades entre as ideias de Paulo Freire e Nilson Machado.

Para buscar tais proximidades, apresentaremos, em primeiro lugar, os conceitos de interdisciplinaridade e de intertextualidade, pois consideramos que esses dois conceitos guardam relações entre si. Em um segundo momento do presente trabalho, analisaremos as metáforas do balde e da educação bancária em suas proximidades implícitas. A intenção é apresentar uma possibilidade de diálogo que acreditamos existir entre as duas metáforas.

## 1 A Interdisciplinaridade e a Intertextualidade

A palavra interdisciplinaridade é composta por três termos: “*inter*, que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar*, termo que diz respeito a disciplina, do latim *discere*, aprender, *discipulus*, aquele que aprende; e o termo *dade*, correspondente a qualidade, estado ou resultado da ação.” (AIUB, 2006, p. 2). A partir desse entendimento, a interdisciplinaridade equivaleria a uma ação entre disciplinas, que carregam conceitos e noções que podem/devem dialogar.

A ideia de interdisciplinaridade surgiu na Europa, dos anos de 1960. Nesse período histórico, os movimentos estudantis conclamavam a necessidade de um ensino que se relacionasse com as questões relevantes daquela época. A interdisciplinaridade se revelou no meio estudantil como uma crítica a três problemas: o afastamento do conhecimento científico das questões do cotidiano; a excessiva especialização que era pregada na academia e “[...] a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção [...]” (FAZENDA, 1995, p. 19).

Em nossa opinião, os três problemas apontados na década de 1960 continuam relevantes e, desde sua origem, a interdisciplinaridade propõe o diálogo, a relação entre saberes, conhecimentos e, por que não, entre textos, conceitos e ideias. Se a ideia é afastar-se de uma proposta que incita a um único olhar, a interdisciplinaridade guarda relações com o conceito de intertextualidade e de relações dialógicas, já que podem ser entendidos como uma forma de diálogo entre diferentes elementos, sejam eles literários, conceituais, imagéticos, etc.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Enquanto ideia que defende o diálogo entre disciplinas, a interdisciplinaridade busca a integração de saberes para compreensão mais ampliada de um objeto/fenômeno. Assim, o pressuposto é de que um objeto pode ser entendido a partir de diferentes olhares, que se complementam, visto que nenhuma disciplina/saber é suficiente por si só (FAZENDA, 1995).

Esse pressuposto nos leva a crer que os conceitos de interdisciplinaridade e intertextualidade, guardadas as devidas distinções, apresentam relações, na medida em que as duas noções partem do princípio de que os textos, palavras, imagens, conceitos, ideias podem ser entendidos a partir de diferentes olhares e, portanto, se comunicam, se repetem em diferentes contextos, complementando-se, modificando-se e dando origem a novas produções.

Uma vez exposto nosso entendimento sobre as possíveis relações entre intertextualidade e interdisciplinaridade, cabe pontuar que o termo intertextualidade também é oriundo da década de 1960, tendo sido introduzido pelo pensador russo Mikhail Bakhtin como conceito operacional de teoria e crítica literária. O dialogismo, como denominado pelo filósofo, defendia a ideia de que “todo discurso constitui-se perante o outro e não sobre si mesmo. Na voz de qualquer falante, sempre encontramos a voz do outro, pois é “o outro” que nos define, que nos completa.” (FREITAS, 2011, p. 29).

Com base nessa definição, o termo foi explorado, posteriormente, por Julia Kristeva nos seus estudos de semiótica. A escritora substitui o nome dialogismo pela expressão “intertexto”, ao pensar que “todo texto é um mosaico de citações”, ou seja, um texto é compreendido por meio do diálogo com outros textos. Nesse diálogo, que é um processo de construção de ideias, “a leitura, por sua vez, passa a ser um procedimento de somatória, uma reelaboração de significações.” (GONÇALVES, 2004, p. 43).

Ao nosso ver, as ideias de mosaico, de somatória e de reelaboração de significações são particularmente frutíferas para o entendimento, não só da intertextualidade, mas de qualquer processo no qual se pretenda estabelecer um diálogo entre ideias, objetos e textos (escritos ou não). A esse respeito, podemos entender que a relação intertextual não se limita ao campo da linguística, pois é possível entendê-la a partir de relações estabelecidas também com outros elementos. Assim, passaríamos a usar a palavra texto em um sentido mais amplo do que “palavras escritas” e estaríamos diante de um caso de intertextualidade não somente quando relacionamos e estabelecemos diálogo entre textos escritos, mas também quando interconectamos produções audiovisuais, obras de arte, imagens, entre outros “textos”.

Em suma, para este exercício de dialogicidade entendemos que a interdisciplinaridade e a intertextualidade são conceitos diferentes, mas que guardam relações entre si, principalmente se os entendemos a partir da ideia de diálogo. É a partir de tais relações que apresentaremos, a seguir, nosso exercício de dialogicidade e tentativa de intertextualidade.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## 2 A Educação dos depósitos

No presente tópico, apresentaremos duas metáforas comumente usadas para pensar na relação ensino-aprendizagem no âmbito escolar. As metáforas da “educação bancária”, de Paulo Freire, e a “imagem do balde”, de Nilson José Machado.

Ao apresentarmos essas duas metáforas buscaremos realizar uma relação entre as duas, em um exercício que nos permitirá entender a crítica que Freire (1987) e Machado (2004) fazem ao modelo educacional “bancário” e do “balde”.

Ensairemos também uma relação entre os escritos de Paulo Freire e Nilson José Machado com duas imagens, na intenção de exemplificar a ideia que se constitui quando falamos em “educação de depósitos”.

### 2.1 Paulo Freire e a educação bancária

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. O livro “Pedagogia do Oprimido” foi uma de suas obras mais famosas. Nesse livro, Freire critica o que ele denomina “educação bancária”, metáfora utilizada pelo autor para definir aquela educação que transforma os alunos em “[...] vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador [...] Dessa maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1987, p. 33).

A crítica de Freire à educação bancária denuncia o ensino encarado como processo de transferência de conhecimentos do professor ao aluno. Esse ensino por transferência tem como base a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, aquele que “deposita” os conteúdos nas cabeças dos alunos (como se faz um depósito em uma conta bancária, por exemplo). Nesse modelo bancário de transferência/transmissão de conhecimentos, os alunos são considerados seres passivos/receptores, como se fossem recipientes a serem preenchidos com o conhecimento vindo do professor. Por conseguinte, a educação bancária é aquela na qual se nega o diálogo, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.” (FREIRE, 1987, p. 68).

A charge a seguir exemplifica a educação dos depósitos e pode nos ajudar a entender a crítica de Paulo Freire à educação bancária.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

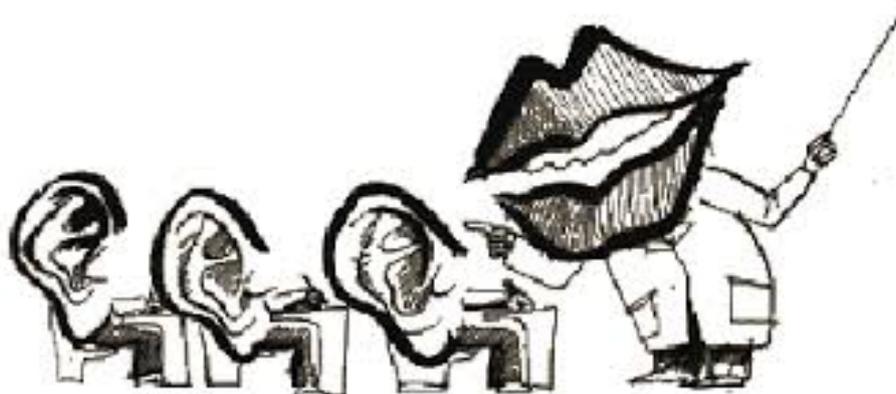


Imagem retirada do livro “Cuidado, Escola!” (HARPER, 1998).

Na charge apresentada, os alunos são representados por grandes orelhas, em uma menção direta ao fato de que estão na sala de aula apenas para escutar/receber. O professor, por sua vez, é representado por uma grande boca, já que a ele recai a tarefa de “dizer a palavra”, como afirma Freire. A imagem é provocante e se interliga com a crítica de Freire à educação bancária/educação dos depósitos. É um “texto” que pode ser lido de forma impactante, com o objetivo de provocar e, mesmo que não faça menção direta aos escritos de Paulo Freire, podemos considerá-la como uma expressão imagética quase que inteiramente fiel à crítica e Paulo Freire à ação verbal docente, confundida muitas vezes com ensino, e à passividade discente, confundida muitas vezes com aprendizado, sobretudo na concepção bancária de educação.

## 2.2 Nílson José Machado e a metáfora do balde

Nílson José Machado é um professor brasileiro, graduado em Matemática pela Universidade de São Paulo, mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo e Livre-Docente na área de Epistemologia e Didática, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Machado (2004) também tece críticas à educação dos depósitos quando utiliza a metáfora do balde para exemplificar o discurso educacional tradicional que entende a figura do professor como depositante de conhecimento no aluno.

A metáfora do balde apresenta o aluno como algo “vazio”, como um recipiente a ser preenchido pelo educador, que é visto como detentor do conhecimento, e de acordo com essa visão, o conhecimento pode ser acumulado e transmitido do professor ao aluno, através de mensagens verbais, transmitidas pelo canal das palavras.

Ao apresentar a metáfora do balde, Machado esclarece que essa imagem:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Está presente quando se fala em “nível do aluno”, ou em “nível do conhecimento”, ou em “conhecimento acumulado”, ou em outras expressões menos diretas. Ele [o modelo do balde] permanece ativo quando se identifica um processo de avaliação como um processo de medida: a nota seria como o indicador em uma vareta inserida no líquido/matéria contida no recipiente/aluno. Ou nos planejamentos que se reduzem a contabilizar o número de aulas dedicadas a cada assunto. (MACHADO, 2004, p. 16).

Depois de conhecer as críticas de Paulo Freire podemos estabelecer uma relação entre a metáfora bancária (FREIRE, 1987), a imagem do balde (MACHADO, 2004), a charge anteriormente apresentada e a tirinha abaixo. Nossa tentativa é explicitar o processo de interconexão que ocorre quando montamos um mosaico de ideias, ou somatória de noções, como destacado anteriormente (GONÇALVES, 2004). Nosso objetivo é buscar um diálogo entre as diferentes significações que se entrecruzam. Passemos à tirinha apresentada a seguir.



Tirinha produzida por Laerte Coutinho para material de formação continuada de professores.

A tirinha acima pode ser entendida como um mosaico de representações e organiza os elementos discutidos até aqui: a metáfora do balde, a educação bancária, a passividade do aluno, a diretividade do professor, a transmissão de conhecimentos. Tais elementos caracterizam ações que frequentemente estão presentes em sala de aula e, portanto, podemos entender que a personagem da tirinha é uma professora em seu ofício de ensinar. O primeiro balão dá as características do “bom aluno”, aquele que recebe o conhecimento vindo do professor. A imagem do regador despejando água é uma representação desse processo de transmissão de conhecimento criticado por Freire (1987) e Machado (2004). A flor está associada ao aluno, que depende do professor depositar-lhe conhecimento/água. Na tirinha, é possível até notarmos que a água despejada sobre a flor transborda do vaso, em uma referência ao fato de que o ensino

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

transmissivo faz pouco sentido para o aluno, que não o aproveita como deveria/poderia. É justamente esse transbordamento (não somente pelo vaso, mas também no ato da devolução/cuspe do aluno/flor) que passa a ser visto como um ato indisciplinado, de mau aluno. A tirinha ilustra a ideia apresentada pelas metáforas do balde e da educação bancária, sendo o aluno aquele que recebe, o professor aquele que transmite e o conhecimento aquele que se mede (ou transborda), como quem coloca uma régua em um recipiente com líquido/conhecimento (MACHADO, 2004).

Uma alternativa à essa ideia é proposta, tanto por Freire (1984) quanto por Machado (2004). Ao identificar a insuficiência da educação dos depósitos, podemos lançar mão de outras metáforas, como a rede de relações (MACHADO, 2004). A metáfora da rede vai além da ideia do balde e de transmissão linear do conhecimento, o que confere uma maior possibilidade de relações durante a aprendizagem, sem, no entanto, deixar de lado o encadeamento de ideias.

Já para Freire, a educação bancária, opressora, precisa ser repensada para dar lugar a uma educação que é vista na relação dialógica entre educador e educando. A docência não existe sem os discentes e “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos [...]” (FREIRE, 1987, p. 78), mas sim, um trabalho conjunto entre alunos e professores que, em diálogo, estabelecem uma relação entre si em substituição à submissão que a educação bancária pressupõe.

## Considerações finais

Com o presente trabalho, nossa intenção foi exercitar o intertexto, buscando relações dialógicas entre as metáforas da “educação bancária” e a “imagem do balde” de Freire (1987) e Machado (2004). Identificando pontos em comum entre as metáforas citadas, buscamos criar um mosaico de significados e leituras.

O mosaico de ideias que idealizamos foi formado pela noção de educação bancária (professor que deposita conhecimento no aluno), pela imagem do balde (aluno considerado recipiente a ser preenchido por conhecimento que vai se acumulando e pode ser medido), pela charge (que representa alunos como orelhas e professor como boca) e, finalmente, pela tirinha de Laerte, que conjuga as outras noções e nos faz refletir sobre a crítica presente nas ideias de Machado (2004) e Freire (1987) acerca do ensino entendido como transmissão de conhecimento do professor para o aluno.

Acreditamos que este exercício nos levou à construção de uma reflexão com ajuda de diferentes “textos”. A interligação entre os autores apresentados e as metáforas as quais lançam mão nos permitiu pensar sobre o processo intertextual como um movimento que entende a produção de conhecimentos não como um processo estanque ou estéril, mas composto por uma somatória de elementos, saberes e conhecimentos de diferentes

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

naturezas. Acreditamos que o exercício nos permitiu entender a relevância da prática dialógica e intertextual que, se realizada em nossas pesquisas de mestrado, poderá contribuir para a construção de novos sentidos em nossas investigações e para uma compreensão interdisciplinar dos fenômenos investigados.

## Referências

AIUB, Monica. Interdisciplinaridade: da origem a atualidade. **O Mundo da Saúde**, São Paulo: 2006; jan/mar 30 (1): 107-116.

HARPER, Babette, et al. **Cuidado, Escola!** Brasiliense, 1998.

BRIGHENTE, Mirian Furlan. **Paulo Freire**: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1 (79). p. 155-177, jan./abr. 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREITAS. Antonio Carlos Rodrigues. O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. **Revista Icarahy**, n.6, 2011, p. 27-42.

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

GONÇALVES, Maria Silva. **Leitura intertextual na escola**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo. Moderna, 2004.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## JORNAL GAZETA DO CENTRO OESTE: COMPREENSÕES POR MEIO DE SUAS MANCHETES

Lucas Alves da Silva, Unespar/Campus Campo Mourão  
Orientador: Frank Antonio Mezzomo, Unespar/Campus Campo Mourão  
Co-orientadora: Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, Unespar/Campus Campo Mourão

**RESUMO:** Com a presente pesquisa objetiva-se conhecer e analisar o perfil do Jornal Gazeta do Centro Oeste, periódico impresso que esteve em circulação em Campo Mourão e região entre os anos de 1982 e 2013. Pretende-se investigar as edições do jornal publicadas entre 1982 e 1988, período que compreende o fim do regime militar e as discussões em torno da redemocratização nacional. A análise ocorreu por meio das manchetes e do resumo de suas matérias, as quais foram classificadas e categorizadas conforme recorte espacial, a partir do qual criamos três categorias de análise, e recorte temático, que originou dez categorias. Por meio da pesquisa verificamos um total de 422 manchetes, que apresentaram um perfil majoritariamente ligado ao campo da política (40,52%), da economia (16,11%) e infraestrutura e planejamento (10,90%). O perfil político do jornal é caracterizado pela ênfase dada às notícias ligadas a partidos políticos, aos representantes dos governos municipais, estaduais e federais, e a órgãos públicos de controle governamental. A análise dos dados permite compreender melhor o posicionamento desta mídia que esteve por mais de trinta anos em circulação na região de Campo Mourão.

**Palavras-chave:** Jornal; Manchete; Categoria.

### Introdução

Por meio do presente trabalho, que é resultado de pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, buscou-se analisar o perfil do Jornal Gazeta do Centro Oeste, tendo sido identificado e tabulado os conteúdos das manchetes e suas respectivas matérias relativas às edições publicadas entre 1982 e 1988. Ao realizar o levantamento e tabulação de seus conteúdos divulgados nos sete primeiros anos de circulação do jornal, procurou-se verificar qual a recorrência dos temas, isto é, quais matérias ganharam mais foco e relevância, a fim de compreender o perfil editorial do periódico durante anos marcados por intensa discussão no âmbito nacional em torno do fim do regime militar e da redemocratização.

A pesquisa desenvolvida com os arquivos impressos do Jornal Gazeta do Centro Oeste apresenta-se como significativa para a preservação da história e da memória de Campo Mourão e da Mesorregião Centro Ocidental do Paraná<sup>1</sup>. Compartilhamos do

<sup>1</sup> A Mesorregião Centro Ocidental do Paraná é composta por 25 municípios e possuía, em 2010, 334.125 habitantes (IPARDES, 2010). Dentre os seus municípios, Campo Mourão assume papel de polo regional,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

entendimento que os jornais, nesse caso fontes históricas, exercem a função social de contribuir para a preservação da memória e da história de uma sociedade, e funcionam como instrumentos que, por meio de pesquisas, permitem o conhecimento das relações de interesses e de poder que nela existem ou existiam.

O acervo total do Jornal Gazeta do Centro Oeste, que esteve em circulação de 1982 a 2013, conta com 2.866 edições, 116 cadernos especiais e 38 cadernos extras, e está sob a guarda do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder, o qual vem realizando trabalhos de tratamento de fontes documentais desde 2007<sup>2</sup>. Em especial as atividades desenvolvidas com a Gazeta do Centro Oeste, voltados para a tabulação das manchetes e resumo de suas matérias, permitirão que os interessados – pesquisadores e sociedade civil – tenham conhecimento do conteúdo abordado em cada edição.

A tabulação das manchetes do jornal se mostrou de grande importância para identificar o foco noticiário da Gazeta do Centro Oeste, bem como seu perfil jornalístico e a temática que recebe maior relevância nas capas dos cadernos. Compartilhamos do entendimento de Capelato (1988, p. 21), para quem a imprensa constitui instrumento de interesse dos grupos sociais e que cabe ao historiador buscar “estudá-lo como agente da história e captar o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais”.

Com isso, nota-se que conhecer as principais discussões levantadas pela mídia em determinada região possibilita uma reflexão sobre o processo de formação e constituição do pensamento e ideias da população que nela habita, além de se conjecturar sobre as aspirações de um jornal ao eleger determinadas matérias como importantes, a ponto de merecer uma manchete em detrimento ou silenciamento de outras.

A partir da década de 1970, com os postulados do movimento dos *Annales*, em especial da sua terceira geração – também conhecida como Nova História –, muda-se o entendimento a respeito do que poderia ser utilizado como fonte de investigação científica, e os objetos de estudos ganham novas perspectivas (DE LUCA, 2008). Jacques Le Goff, um dos principais nomes desta terceira geração, afirma que o “documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, (mas) é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003, p. 536). Assim, entende-se que um objeto se torna documento a partir do tratamento e interpretação que o pesquisador o confere. Cabe ao investigador interrogar as fontes e buscar entender quais relações as cercavam e em qual contexto foram geradas.

---

tendo maior população e urbanização, além de destacar-se pela prestação de serviços. Informações disponíveis em: <http://www.ipardes.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2017.

<sup>2</sup> Atualmente, o grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder é responsável pela guarda das seguintes fontes documentais: Jornal Tribuna do Interior, Jornal Folha do Norte do Paraná e Processos da Vara Civil da Comarca de Campo Mourão. Acervo disponível em: <http://www.fecilcam.br/culturaepoder>.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A interdisciplinaridade, um dos traços marcantes da terceira geração dos *Annales*, se tornou importante para que as barreiras restritivas da concepção tradicional fossem superadas, como por exemplo a crença na neutralidade tanto do pesquisador quanto das fontes, e de que as mesmas se constituíam como reflexo inquestionável da realidade (RIBEIRO; SILVA; SILVA, 2014). Esse entendimento faz com que os jornais recebam maior importância nas pesquisas acadêmicas, deixando de ser apenas um veículo transmissor de informações, dotado de imparcialidade. Os periódicos, impressos ou eletrônicos, passam a ser vistos como integrantes do processo de construção social, carregado de ideais e valores, um local de disputas por poder, operando na constituição de consciência histórica como força ativa da vida moderna (DARNTON, 1990).

Tais mudanças no campo da pesquisa histórica possibilitam que as mídias ao serem utilizadas como fontes de pesquisas – nesse caso em especial o jornal –, apresentem dimensões sociais que tradicionalmente eram relegadas pelas concepções tradicionais. Neste sentido, a cultura ganha importante espaço, de modo que crenças, costumes, valores, entre outros elementos, passam a ser reconhecidos como temas significativos, porque atuantes na formação das relações e dos saberes sociais. Outros sujeitos históricos passam a ganhar visibilidade ao se estudar o cotidiano e as classes populares. As ciências humanas e sociais, que tinham a esfera da política e de seus grandes homens como os mais relevantes, passam a reconhecer, por exemplo, a relevância das mulheres, crianças, negros e índios, que até então, ou haviam sido excluídos dos registros históricos, ou tratados como meros figurantes (CRUZ; PEIXOTO, 2007). Assim, por estar carregado de registros sobre diferentes assuntos, o jornal torna-se uma rica fonte para pesquisas sobre o cotidiano, além das esferas de poder institucionalizadas, e se firma por ser passível de investigação científica e por abordar de forma ampla as diversas faces sociais.

Torna-se importante ressaltar que a imprensa de modo geral sofre influência de interesses e reflete o pensamento do grupo social que detém seu controle. No que se refere ao uso dos jornais como fonte, o pesquisador deve estar atento aos objetivos de suas publicações, visto que seus produtores podem dar maior ou menor destaque a determinadas notícias, distorcer ou omitir fatos, dependendo dos interesses daqueles que financiam suas edições (FARIAS, 2013). Dessa maneira, é preciso estar ciente de que uma notícia deve ser tomada como uma construção, algo que surge a partir de relações de poder existentes na sociedade em que está inserida, e não como um fato concreto e acabado.

Desta forma, trabalhar com os jornais implica em uma análise dos discursos proferidos por meios das reportagens, devendo-se procurar identificar o que está oculto à matéria, aquilo que o leitor cotidiano não compreende inicialmente. Conforme destaca Zicman (1985, p. 97), em dados momentos “a ausência é mais importante que a própria presença, [...] daí a ênfase na análise dos ‘silêncios’ do discurso de imprensa”. Uma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

manchete que apresenta uma notícia aparentemente de pouca relevância para a sociedade pode estar suprimindo espaço de uma notícia de maior impacto, a fim de que seus leitores se esqueçam ou menosprezem algum outro fato que não condiz com os objetivos dos responsáveis pela produção da notícia. Um estudo que tenha por base a mídia deve atentar-se ao contexto histórico em que uma informação está inserida, além das motivações que levaram determinada notícia a ser veiculada, ou seja, as intenções presentes nas entrelinhas de uma reportagem. Para compreender este processo, o pesquisador precisa se colocar como leitor do seu tempo, as concepções atuais a respeito das notícias são diferentes, visto que já se conhecem os desdobramentos dos acontecimentos (WEBER, 2012). É preciso pensar como uma notícia foi recebida pelo público na época de sua divulgação, e não daquela em que o investigador está inserido.

Com base nestas concepções acerca da fonte histórica é que esta pesquisa foi desenvolvida, tendo por base o Jornal Gazeta do Centro Oeste, criado em Campo Mourão em 1982, momento político nacional conturbado, marcado principalmente por discussões a respeito da ditadura civil-militar no Brasil. Durante os anos em que esteve em circulação, ao lado de outros jornais regionais, desempenhou papel de formação e informação, veiculando notícias regionais, estaduais, nacionais e internacionais. O jornal cobria eventos políticos (período eleitoral, mandatos, nomeações), esportivos (como campeonatos, torneios, amistosos de diversas modalidades), religiosos (posicionamentos de padres/bispos, comemorações sacras), econômico (alterações do mercado, produção agrícola e pecuária), policiais (assaltos, assassinatos, violência no trânsito), demandas comemorativas (festivais, concursos de beleza, pratos típicos, aniversário dos municípios), entre outros que se apresentassem relevantes. Além de tais enfoques jornalísticos, convém destacar o perfil dos editoriais, compostos por conteúdos opinativos, em que os editores expressam suas concepções acerca de fatos e episódios considerados relevantes para a sociedade regional. Com estas características, o Jornal Gazeta do Centro Oeste, ao ser utilizado como fonte documental, possibilita investigações a respeito da construção subjetiva e social das relações que permeiam os diferentes espaços da região de abrangência.

## Trabalhando com o jornal

O trabalho com o jornal Gazeta do Centro Oeste consistiu inicialmente na separação dos cadernos referentes aos anos selecionados para a pesquisa, 1982 a 1988. O material analisado já contava com uma planilha catalográfica organizada pelo Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de poder, onde constam as seguintes informações de todo o acervo do jornal: ano, mês, dia, número da edição e quantidade de páginas. Após a separação e organização do acervo, iniciou-se os trabalhos de tabulação do jornal, que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

compreendeu a tarefa de identificação das manchetes de cada edição, leitura de suas matérias e transcrição de um breve resumo a respeito de cada uma delas. Para tanto, foram adicionadas inicialmente na planilha catalográfica mais duas colunas: título da manchete e resumo das manchetes. Nos resumos buscou-se destacar o assunto principal da notícia, seu local de origem e os principais envolvidos.

Após a identificação, leitura e elaboração de resumo de cada matéria, criou-se categorias sistematizadoras, observando o recorte espacial e temático a que as matérias faziam referência. A partir dos recortes foram criadas categorias de análise, sendo que a dimensão espacial deu origem a três categorias – local, estadual e nacional – e temático originou dez categorias – política, economia, infraestrutura e planejamento, eventos, violência/segurança, transporte, religião, saúde, educação e outros – construídas a partir do perfil das matérias publicadas no *Gazeta do Centro Oeste*. Cada uma das manchetes foi classificada conforme seu enquadramento nas categorias espacial e temática.

Ao final da catalogação e tabulação das manchetes, a planilha de dados apresenta as seguintes informações dos sete primeiros anos analisados: ano, mês, dia, número da edição, paginação, recorte espacial, recorte temático, manchete e resumo da manchete.

## Resultados e discussão

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos apontados anteriormente, deu-se prosseguimento na análise das manchetes do jornal, o que ocorreu em duas fases: 1) tabulação, resumo e análise das manchetes; 2) Categorização das matérias tabuladas. Enquanto a primeira fase englobou as atividades voltadas para a descrição e tabulação das manchetes publicadas pelo jornal entre os anos de 1982 e 1988, a segunda trata de uma análise do perfil de cada matéria, identificando do que e de onde se refere cada reportagem. O resultado de tais encaminhamentos técnicos, e de descrição e análise do perfil do *Jornal Gazeta do Centro Oeste* a partir de suas manchetes, permite uma primeira entrada cognitiva no periódico, e também coloca em pauta a relevância dessa mídia impressa para as discussões acerca da memória e da preservação histórica da região.

Com a tabulação das manchetes do jornal – recorte espacial e recorte temático – buscou-se averiguar e conhecer o foco de atuação do jornal, bem como as áreas abordadas com maior ênfase e quais âmbitos sociais ganham destaque no período analisado. A partir da categorização das manchetes é possível pensar sobre as relações estabelecidas entre o periódico e a sociedade.

Com isso, vale ressaltar que,

A Imprensa é linguagem constitutiva do social, detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

desvendando, a cada momento, as relações imprensa/sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 260).

Tendo por base a afirmação acima, torna-se pertinente investigar o perfil do *Gazeta do Centro Oeste* e em qual campo estabelece de forma mais contundente suas relações sociais, ou seja, qual área ele pode ter exercido maior influência social. Assim, conhecer de onde e sobre o que o jornal fala contribui para a compreensão de suas intenções e subjetividades.

No período analisado, nota-se um aumento anual gradativo no número de edições publicadas: 20 edições em 1982, 28 em 1983, 49 em 1984, 52 em 1985, 64 em 1986, 103 em 1987 e 106 em 1988. O aumento do número de edições, verificadas ao longo dos sete anos, demonstra o espaço que o jornal estava conquistando, o que sinaliza para seu equilíbrio financeiro, aceitabilidade e legitimidade social.

Visando analisar o recorte espacial, foram criadas três categorias: Local (em que se têm manchetes referentes às informações sobre a cidade de Campo Mourão e a Mesorregião Centro Ocidental do Paraná); Estadual (apresentam notícias que dizem respeito a acontecimentos da esfera paranaense); e Nacional (enquadram as reportagens de fatos e eventos que abordam temáticas com foco no âmbito brasileiro). Com o recorte espacial busca-se identificar o âmbito a que se referem às notícias veiculadas nas manchetes do jornal. Tal informação se faz relevante ao se pensar, por exemplo, qual a recorrência das notícias nacionais em contraponto ao noticiário local, além de permitir conjecturar sobre as possíveis intenções da mídia ao falar de determinado local em prejuízo de outro. A categorização espacial foi realizada com 422 manchetes, identificadas e analisadas nas edições publicadas entre 1982 e 1988, e resultou nos dados apresentados na Tabela 1.

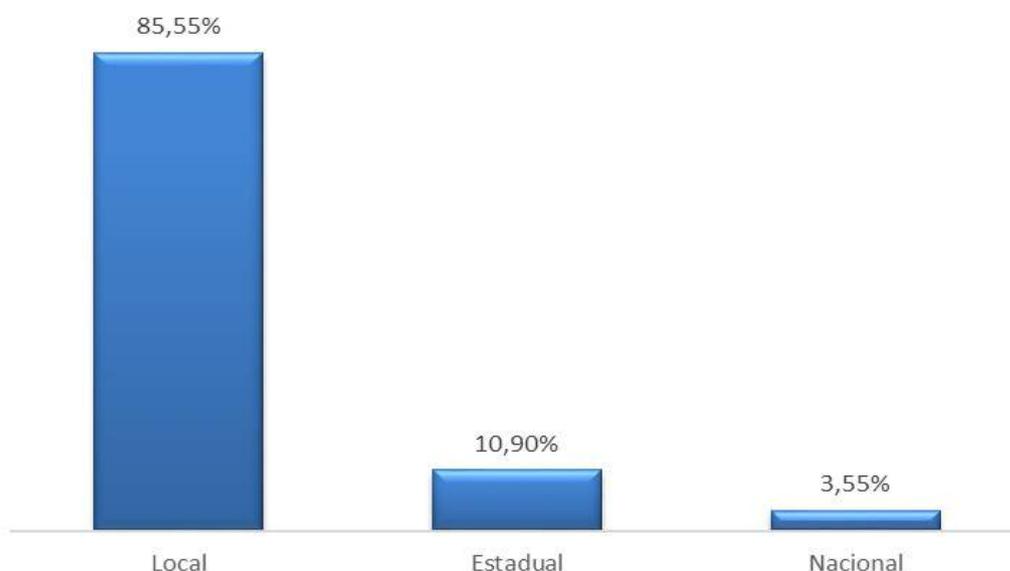
Ano	Local	Estadual	Nacional
1982	70,00%	20,00%	10,00%
1983	89,29%	10,71%	
1984	85,71%	14,29%	
1985	86,54%	9,62%	3,84%
1986	71,88%	23,44%	4,68%
1987	86,41%	7,76%	5,83%
1988	94,34%	3,77%	1,89%

**Tabela 1:** Recorte espacial por ano das manchetes publicadas pelo *Jornal Gazeta do Centro Oeste*  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Conforme aponta a Tabela 1, nota-se que o enfoque das reportagens veiculadas no *Gazeta do Centro Oeste* em todos os anos analisados estão majoritariamente ligadas ao noticiário local, seguida por notícias de caráter estadual e com menor frequência a cobertura nacional, sendo que esta última categoria nem mesmo chega a constar nos anos de 1982 e 1983. Uma média geral do recorte espacial englobando as três categorias resultaram nos seguintes percentuais: local com 85,55%, estadual com 10,90% e nacional 3,55%, como demonstra o Gráfico 1.



**Gráfico 1:** Recorte espacial das manchetes publicadas pelo Jornal *Gazeta do Centro Oeste*

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Com base no gráfico acima, percebe-se a relevância que o periódico apresenta para a veiculação de notícias sobre Campo Mourão e região, afinal o *Jornal Gazeta do Centro Oeste* era uma das principais mídias locais do período. O caráter local também mostra sua importância tendo em vista as dificuldades no acesso à informação no início da década de 1980, quando ainda não se falava sobre redes sociais, muito pouco sobre internet, e a TV estava aos poucos adentrando os lares e se firmando no ambiente social.

No que tange à diversidade de conteúdo, o *Jornal Gazeta do Centro Oeste* pode ser considerado um periódico de temática livre. Para Márcia Silva e Gilmara Franco (2010), um jornal com tal perfil é caracterizado por apresentar múltiplos assuntos, notícias variadas, reportagens, colunas informativas, propagandas, anúncios, além de contar com colunas de opiniões e análises. Procurou-se, a partir das manchetes tabuladas dos anos de 1982 a 1988, verificar qual a variedade temática abordada pelo jornal. Para isso, foram construídas dez categorias de análise, elaboradas a partir da identificação, leitura e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

elaboração de resumo de todas as matérias publicadas como manchetes no referido período: política, economia, infraestrutura e planejamento, eventos, violência/segurança, transporte, religião, saúde, educação e outros. Todas as notícias-manchetes analisadas foram enquadradas dentro de uma das categorias construídas, a fim de conhecer qual a recorrência de cada uma delas nos sete primeiros anos de circulação do jornal, e a fim de esboçar um primeiro perfil tipológico do periódico. Apresenta-se na sequência a definição e entendimento de cada uma das categorias:

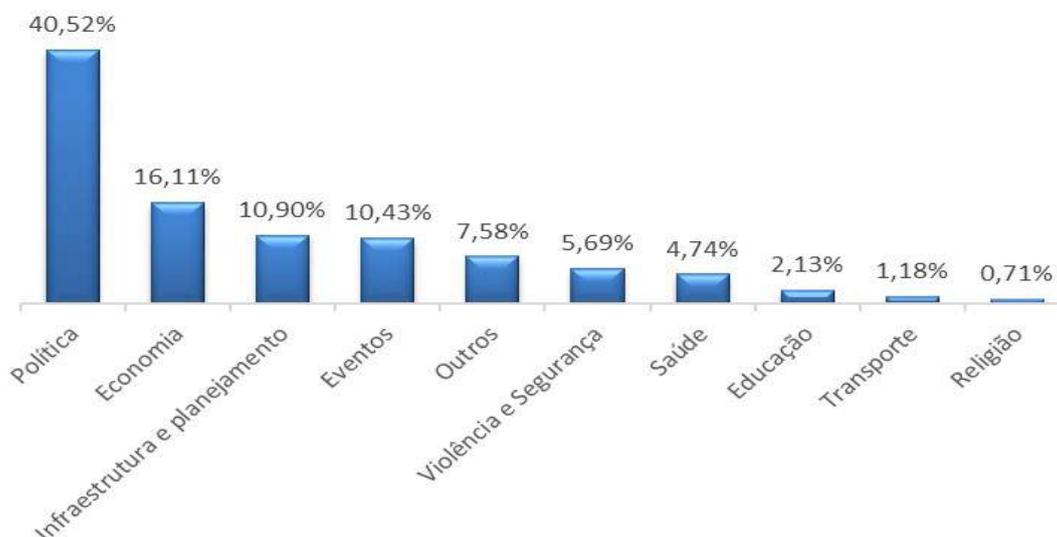
- 1) **Política:** Trata de notícias relacionadas ao contexto eleitoral do período; acontecimentos envolvendo representantes políticos do governo municipal, estadual e federal; decisões da Câmara Municipal de Vereadores, de Deputados Estaduais, Federais e do Senado da República; Prefeitos, Governador do Estado e Presidente da República. Ainda, reportagens ligadas às ações de órgãos públicos que mantém vinculação com as esferas governamentais.
- 2) **Economia:** Consta matérias referentes à movimentação financeira de pessoa física e jurídica, além de órgãos públicos; fatores climáticos que influenciaram na economia e na produção industrial, agrícola, pecuária; programas e políticas públicas promovidas pelo Estado e seus órgãos de apoio voltados para o desenvolvimento financeiro.
- 3) **Infraestrutura e planejamento:** Categoria composta por manchetes voltadas para a situação das vias públicas, erosões, tratamento de esgoto, construção de edifícios e casos envolvendo acidentes de trânsito.
- 4) **Eventos:** Engloba as notícias sobre aniversário e festas dos municípios e de clubes recreativos, bem como sobre concursos de beleza e outros eventos sociais.
- 5) **Violência e segurança:** Diz respeito às notícias que relatam casos de roubo, assalto, sequestro, assassinato e segurança pública.
- 6) **Transporte:** Contempla assuntos relacionados ao transporte coletivo, tanto público quanto privado.
- 7) **Religião:** Refere-se às manchetes que noticiam manifestações religiosas e atos dos representantes de igrejas.
- 8) **Saúde:** Trata das notícias envolvendo o sistema público de saúde, tratamento e controle de casos de epidemias e reivindicações de funcionários do setor.
- 9) **Educação:** Constam reportagens que abordam aspectos do contexto escolar, como eleições para a direção de colégios, atividades pedagógicas realizadas nas escolas e melhorias na rede pública de ensino.
- 10) **Outros:** Engloba as manchetes que não se enquadraram nas categorias anteriormente explicitadas, como por exemplo, campanhas populares em prol de pessoas carentes.

A partir das definições expostas para cada categoria, procedeu-se a classificação das manchetes do período analisado, sendo que cada uma das reportagens foi enquadrada em uma das categorias. Conforme pode ser visualizado no Gráfico 2, as

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

categorias ficaram assim distribuídas: política (40,52%, 171 manchetes), seguida da economia (16,11%, 68 manchetes), infraestrutura e planejamento (10,90%, 46 manchetes), eventos (10,43%, 44 manchetes), outros (7,58%, 32 manchetes), violência e segurança (5,69%, 24 manchetes), saúde (4,74%, 20 manchetes), educação (2,13%, 9 manchetes), transporte (1,18%, 5 manchetes), e com menor número de manchetes a categoria religião (0,71%, 3 manchetes).



**Gráfico 2:** Recorte temático das manchetes publicadas pelo Jornal Gazeta do Centro Oeste  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

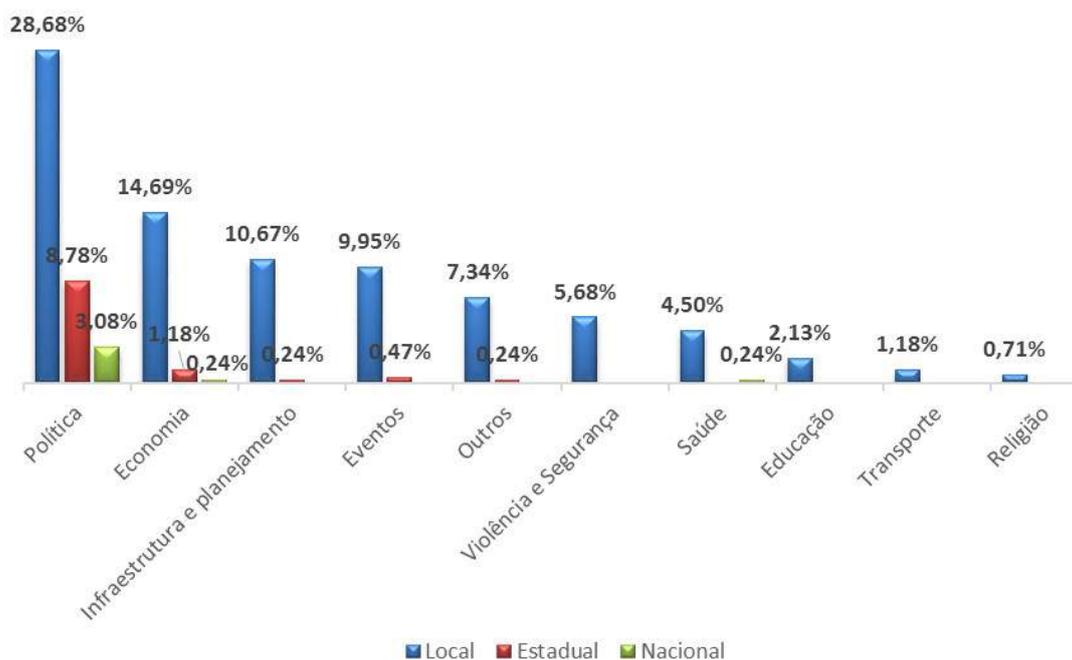
O Gráfico 2 demonstra claramente que a categoria política era a principal temática do periódico. Ao longo dos anos analisados, a política ganhou destaque nas manchetes com as seguintes proporções: 75% nas edições de 1982, 42,86% no ano de 1983, 44,90% em 1984, 36,54% em 1985, 43,75% no ano de 1986, 31,07% em 1987 e 40,56% em 1988. Os dados obtidos a partir dos resumos das matérias revelam uma das características do periódico: foco na cobertura de eventos políticos institucionalizados, ligados a prefeitura, câmara municipal/estadual e ao governo federal, além da sua forte atuação durante as eleições. Notícias relatadas com detalhes, investigações e especulações em torno da política mostram o quanto esta temática se mostrava importante para o periódico e, possivelmente, para os seus leitores e apoiadores.

Outra análise realizada relaciona as temáticas com o recorte espacial, ocasião em que se identificam quais os espaços a que se referem às notícias de cada categoria temática. Para isso, foi calculado por categoria temática o quanto cada uma representa de notícias locais, estaduais e nacionais. Assim, resultaram-se os seguintes dados: na

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

categoria política 28,68% das manchetes são locais, 8,78% são estaduais e 3,08% são nacionais; como categoria econômica 14,69% das manchetes são locais, 1,18% estaduais e 0,24% nacionais; na categoria infraestrutura e planejamento 10,67% são locais e 0,24% são estaduais; a categoria eventos apresenta 9,95% das manchetes como locais e 0,47% estaduais; na categoria outros 7,34% são locais e 0,24% estaduais; na categoria saúde 4,50% são locais e 0,24% nacionais; todas as demais categorias apresentam somente manchetes locais. O Gráfico 3 proporciona uma visão geral dos recortes realizados, apresentando o percentual das categorias temáticas conforme sua classificação espacial.



**Gráfico 3:** Recorte temático e recorte espacial das manchetes publicadas pelo Jornal Gazeta do Centro Oeste

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Observa-se no Gráfico 3 que a categoria temática que se mostra numericamente predominante em relação ao total de manchetes é a política, conseqüentemente, é a que apresenta maior percentual de reportagens locais, estaduais e nacionais.

Com os dados apresentados, e com base na planilha de tabulação das informações resultantes da pesquisa, é possível notar a ligação intrínseca entre o periódico e a política regional. A tabulação das manchetes proporciona uma visão sobre o perfil do jornal, e oferece subsídios para o desencadeamento de novas perspectivas de estudos tendo esse periódico como fonte.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Considerações finais

Tendo como objetivo conhecer o perfil jornalístico do Jornal Gazeta do Centro Oeste a partir de suas manchetes (1982 a 1988), procedeu-se a tabulação e análise, sendo posteriormente classificadas e categorizadas a partir dos recortes espacial e temático, quando foi possível construir categorias evidenciando o perfil das notícias publicadas.

Utilizar a imprensa como fonte de pesquisa torna-se enriquecedor, principalmente ao se buscar trabalhar a história social, das mentalidades e das ideologias (ZICMAN, 1985). Desse modo, o jornal deixa de ser um simples difusor de notícias e de ser encarado como reproduzidor da realidade tal como ela é, e passa a ser visto como um instrumento de formação subjetiva da consciência humana e da opinião pública. O jornal, assim como a imprensa de modo geral, torna-se uma forma de poder revestida de manipulação, e com isso passa a exercer um papel estratégico dentro de uma sociedade (RÜDIGER, 1993).

Trabalhando com o jornal como fonte de pesquisa, procurou-se pensar no seu potencial de influência social e política, bem como suas intencionalidades. Para isso, as manchetes dos sete primeiros anos de circulação do jornal foram tabuladas e suas matérias resumidas, a fim de verificar quais temáticas estavam presentes no periódico e quais se mostraram mais recorrentes no período analisado. As manchetes são compreendidas como indicadores para se conhecer o perfil temático e as prioridades editoriais do jornal, visto que é a principal notícia da edição, e sua escolha, em detrimento de outras possíveis, não ocorre livre de interesses, e sim como resultado de critérios de julgamento adotados pela equipe gestora do periódico. Neste sentido, a criação das categorias de análise, tanto para o recorte espacial como para o recorte temático, permitiram identificar algumas tendências do jornal. Assim, se a temática das manchetes se mostra predominante em determinada categoria de análise, indica também os assuntos de maior intensidade de debate no período, e que por isso podem ter sido maiores alvos de interesses nas relações de poder do seu local de circulação.

As categorizações e levantamentos indicam que o jornal esteve intrinsecamente ligado ao campo político. Mesmo composto por características de um jornal de temática livre e trazendo no corpo de suas edições notícias de diversas categorias, as manchetes, que foram objeto desta pesquisa, são na sua maioria relacionadas à política. As reportagens são também, majoritariamente, caracterizadas dentro das categorias de recorte espacial local e tratam principalmente da política ligada aos governos municipais de Campo Mourão e das cidades da região.

Nota-se que nos anos de 1983 e 1984, no recorte espacial, não se têm manchetes da categoria nacional, mesmo sendo estes anos fortemente marcados pelas reivindicações em todo o Brasil em busca de direito a voto direto para presidente, no

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

movimento que ficou conhecido como “Diretas Já”. Mesmo não sendo este o foco de análise da pesquisa, tal informação permite que se pense nos objetivos do jornal neste período, em qual era seu foco em meio a um momento político nacional tão importante e conturbado.

As informações veiculadas nos noticiários locais, estaduais e políticos abordavam principalmente o período das eleições e o desempenho dos políticos durante seus mandatos, criticando, denunciando e exaltando-os conforme a situação e o sujeito, sendo possível visualizar que boa parte das notícias estão carregadas da opinião e impressões do editor. Com isso, nota-se que o acompanhamento político foi de grande importância para as produções midiáticas do Gazeta do Centro Oeste, revelando-se como sua principal fonte de notícias.

Com base em uma análise prévia do conteúdo do jornal, verificou-se seu enquadramento como periódico de gênero informativo. Tomando em conta a definição de José Marques de Melo (1985), um jornal informativo é composto por notas, notícias, reportagens e entrevistas, aspectos passíveis de identificação nas edições do jornal pesquisado.

Como uma das principais mídias impressas de Campo Mourão e região, ressalta-se a relevância do Gazeta do Centro Oeste na formação de opiniões e no jogo político ideológico durante seu período de circulação. Contudo, deve-se considerar o jornal como fonte histórica, e não como história em si, pronta e acabada, mas como objeto que deve ser criticamente analisado (WEBER, 2012). Sua utilização em pesquisas torna-se relevante devido à amplitude que a mídia atinge na sociedade e sua capacidade de construção e mudança de pensamentos em seus leitores. Destarte, observa-se que, por meio dos jornais, é possível compreender as relações de poder que permeiam a sociedade, e o acesso aos periódicos por parte do público possibilitará o desencadeamento de novas pesquisas que busquem investigar tais relações.

## Referências

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *A imprensa na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

CRUZ, Heloisa de Faria e PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 35, p. 253-270, dez. 2007.

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

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

DE LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-153.

FARIAS, Eduardo Prado de. A imprensa diária como fonte de pesquisa na História. *Revista Pergaminho*, Patos de Minas, n. 4, p. 10-15, dez. 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

RIBEIRO, Oliveira Laterza Betânia; SILVA, Elizabeth Farias da; SILVA, Maria Aparecida Alves. Jornal como fonte: uma das pontas do iceberg nas narrativas em História da educação. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 219-230, jan./jun. 2014.

RÜDIGER, Francisco Ricardo. *Tendências do Jornalismo*. Porto Alegre. Editora da Universidade/UFRGS, 1993.

SILVA, Márcia Pereira; FRANCO, Gilmara Yoshihara. Imprensa e política no Brasil: considerações sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa histórica. *Revista História em Reflexão*, Dourados, v. 4, n. 8, p. 1-11, jul./dez. 2010.

WEBER, Daniela Maria. Metodologia para pesquisa em imprensa: experiências através D'O Paladino. *Revista Signos*, Lajeado, v. 33, n. 1, p. 9-21, 2012.

ZICMAN, Renée Barata. História Através da Imprensa: algumas considerações metodológicas. *Revista História e Historiografia*, São Paulo, n. 4, p. 89-102, jun. 1985.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## LEI Nº 13.415 E A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Lucas da Silva Salmeron – UNESPAR, Campus de Campo Mourão.  
Orientador: Marcos Clair Bovo - UNESPAR, Campus de Campo Mourão.

**RESUMO:** O Brasil vem passando por uma série de mudanças e de reformas que estão alterando os rumos dos mais variados setores da nossa sociedade. O mesmo acontece com o ensino e com a educação brasileira que também passam por alterações e notadamente haverá maiores mudanças a partir da vigência da Lei nº 13.415 que normatizará a estrutura curricular das escolas de todo o país. É nesse contexto que objetivamos trazer algumas reflexões sobre o denominado “Novo Ensino Médio” e apresentar uma análise de tal reforma na visão dos professores da Rede Básica de Ensino. Para tanto, num primeiro momento, realizamos a pesquisa bibliográfica sobre as alterações que irão ocorrer com a Reforma do Ensino Médio. Enquanto que, em outro momento da pesquisa, entrevistamos dois professores de um colégio estadual do município de Campo Mourão/PR que aceitaram ser entrevistados e expressaram suas visões e percepções sobre a reforma. Notamos que a reforma não atende aos anseios dos professores entrevistados, pois de acordo com os seus conceitos, a lei traz em seu bojo uma proposta que visa conter a entrada dos jovens das classes menos favorecidas economicamente às universidades. Ponderaram também que há outros pontos elencados que impactam negativamente o ensino, a aprendizagem e a educação como um todo. Sem contar também que muitos pontos frágeis da Lei 13.415 necessitam ser debatidos com maior intensidade com professores, alunos e profissionais da área da educação.

**Palavras-chave:** Professores; Novo Ensino Médio; Educação.

### Introdução

O ensino nas escolas brasileiras, de modo geral, deve sofrer algumas mudanças com a Lei nº 13.415 aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017. A Lei em questão altera a estrutura do Ensino Médio por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, buscando ampliar a carga horária mínima anual progressivamente para 1.400 horas.

A denominada “Reforma do Ensino Médio” ou “Novo Ensino Médio”, como vem sendo propagada pelos meios de comunicação é um conjunto de diretrizes, as quais foram implementadas por meio da Medida Provisória nº 746, apresentada pelo Governo Federal no dia 22 de setembro de 2016.

O projeto de lei foi sancionado pelo presidente da República Michel Temer na data 16 de fevereiro de 2017, promovendo diversas alterações na carga horária e estrutura curricular dessa etapa do ensino. Cabe ressaltar que tal projeto foi alvo de diversas críticas por parte da sociedade, levando até mesmo a protestos e ocupações de escolas por todo o país.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Diante desse contexto de dúvidas e incertezas, é de suma importância compreender quais serão essas mudanças e como a referida reforma afetará o ensino/aprendizagem nas escolas da Rede Básica.

Para tanto, o presente artigo foi pautado na pesquisa bibliográfica e na pesquisa qualitativa. A pesquisa bibliográfica ocorreu com a busca de referenciais teóricos, legislações, artigos e textos que trataram da recente implementação da Lei nº 13.415. A pesquisa qualitativa deu-se por meio de entrevistas com professores da Rede Básica para compreender a visão dos docentes sobre o Novo Ensino Médio e como tal reforma pode afetar o ensino da disciplina que ministra.

Na primeira parte, este artigo apresenta algumas informações e reflexões em torno da Reforma do EM e da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que foram realizadas por meio da pesquisa bibliográfica. Enquanto que na segunda, são apresentadas as visões dos professores entrevistados. Ao final, serão realizadas algumas análises dessas entrevistas.

## **Alguns apontamentos sobre o Novo Ensino Médio e a Lei 13.415**

O presente texto traz algumas reflexões em torno da Lei 13.415 e a Reforma do EM, destacando seus objetivos, metas, e as mudanças que irão ocorrer, enfatizando principalmente o ensino da Geografia com todas as alterações nas leis.

O Ensino Médio constitui-se como a etapa final do ensino básico. É um momento em que os conteúdos de aprendizagem que foram desenvolvidos no ensino fundamental devem ser consolidados, complementados e aprofundados. É uma etapa, portanto, na qual se amplia o domínio cognitivo, instrumental e afetivo/valorativo, dos alunos (REICHWALD JR; SCHÄFFER; KAERCHER, 2003).

Ainda no ano de 2007, Libâneo já apontava que os educadores eram unânimes em reconhecer os impactos das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, tanto na educação e como no ensino que levam a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Corroborava ainda que, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2007).

Neste contexto de mudanças, reformas e transformações na sociedade brasileira, em setembro do ano de 2016, propôs uma Medida Provisória (MP) que

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

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016)

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado com base nos resultados de avaliações externas e taxas de evasão, estão estagnados em um patamar muito baixo de desempenho desde 2011. Os resultados ruins do Brasil em programas de avaliação internacionais, que foram publicados enquanto o projeto já estava em discussão no Congresso, também acabaram servindo para justificar a necessidade de uma “mudança” no EM. Questões como o alto índice de evasão, faltam de identificação da juventude com a atual estrutura do Ensino Médio e necessidade de flexibilização do currículo também foi apontada como questões problemas para a necessidade da reforma (FERREIRA; SEMIS, 2017).

Segundo dados do site Portal Brasil (2017), atualmente mais de 1 milhão de jovens de 17 anos que deveriam estar no terceiro ano do Ensino Médio estão fora da escola. Outros 1,7 milhão de jovens não estudam nem trabalham. Assim sendo, um dos principais objetivos da nova proposta seria atrair e manter os jovens na escola.

No dia 16 de fevereiro de 2017 sancionou-se a Lei 13.415 que teve origem com a MP 746 que:

Altera as Leis n.º 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 (BRASIL, 2017).

A nova estrutura do EM nas escolas brasileiras trará implicações, em especial, na organização do currículo, que passará a ser dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante.

Como explicitam Amaral e Garcia (2017), o texto aprovado permite que as escolas possam escolher como vão ocupar 40% da carga horária dos três anos do EM. Já as outras 60% será composta de um conteúdo mínimo obrigatório que será realizado com relação à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em debate. O restante do tempo será definido de acordo com a proposta da escola, que deverá oferecer aos estudantes pelo menos um de cinco itinerários formativos, sendo eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ainda segundo os mesmos autores, o ensino de português e de matemática será obrigatório nos três anos do EM. Também será obrigatório o ensino da língua inglesa, artes, educação física, filosofia e sociologia. Porém, há de se destacar que na versão original enviada pelo governo, a MP deixava claro que somente matemática e português seriam obrigatórios, texto que gerou a principal polêmica.

Até então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) só citava explicitamente, em trechos diversos, as disciplinas de português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia como obrigatórias nos três anos do ensino médio. Na versão original enviada pelo governo, a MP mudou isso, e retirou do texto as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia (AMARAL; GARCIA, 2017, s/n).

Um outro objetivo da reforma é o aumento da carga horária do EM para cumprir com as metas Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral. (AMARAL; GARCIA, 2017). Assim sendo, conforme o artigo 1º da Lei nº 13.415:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Com relação às escolas em tempo integral, como propõe a reforma, cabe ressaltar que não serão todas as escolas que terão sua carga horária integral, havendo ainda muitos questionamentos do que irá ocorrer com o ensino noturno, que se apresenta de forma muito vaga no texto original do Novo Ensino Médio.

Com relação aos prazos para sua implementação, o Portal Brasil (2017) estabelece que a partir da publicação da BNCC, os sistemas de ensino terão o ano letivo seguinte para estabelecer o cronograma de implantação com as principais alterações na Lei e iniciar o seu processo de implementação a partir do segundo ano letivo. O texto aprovado ainda permite que as redes autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes.

O Novo Ensino Médio sofreu e ainda sofre críticas dos mais diferentes setores da sociedade, principalmente de educadores e profissionais estudiosos da área do ensino. Muitos dos pontos apresentados pela lei ainda deixam dúvidas com relação à implementação do ensino integral; a questão do ensino noturno; a obrigatoriedade de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

disciplinas como Geografia e História, por exemplo, que não aparece mais como um componente curricular obrigatório para o EM, entre outros pontos.

Frigotto (2016), sobre a Reforma do EM, afirma que se trata de:

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Desttut de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho (FRIGOTTO, 2016, s/n).

Portanto, muito ainda deveria ser discutido sobre o Novo Ensino Médio antes do projeto ser aprovado, pois como bem colocou Frigotto, a reforma pode acabar por contribuir para um aumento das diferenças sociais que já existem na sociedade por meio da própria escola.

Este ensino de qualidade, para Libâneo, seria o compromisso da escola de reduzir a distância entre a ciência e a cultura de base produzida no cotidiano. Tem também o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (LIBÂNEO, 2007)

[...] a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar neste final de século (LIBÂNEO, 2007, p. 4).

Outro teórico da área do ensino que faz algumas críticas sobre tal reforma é Dermeval Saviani. Em trecho da conferência de abertura do 22º Encontro de Pesquisadores em História da Educação, destacado pelo site Jornal Folha do Sul, Saviani afirma que o maior problema está numa grande divisão de classes que a Reforma pode causar desde a juventude, no qual o estudioso colocou que: "Não podemos transferir para os adolescentes uma decisão tão importante. O que está acontecendo é que estamos induzindo os jovens das camadas trabalhadoras ao profissionalismo precoce, enquanto o jovem de elite vai para o Ensino Superior".

Neste sentido, diversas são as críticas que ainda se fazem presente sobre o Novo Ensino Médio, sobre o qual se questiona se alunos e professores terão a liberdade de se tornarem cidadãos críticos e pensantes que exerçam da liberdade política e intelectual, como foi colocado na citação de Libâneo ao final deste tópico. Uma discussão com

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

alunos, professores, profissionais da educação, estudiosos da área e com a sociedade como um todo, deveria ser levada em consideração para continuar buscando o ensino de qualidade.

## **A visão dos professores da Rede Básica de Ensino sobre a reforma do Ensino Médio**

Relatamos a seguir as percepções dos professores acerca do Novo Ensino Médio que se deu por meio de entrevistas realizadas com professores do EM de uma escola da rede pública do ensino do município de Campo Mourão – PR. Foram dois os professores do EM entrevistados, sendo uma professora da disciplina de Geografia (tratado no texto como P1) e uma professora da disciplina de Arte (P2).

A P1 atua nas salas de aula com a disciplina de Geografia há 17 anos. Já a P2, atua desde 1989 como docente. Os nomes dos professores em questão serão mantidos no anonimato e suas respostas não serão expostas na íntegra. Ao final, uma análise das respostas obtidas com as entrevistas será realizada, estabelecendo uma correlação com os recentes acontecimentos da Reforma do EM aqui já tratado.

A primeira questão da entrevista teve por objetivo averiguar a opinião do docente em relação às consequências da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a estrutura curricular do EM para o trabalho com a sua disciplina. A P1 enfatiza que com a lei em questão “os governantes tentam mudar o currículo das escolas, mas que isso não funciona na escola pública já que as mesmas se encontram sem estrutura para isto”. Para a P1 “deveria haver uma mudança na estrutura das escolas, e não em seu currículo como vem sendo pregado, pois ainda continua havendo uma falta de professores, a desvalorização dos profissionais, falta de materiais básicos para o ensino”. A docente afirma que se “tenta vender a ideia de que mudando o currículo se terá uma boa escola, o que seria uma enganação, pois ainda existem problemas na estrutura escolar”.

A consequência para o ensino da Geografia, portanto, será grande, pois o ser humano é um ser integral na visão da P1, e a reforma por sua vez, tende a hierarquizar as disciplinas de acordo com o grau de importância estabelecido pela cúpula do MEC. Também enfatiza que os exames que os alunos farão futuramente exigirão essa disciplina. Afirma ainda que quem pagar um ensino em uma escola particular terá o conhecimento, e o aluno que faz um ensino médio com a visão técnica não terá essa oportunidade, ocorrendo então uma divisão entre escolas para os ricos e as escolas para pobres.

Quando realizada a mesma pergunta para a P2, relacionada à disciplina de Arte, a docente afirma que “para a disciplina a reforma será péssima, pois esta não terá mais o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mesmo peso que ela tem hoje e não será mais obrigatória, e assim quem perde com isso será o estudante”. A P2 coloca que Arte “é uma disciplina que leva o aluno a pensar a respeito da história, dos artistas, do sentido da vida, do sentido do belo, muitas vezes contando uma história através de imagens e achados arqueológicos”. Dessa forma a Arte enquanto disciplina “ajuda no desenvolvimento da criatividade, de várias habilidades, da segurança do aluno quando trabalhamos com a expressão corporal, com o teatro também. É uma disciplina que faz pensar”. Ainda, segundo a visão da P2, todas as disciplinas que fazem o aluno pensar estão sendo retiradas da grade, ou deixando de ser obrigatórias.

A próxima questão indagou a opinião da P1 sobre as consequências de não se ter a obrigatoriedade da disciplina de Geografia para os alunos de Ensino Médio. A docente afirmou que “a consequência disto será quando os alunos prestarem os exames do Enem e vestibulares de universidades, por exemplo, pois a disciplina de Geografia nestes exames será obrigatória, mas faltará o conhecimento do aluno”. P1 assinala também que “a Geografia é crítica, e não se tendo a obrigatoriedade desta disciplina faltará essa visão crítica para os alunos”.

A disciplina de Arte, assim como a Educação Física, Sociologia e Filosofia haviam sido retiradas no primeiro texto da Medida Provisória. Após algum tempo, voltaram a afirmar que tais disciplinas seguiriam no currículo do Ensino Médio. Assim sendo, perguntou-se à P2 a respeito do que ela pensa sobre o destino da disciplina de Educação Artística no Ensino Médio com essa Reforma e com todas as mudanças. P2 destaca que a Reforma e as medidas do governo são sempre uma surpresa, então a professora pensa que eles podem colocar na grade comum agora e depois retirarem a disciplina. A professora entrevistada afirma que nunca saberemos o que irá acontecer. Nas palavras da docente: “eu só sei que isso será muito ruim, pois eles não estão pensando no professor, nem no estudante. Eles estão pensando em sucatear mesmo, privatizar, fazer tudo para ajudar o capital, grandes corporações. Não estão pensando na gente, não pensam no povo, no trabalhador”. Então, afirma a professora, “toda medida que vier será prejudicial aos alunos, à classe trabalhadora, a todos em geral. Só irá beneficiar uma parcela pequena da elite”.

A terceira pergunta referiu-se à opinião do professor sobre as implicações que a implementação da lei nº 13.415 poderá trazer para o ensino da disciplina do docente no Ensino Médio. A professora de Geografia, P1, afirmou que as implicações serão, principalmente, “[...] um conhecimento fracionado, onde irá faltar emprego para os professores de Geografia. Colocou também que para o ensino seria avassalador, pois este ficaria muito privado, restrito, não alcançando sua real dimensão”.

A P2 destaca que a lei em questão “irá sucatear o ensino, vai reduzir os conteúdos, reduzir as áreas de conhecimento, e também tem aquela à questão do ensino noturno, que o aluno terá que escolher entre estudar durante o dia ou trabalhar”, a docente

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

assinala que geralmente eles escolhem trabalhar. Afirma também que se terão vários alunos desmotivados, desempregados, sem oportunidade de estudar, ou seja, na visão da docente, as consequências da lei serão catastróficas, pois não estão pensando no “depois” da implementação da Lei.

A próxima questão da entrevista referiu-se sobre a maneira como o professor avalia a organização curricular por áreas do conhecimento, conforme proposto pela Reforma do Ensino Médio. A P1 novamente coloca que “ser humano é um ser integral, e assim as disciplinas também deveriam ser integrais, não podendo se afirmar que uma é mais importante que a outra, pois todas devem ter o mesmo peso, sem distinção”. A P2 “pensa que um professor de português, por exemplo, irá trabalhar com o português, arte, inglês, sociologia, filosofia, e assim por diante, e assim destaca que nos dias atuais os professores não conseguem dar conta nem da própria disciplina, e com esta reforma os professores poderiam se sentir perdidos, pois os professores já estão com uma sobrecarga, e esta reforma sobrecarregaria ainda mais, aumentando também o número de professores doentes, fatos estes que seriam graves para o ensino”.

A última questão indagava sobre a opinião do professor se existe alguma consequência quanto à proposta do ensino profissional e como o mesmo avalia o ensino integral proposto pela nova Lei. A P1 destaca que “a escola em tempo integral seria ótima, mas que para isso precisaria de estrutura, e a PEC aprovada recentemente (PEC 55) diminui os recursos para a educação”, então a docente lança a pergunta: “como se ter um ensino integral se existe uma diminuição de recursos?”. Afirma também que para a implementação do ensino integral, a escola deve ter um currículo sólido, senão haverá desistência em massa dos alunos, visto que poderão optar pelo trabalho, correndo o risco de ter um ensino entediante, que não irá “segurar” o aluno na escola, pois o tempo do aluno na escola não significa um ensino de qualidade.

Afirma ainda que as condições do educando permanecer na escola o dia todo é precária, pois falta alimento no refeitório, banheiros de qualidade, ensino de qualidade e assim por diante. Os alunos terão um subemprego quando eles saírem, pois por mais que se ofereça o ensino técnico, não se tem a estrutura para isso. Concluiu afirmando que, o problema das escolas não é o seu currículo, tendo em vista que os governantes tentam mascarar a realidade com essas propostas, o que pode vir a criar uma lacuna ainda maior entre a classe pobre e a classe média, pois os empregos de maior nível serão dos que terão condições de pagar a escola privada.

A P2 afirma que tais propostas são catastróficas, pois com a aprovação de algumas leis recentes à educação ficará sem investimento por um período de 20 anos, então a docente pergunta “como que nós teremos todas as condições de abrigar aqui na escola um ensino [...] em tempo integral, sem merenda a mais, sem espaço físico adequado, sem a contratação de mais profissionais? Lógico se não for investido nós não teremos tudo isso”. A professora pensa que o governo está propondo algo que ele não irá

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

conseguir cumprir, colocando propagandas enganosas na televisão e nos meios de comunicação, “ele não terá condições de cumprir tudo aquilo que está prometendo, e a sociedade precisa enxergar isso”.

A docente enfatiza ainda que os governantes querem com a proposta formar mão de obra barata, uma vez que “a maioria dos alunos não vão chegar ao ensino superior, não terão vontade de cursar uma faculdade, vão cursar no máximo o Ensino Médio”. Nas próprias palavras da docente “já temos um funil na educação que vai se estreitando conforme os anos vão se passando. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio a evasão é muito grande e vai se tornar ainda maior”.

Aponta ainda que, o discurso que é propagado pela mídia de que o aluno que não quiser cursar um curso superior terá um ensino profissionalizante, nada mais é que discurso para formar mão de obra barata para as grandes empresas. Comenta também que as propagandas sobre a reforma afirmam, segundo a pesquisa do IBOPE, que 72% das pessoas aprovam o Novo Ensino Médio, não é verdadeira, dado que a grande maioria desaprova tal reforma, pois suas implicações serão muito grandes e não serão positivas.

## Considerações finais

O Brasil passa por diversas transformações em seus mais variados setores que estão alterando os rumos da nossa sociedade. Como aqui, destacamos com o ensino, estes acontecimentos não são diferentes. A denominada “Reforma do Ensino Médio”, como se pode perceber com os levantamentos realizados no presente artigo, terá grandes alterações no âmbito escolar, tanto na questão do ensino, como na aprendizagem e também na organização curricular das escolas brasileiras.

Tal reforma objetivou tornar mais flexível o atual currículo das escolas, propondo uma série de mudanças em relação à carga horária do Ensino Médio, no tocante às disciplinas que deverão ser estudadas pelos alunos algumas disciplinas e outras podem até desaparecer do currículo com a inserção de um Ensino Médio Integral, com a possibilidade de profissionais com notório saber atuar nas escolas, entre outras mudanças apresentadas no presente artigo.

Considerando as informações obtidas com as entrevistas realizadas com os professores da Educação Básica a respeito do Novo Ensino Médio, torna-se claro que a reforma não tem aquiescência daqueles que atuam nas escolas brasileiras, tornando se evidente com as respostas, que a Reforma não atende aos anseios destes professores.

Várias são as fragilidades que a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 possui e que ainda necessitariam ser debatidas. Existem diversos pontos que ainda deixam dúvida a respeito do que poderá acontecer com o Ensino Médio, como o ensino integral nas escolas, a questão do ensino noturno, a disciplinas que irão compor os currículos, a implementação do ensino técnico e profissionalizante, entre outras questões.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A reforma em questão não foi debatida com educadores, profissionais da educação, pesquisadores da área, alunos e nem mesmo com a sociedade de um modo geral, já que surgiu de uma Medida Provisória e, dentro de um curto período de tempo, foi aprovada pelo Senado. Alguns autores colocam que o Novo Ensino Médio trará um prejuízo que abrangerá a educação como um todo, atingindo principalmente os estudantes da escola pública, que terão sua formação afetada pelas mudanças que estão ocorrendo e terão seu ingresso na Universidade Pública ainda mais dificultado.

Ponderaram também os educadores entrevistados que as disciplinas que não aparecem como obrigatórias poderão ser diluídas em outras disciplinas, como é o caso da geografia e história, por exemplo. Outra crítica muito discutida a partir da aprovação da reforma é que a mesma poderá redundar no aumento ainda maior das desigualdades presentes na nossa sociedade. Desse modo, haverá os discentes das escolas públicas que estarão em desvantagem em relação aos alunos das escolas particulares, sendo que essas poderão ofertar um leque maior de itinerários, enquanto alunos da rede básica estarão menos preparados para o ingresso nas Universidades e, conseqüentemente, ocuparão atividades menos qualificadas no mercado de trabalho.

Assim sendo, seria de suma importância que tais problemáticas fossem debatidas com professores, alunos, funcionários que atuam nas escolas, estudiosos do ensino, e outros setores da sociedade, porém tal debate não ocorreu para a formulação da referida lei.

Portanto, é mister que se dê continuidade aos estudos sobre o Novo Ensino Médio, cujos resultados poderão ser positivos ou negativos. Por isso, é importante que haja mais pesquisas para que tenhamos melhor compreensão sobre as implicações dessa reforma, principalmente, no que se refere aos aspectos sociais.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Luciana; GARCIA, Gustavo. **Temer sanciona a lei que estabelece a reforma do ensino médio**. 16 de fev. de 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-sanciona-a-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

FERREIRA, Anna Raquel; SEMIS, Laís. **13 respostas sobre o Novo Ensino Médio.**

Atualizado em: 16 de fev. de 2017. Disponível em: <

<https://novaescola.org.br/conteudo/4742/13-respostas-sobre-o-novo-ensino-medio>>

Acesso em: 24 mai. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio: uma escola para ricos e outra para pobres. Publicado em: 23 de set. de 2017. Disponível em: <

<http://www.vermelho.org.br/noticia/287141-1>> Acesso: 24 mai.2017.

JORNAL FOLHA DO SUL. A reforma da educação pela perspectiva de Dermeval Saviani. 10 de out. de 2016. Disponível em: <

<http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2016/10/06/a-reforma-da-educacao-pela-perspectiva-de-dermeval-saviani>>. Acesso em: 17 de jul. de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** 1º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

PORTAL BRASIL. **Conheça as mudanças que ocorrerão no ensino médio.** Atualizado em: 10 de fev. de 2017. Disponível em: <

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/conheca-as-mudancas-que-ocorrerao-no-ensino-medio>> Acesso: 24 mai. 2017.

REICHWALD JR, Guilherme; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. A geografia no ensino médio. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, *et al* (orgs).

**Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 4ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003, p. 169-172.

## **LITERATURA MARGINAL E VIOLÊNCIA: UM ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE CIDADE DE DEUS (2002), PAULO LINS**

Felipe Carlos Luciani (UNESPAR-Campus de Campo Mourão)  
Orientador: Sandro Adriano Silva(UNESPAR-Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo fazer uma leitura da relação entre literatura e violência, com base na concepção de Literatura Marginal contemporânea, embasando-se na obra *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, publicado em 2002. Sua origem e suas edições, juntamente com o filme *Cidade de Deus*, a revisão de uma edição à outra. A literatura denominada “marginal”, segundo Oliveira(2011), numa concepção estritamente artística, refere-se a produções que questionam o cânone, rompendo com as normas e os paradigmas estéticos da “alta literatura” e buscam dar voz e visibilidade a determinados extratos sociais marginalizados. Na história da literatura brasileira, a Literatura Marginal surge nos anos 1970, também conhecida como “geração do mimeógrafo”, como recusa tanto à tradição quanto à vanguarda. Atualmente, o conceito apresenta um tom de engajamento social neorrealista, pondo em cena a “neofavela” (OLIVEIRA, 2011) seus dramas cotidianos de violência e sociabilidade, como espaços de representação social e a disseminação desse universo literário pelo mercado editorial. Este trabalho tem como base teórica as contribuições de Ginzburg (2013), Prado Costa (2008), Melo Ferreira(s.d), Correia Maia(s.d.), Oliveira(2011), Nascimento(2006), entre outros, analisando as complexas relações entre literatura, violência, representação e periferia na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** *Cidade de Deus*; Literatura Marginal contemporânea; violência.

### **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise da violência na obra *Cidade de Deus* (2002), de Paulo Lins tendo por base o conceito de Literatura Marginal Contemporânea. Também são feitos um resumo da biografia e biobibliografia do autor, uma contextualização do enredo, conceituação de Literatura Marginal e a análise de trechos da obra relacionados à violência, a sexualidade, homofobia, aliciamento de menores e vida na periferia. E ao final será feita uma conclusão a respeito da importância de se estudar uma obra como essa nas aulas de Literatura.

### **Biografia do autor**

Paulo Lins nasceu em 11 de setembro de 1958. Morador da favela carioca Cidade de Deus, começou como poeta nos anos 1980 como integrante do grupo Cooperativa de Poetas, por onde publicou seu primeiro livro de poesia: *Sobre o sol* (UFRJ, 1986).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Graduado no curso de Letras, foi contemplado, em 1995, com a Bolsa Vitae de Literatura. Paulo Lins faz parte do Movimento de Literatura Marginal.

## Biobibliografia

Após o livro em questão, fez roteiros para alguns episódios de *Cidade dos Homens*, da TV Globo, e o roteiro do filme *Quase dois irmãos*, de 2004, de Lúcia Murat, que recebeu o prêmio de melhor roteiro da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), em 2005.

Após catorze anos de trabalho intermitente, em 2012, Paulo Lins lançou seu segundo romance, *Desde que o Samba é Samba*, que recria ficcionalmente a invenção do samba por músicos do bairro carioca da Estácio na década de 1920.

## Contextualização do romance

O romance tem por base o projeto antropológico de Alba Zaluar *Crime e criminalidade nas classes populares*, que ocorreu entre os anos 1986 a 1993, da qual Lins trabalhou como assessor de pesquisa antropológica na coleta de dados. Para Tailze Melo Ferreira(s.d.), a obra em foco “mostra-se, antes de tudo, como texto, cujo cerne é um emaranhado discursivo em que se entrelaçam ficção e memória, história e estórias” em registros do projeto citado.

Segundo Prado Costa(2008), Lins foi escolhido para trabalhar no projeto devido ao fato de que ele estava cursando o ensino superior, morava na favela e a conhecia muito bem. Alba percebeu que Lins tinha muito mais afinidade com as Letras do que com a antropologia, não pelo fato de esta ser sua graduação, mas pelo fato de que ao escrever relatórios científicos ele acabava escrevendo textos literários. Participou durante oito anos do projeto e isto foi uma experiência fundamental para a construção do romance. Alba vendo que Paulo não se dava bem com etnografias, pediu para ele escrever algo em prosa ou em poesia sobre a vida dele. Zaluar levou o escrito para Roberto Schwars(indicado a intelectual do ano naquela época) ver os textos literários que Lins produzia no lugar das etnografias. Schwars disse que o poema estava bom, mas ele devia escrever em prosa. E assim Paulo Lins começou a escrever o romance.

Em 1997 foi publicada a 1ª edição de *Cidade de Deus*, com pouco mais de 500 páginas. Esta edição inspirou o filme *Cidade de Deus* como forma de revisão da obra em 2002. Com o lançamento do filme, Paulo Lins sentiu a necessidade de revisar a obra o que gerou a 2ª edição obra, em 2002 da qual estou me baseando. Esta 2ª edição surgiu com cerca de 100 páginas a menos, que segundo autor foram retiradas repetições e foi

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

melhor elaborado o livro. Também os nomes dos personagens diferem dos nomes dos personagens da 1ª edição e do filme. Exemplos: Cabeleira, Zé Miúdo, Inho e Zé Bonito, se tornaram, respectivamente, Inferninho, Zé Pequeno, Dadinho e Mané Galinha.

## Contexto de criação/ origem da favela

A favela surgiu de uma comunidade pobre, basicamente, moradores de uma comunidade chamada Macedo Sobrinho que se situava numa área de alagamentos. Devido a esses alagamentos, a prefeitura ofereceu terrenos a esses moradores no local onde, no livro e na atualidade situa-se a favela Cidade de Deus. Assim se deu a remoção da comunidade para o novo local. Com a instituição da comunidade nova surgiu a instalação da criminalidade, ganhando fama de favela perigosa, o que suscitou o projeto *Crime e criminalidade nas classes populares*, de Alba Zaluar, base ao livro em questão.

## Enredo

O primeiro capítulo da obra, intitulado “A História de Inferninho”, inicia-se com uma conversa entre dois moradores do recente bairro criado, Cidade de Deus, Barbantinho e Busca Pé. Apesar de jovem, o bairro já demonstrava índices de assaltos e mortes efetuados por moradores traficantes.

A violência e a criminalidade fazem parte do cotidiano dos moradores da Cidade de Deus, e uma disputa para o controle do poder do tráfico é determinante para os assaltos e guerras. Por exemplo, o caminhão do gás é disputado para o roubo entre a dupla Inferninho e Tutuca, e o grupo de Pelé e Pará. Há também retratadas histórias interpessoais: Inferninho se interessa por Berenice, tanto que arruma uma casa e vai morar com ela. Um dia, após ser entregue para a polícia por Francisco, Inferninho assassina o morador da Cidade de Deus por vingança e, após cometer o crime, é perseguido pelo policial Cabeça de Nós Todos, que ficou com raiva, pois a vítima era um trabalhador. Inho, Inferninho, Pelé e Pará assaltam um motel, um ônibus, e os crimes continuam a serem frequentes. Detetive Belzebu, intrigado com tantos crimes na comunidade, persegue Inferninho e o mata.

O segundo capítulo da obra – “A História de Pardalzinho” – conta a história de Pardalzinho, que leva uma vida repleta de assaltos e assassinatos, praticados por ele juntamente com seu amigo Inho, que passou a se chamar Miúdo. Pardalzinho administrava de maneira satisfatória uma boca de fumo dos blocos, mas em uma briga com rivais, levou duas facadas e foi hospitalizado. Após recuperação, casou-se com Mosca e mudou o visual; comprou roupas novas, novos acessórios. Porém, acaba sendo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

preso. Após ter sua liberdade, junta-se novamente a Miúdo. Seu amigo era muito mais violento e queria matar Batucatu, o que Pardalzinho era contra. Assim, deram-lhe apenas uma lição através de uma surra. Entretanto, por vingança, Batucatu tenta acertar um tiro em Miúdo, que acaba acertando Pardalzinho, que morre.

O terceiro capítulo conta a “História de Zé Miúdo”. É nesse capítulo que acontece uma guerra entre bandos de traficantes. Esses bandos são comandados um por Zé Miúdo e outro por Zé Bonito. Essa guerra tem seu início quando Zé Miúdo estrupa a namorada de Zé Bonito, que era um morador e trabalhador honesto da Cidade de Deus. Depois do crime, Zé Bonito lutou por vingança e formou seu bando com bandidos que também odiavam Zé Miúdo. Para se defender, Zé Miúdo contou com a ajuda de seus comparsas e formou um bando para combater frente a frente com a outra quadrilha. A Cidade de Deus torna-se palco, então, de troca de tiros, assassinatos à luz do dia. A comunidade fica conhecida nacionalmente pela guerra de traficantes e, por fim, Miúdo e Bonito acabam morrendo pelas mãos dos policiais.

## Conceito de literatura marginal

Segundo Oliveira(2011), Literatura Marginal são produções literárias do Brasil Contemporâneo, originada no espaço da neofavela. Numa concepção artística, marginais são produções que vão contra o cânone, rompendo com as normas e os paradigmas estéticos vigentes.

Marginal referencia àqueles que estão em condição de marginalidade legalmente ou socialmente, possuindo uma ambiguidade: podendo ser, juridicamente, um delinquente, fora da lei, ligado ao crime e violência; e sociologicamente, aos sujeitos vitimados da marginalização da sociedade, como pobres, desempregados, migrantes ou membros de minoria étnica, racial, sexual, tendo como sinônimo, neste último caso, o adjetivo marginalizado (NASCIMENTO, apud PERLMAN, 1977).

No caso dessa literatura, se refere aos autores que estão à margem da sociedade e retratam nos seus escritos a situação de marginalidade em que vive, os personagens e as histórias retratadas são marginais, que existe na realidade, mas não é retratado por autores renomados, indo contra os moldes do movimento literário vigente.

Para Nascimento apud Gonzaga (2006), tais usos e significados estão relacionados à posição dos autores no mercado editorial, ao tipo de linguagem apresentadas nos textos, e às escolhas dos protagonistas, cenários e situações presentes nas obras literárias.

O sentido de “marginal”, do ponto de vista estético-cultural, tem uma aplicação específica na história da literatura brasileira, referindo-se ao

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

movimento da década de 70 do século XX, contrário às formas comerciais de produção e circulação da literatura, conforme o circuito estabelecido pelas grandes editoras. O resultado disso é o surgimento de obras, sobretudo poéticas, produzidas artesanalmente, a partir de um registro espontâneo da linguagem, dando lugar à proliferação de “livrinhos” distribuídos diretamente pelo autor em bares, portas de museus, teatros e cinemas (OLIVEIRA apud HOLLANDA, 2004, p. 108).

Segundo Oliveira (2011), essa literatura tem como protagonista artistas e intelectuais de classe média que tem acesso à cultura das Letras, mas não possui poder econômico para transformar e revolucionar esteticamente nos moldes modernistas, ela nos anos 70 estava, no Brasil, à margem social e cultural vigente na época. O movimento não tenta uma renovação estética, e sim uma mudança na cultura, concebida fora dos padrões de seriedade e erudição, como crítica ao sistema.

*Cidade de Deus* se encontra totalmente nesse tipo de literatura, pois retrata a violência marginal, o racismo, as diferenças étnicas, sexualidade, o preconceito ao homossexual, seu autor é de classe média, negro, morador da favela Cidade de Deus e sua posição no mercado editorial era fraca quando estava escrevendo a obra. Teve ajuda da faculdade e do projeto de Zaluar. O cenário é a favela em questão, os personagens são seus moradores: bandidos(mais retratados) e pessoas de boa índole que são moradoras da favela. A linguagem é aquela usada nas favelas, com muitas gírias, usos linguísticos sociais daqueles integrantes da comunidade, em muitos momentos fogem da norma culta quando os personagens falam, etc. Esta Linguagem aparece, geralmente, quando os personagens falam, pois a linguagem do narrador é muito bem elaborada com seus usos de linguagem, figuras de linguagem, não podendo assim, generalizar e dizer que toda a linguagem usada é coloquial.

## **Análise da obra em relação aos aspectos da Literatura Marginal**

As diferenças étnicas estão muito bem representadas quando o autor retrata a pomba-gira, exu, o trato que Tutuca fez com o Diabo para ter sucesso e que em toda sexta-feira ele tinha que matar uma pessoa para ele não morrer.

Lá pelas dezessete horas, o bandido mandou-lhe uma letra. A cabrocha correspondeu. Saíram dali direto para um motel da estrada do Catonho já eram vinte horas quando Tutuca conseguiu fazer sexo, depois comeu qualquer coisa para retornar ao corpo da mulata. Ficou ali sem se lembrar do trato que fizera com o capeta.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Tutuca deixou o motel preocupado. Quando se lembrou do demônio já passava da meia-noite. Era a primeira vez que deixava furo com o homem.[...].

(Invadiu a casa da paraibana, que estava sozinha na cama, e averiguou que o marido não estava por perto)

O bandido colocou o revólver em cima da mesinha de cabeceira, começou a despir-se. A mulher nem sequer abriu os olhos, revirou-se na cama o deixando mais excitado, e o paraibano se despreendeu das madeiras que sustentavam as telhas com uma faca na mão. A primeira facada rasgou o pulmão esquerdo de Tutuca, a segundo, o direito. A terceira, a quarta e a quinta esmiuçaram seu coração. As outras não serviam mais para nada, representavam nada mais do que a ira da vingança cumprindo sua sina. (LINS, 2002, p. 123-125)

A religião do candomblé, aliada ao catolicismo, se apresenta em várias partes da obra, e uma delas é este caso quando um jovem foi morto e seu pai acendeu sete velas em torno do corpo, retirou o cordão de ouro com a imagem de são Jorge pendurada, rezou o Pai-Nosso, a Ave-Maria, o Credo e cantou uma música de Ogum:

Papai, papai Ogum  
Salve Ogum dumaitá.  
Ele venceu as grandes guerras.  
Saravamos nesta terra  
o cavaleiro de Oxalá.  
Salve Ogum Tonam,  
Salve Ogum Mechê,  
Ogum Delocó Quitamoró,  
*Ogum é...* (LINS, 2002, p. 55)

O racismo está muito presente quando percebemos na obra a presença dos moradores da favela, que são, em grande maioria, negros e mulatos.

O preconceito ao homossexual está bem representado no irmão de Inferninho, Ari, que é travesti, e possui o nome de Ana Rubro Negra. O preconceito na atualidade é muito grande, então pensemos que dimensão ele teria na década de 1980.

[...] Bebeu rápido, com os olhos percorrendo as tocas mais escuras. O olhar parou no travesti. Nunca tinha visto aquela mulher. Poderia ser um alcaguete. Ia se aproximar para dar um confere, porém Berenice, que seguira seu olhar, avisou-lhe meio enciumada.

- Não vai, não, que é viado!

O bandido firmou os olhos novamente em Ari. Sua pele soltou um suor gelado. Sim, era o Ari, o filho de sua mãe que queria ser mulher ali no

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

meio de todo mundo. Na certa, fariam chacota com ele, passariam a mão em sua bunda e depois acabariam batendo nele. Não ficaria ali para ver isso. (LINS, 2002, p. 142)

A sexualidade é demonstrada em várias partes da obra em conversas dos personagens, na narração (quando ocorre o discurso indireto livre).

[...] duas vizinhas conversavam na quadra Catorze:

-Seu marido não te chupa, não? Ah, minha filha... Você não conhece as coisas boas da vida. Antes do meu meter, tem que cair de língua uma meia hora. E no cu? Você não deixa ele colocar no teu, não? Você não sabe o que é bom. Nas primeiras vezes dói, mas depois vai que é uma beleza. Você pega uma banana, esquenta ela um pouquinho, enfia na xereca e manda ele colocar atrás. Parece que vai voar. Você já fez carrossel? Saca-rolha? Trenzinho? Funil? Dedinho? Meia nove? Tapadinho? Enrola-enrola? Entupidinho? Suga-suga...? (LINS, 2002, p. 107)

[Inferninho] “Mesmo preocupado, admirava o corpo de Berenice: os lábios carnudos de batom, uma bermuda justa e curta dando forma àquela bunda acentuada, os seios pontiagudos que davam água na boca, as pernas roliças, os olhos grandes e aquele jeito manso de falar... Ficou de pau duro.” (LINS, 2002, p. 47)

No romance, é mostrado, muito contundentemente, a situação dos jovens personagens, pois todos os personagens masculinos e jovens são, na maioria das vezes, usuários de maconha, cocaína e bebem variados tipos de bebidas alcoólicas. São mostradas também muitas mulheres usuárias de drogas. Um dos jovens, aos 18 anos, já era dono de boca-de-fumo na favela. O exemplo é o personagem Inho, que mudou de nome aos 18 anos, e passou a se chamar de Zé Miúdo.

Sempre com um baseado aceso na boca, revólver na cintura, Inho atendia os fregueses. Quando chegava um conhecido, fazia questão de dar uma trouxa a mais por cortesia, falava que ali era o Macedo Sobrinho, que fora de um cara grande, agora era de um pequeno, mas que, mesmo sendo pequeno, tinha disposição igual ou maior que a do Grande.

-A boca daqui, da nova Macedo Sobrinho, é dum cara pequeno!- dizia Inho.

Sim, iria agora chamar-se Miúdo, Zé Miúdo, já que a polícia sabia da existência de um tal de Inho que não poupava as vítimas nos assaltos. [...] (LINS, 2002, p. 181-182).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Análise da violência na obra

Segundo Ginzburg, em seu livro *Literatura, violência e melancolia*(2013) “a violência é entendida como uma situação, agenciada por um ser humano ou grupo deste, capaz de produzir danos físicos em outro ser humano ou outro grupo destes.” Ele entende “a violência como um fenômeno que inclui um deliberado dano corporal. É o interesse em machucar ou mutilar o corpo do outro ou levá-lo a morte”(GINZBURG, 2013, p. 11). No caso de *Cidade de Deus* o interesse não é mutilar o corpo do outro, e sim matar o outro de uma vez. A violência que eles praticam está intrinsecamente ligada à morte do outro. Não estão se atentando para o fato de tirar a vida do outro, quanto mais fútil é o motivo da chateação sofrida mais eles querem a morte do outro. Sendo essa motivação ganhar respeito com os bandidos, uma falha qualquer, a proteção de sua boca de fumo, vingança por pouca coisa, traições e também por injustiça, no caso de Zé Bonito, etc. levando os personagens a cometer grandes atrocidades, como no excerto a seguir:

Lá em Cidade de Deus, um bicho-solto olhava aquele ser se mexendo com dificuldade em cima da cama. [...] Havia três dias que não se alimentava. Examinou as facas,[...], separou a maior, amolou-a no canto do tanque[...]. Pensou em voltar atrás por um segundo, mas a determinação de fazer a mulher sofrer tinha bases sólidas, pois desde o dia em que vira aquele sujeito nojento, um desejo de vingança se apoderara de seu íntimo[...]. As mulheres têm de sofrer todas as mazelas quando fodem com outro homem.[...] Pensou[...] nas noites em que teve de sair atrás de chouriço para matar o seu desejo de mulher grávida[...]. imaginava sua mulher escorrendo a língua na cabeça do pau de um branquelo qualquer, arregaçando a buceta para receber um caralho branco. Quem sabe até de um paraíba.[...]

(pegou a faca) Colocou o recém-nascido em cima da mesa. Este, ainda no primeiro momento, agiu como se fosse ganhar colo. Segurou o braquinho direito com a mão esquerda e foi cortando o ante-braço. O nenê revirava-se. Teve de colocar seu joelho esquerdo sobre o seu tronco. As lágrimas da criança saíam como se quisessem levar as retinas, num choro sobre-humano.[...]

Teve dificuldade em atravessar o osso, apanhou o martelo embaixo da pia da cozinha e, com duas marteladas na faca, concluiu a primeira cana daquele ato. O braço decepado não saltou da mesa, ficou ali aos olhos do vingador.[...] Cortava o outro braço devagar, aquela porrinha branca tinha que sentir muita dor. [...] O som da faca decepando o osso era uma melodia suave em seus ouvidos. [...] As duas pernas foram cortadas com um pouco mais de trabalho e ajuda do martelo. O assassino

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

levou a faca um braço acima da cabeça para descê-la e dividir aquele coração indefeso.[...]

Juntou as partes do corpo como quem monta um quebra-cabeça, colocou tudo numa caixa de sapato, dirigiu-se para a casa da sogra[...].

Não aceitava que o filho fosse branco, já que era negro e a desgraçada da mulher também. [...] (A esposa) Antes de aproximar-se perguntou pela criança o bicho-solto, em vez de responder, esperou que ela chegasse, destampou a caixa e disse:

-entrega lá no pai do seu filho. Tava pensando que ia me enganar o tempo todo?!

A mulher num gesto impulsivo, puxou um dos braços da criança de dentro da caixa. Apenas um fio de sangue o ligava ao resto do corpo do bebê. A mulher desmaiou, o homem fugiu. Dias depois foi preso. (LINS, 2002, p. 67-70)

Com relação a esse caso podemos citar Ginzburg que diz: “casos de ciúmes poderiam ser resolvidos com desistências de relações frustrantes, atitudes vingativas poderiam ser reprimidas” (GINZBURG, 2013, p. 90).

Miúdo tem uma característica que nenhum personagem da Literatura tem: seu riso. Este é, ao mesmo tempo, “Quando um tiro do inimigo passava perto, ria fino, estridente e rápido.” (LINS, 2002, p. 352)

Uma interpretação deste riso poderia ser essa: o fino de morte, estridente de agudo, maquiavélico e rápido, pois os tiros das armas são rápidos e a morte também é rápida.

Descrição de Miúdo, que de certo modo justifica os crimes que comete como o estupro:

Além de ser bandido, era feio: baixinho, gordinho, pescoço socado e cabeçudo. O carro novo que comprara, os cordões de ouro que usava, as roupas da moda, nada disso chamava a atenção dessas (mulheres). Não falava a ninguém do seu sofrimento. No entanto, descontava nos bandidinhos e dera para estuprar mulheres que o interessavam.

Pardalzinho tinha morrido havia mais de um ano. Sempre que podia, Miúdo esculachava alguém de Lá de cima para desforrar a morte do amigo. (LINS, 2002, p. 306)

A vingança por justiça se encontra no personagem Zé Bonito, pois teve a namorada estuprada por Zé Miúdo, seu avô assassinado, sua casa alvejada de tiros. Com isso travaram uma luta de meses um com o outro, com até a ajuda de menores, de até 9 anos de idades que já empunhavam armas, alegando que Bonito ou Miúdo, em seus confrontos, fizeram algo de ruim a eles ou a família deles.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Zé Miúdo se encantou por uma loura, descobriu que ela tinha um namorado (Bonito), que lhe causou inveja por sua beleza e decidiu estuprar a loura:

O bandido mandou a mulher se despir, abriu sua pernas e tentou a penetração. Nesse momento, a mulher deu-lhe um tapa no rosto. Levou, em seguida, várias bofetadas por isso. Miúdo levantou-se, cuspiu na cabeça do pênis, porque a vagina da loura não lubrificava de jeito nenhum. Puxou-a pelo braço, mandou que ela se apoiasse no muro de costas para ele, levantou sua perna esquerda e, agora sim, com dificuldade, fez a penetração, por trás, devagarinho. O rapaz novamente reagiu e levou uma coronhada. A mulher desesperadamente falou para o namorado ficar quieto.

-Mexe, mexe... Rebola bonito...

Mesmo chorando, movimentava o quadril. O namorado fechou os olhos. Cansado daquela posição, o estuprador fez a loura deitar-se no chão, deitou-se por cima dela e meteu com vontade, parava os movimentos para não gozar, chupou-lhe os seios violentamente, sugou-lhe os lábios, a língua e mandou que ela ficasse de quatro. Foi para a frente e disse:

-Chupa aí, chupa aí!

Logo após, voltou para trás enfiou seu grosso pênis no ânus da loura.

Miúdo suspirou de felicidade, estava contente por ser o protagonista daquele ato, não somente por ter possuído a loura, mas por ter feito o rapaz sofrer. Era a vingança por ser feio, baixinho e socado. Depois que gozou, olhou para o namorado da loura; pensou em matá-lo, mas se o matasse ele iria sofrer pouco, e sofrimento pouco é bobagem. Numa atitude súbita, voltou-se para a loura, deu-lhe um beijo, vestiu-se e se foi. (LINS, 2002, p. 308)

Consequências da richa:

Renata de Jesus, minutos antes do tiroteio, olhava para todos os que passavam, instalada em seu carrinho. Fazia beicinho, ria e chorava, ações comuns para quem tem sete meses de vida. Sua mãe bem que tentou retirá-la da frente da casa, mas um tiro de escopeta chegou antes e estraçalhou sua cabeça. (LINS, 2002, p. 342).

Faixa etária da quadrilha de Miúdo:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Os mais velhos eram Cabelo Calmo e Madrugadão. Os dois com vinte anos. Miúdo apenas com dezenove, como Biscoitinho, Camundongo Russo e Tim. O restante da quadrilha não passava dos quinze anos, alguns tinham doze, como Mocotozinho, Toco Preto e Marcelinho Baião, outros em torno de dez e nove anos. (LINS, 2002. p.322)

## Assassinato do menor Filé com Fritas a sangue frio:

Fritas caiu desmaiado, Biscoitinho pediu seu fuzil a Miúdo, colocou o cano dentro da boca do menino e disparou oito vezes, movimentando em círculo o cano do fuzil para ele nunca mais xingar a sua mãe. Depois Toco Preto esfaqueou seu corpo para que ele também nunca mais deixar de obedecer a ordem sua. O corpo do menino era somente um amontoado de sangue.[...]

A crise de nervos da mãe de Filé com Fritas tentando juntar sua cabeça distribuída pelo chão parecia um ataque epilético.[...] Um pedaço da cabeça de um lado da viela, um dos olhos solto, intato, como se estivesse olhando para ele, pequenos pedaços ensanguentados espalhados, e somente a parte baixa do rosto presa ao pescoço.[...] Os choros das mães junto aos corpos de seus filhos. (LINS, 2002, p. 324)

Está presente uma crítica ao sistema penitenciário brasileiro: “ Há os que são selecionados apenas por terem pena muito extensa, porque nesses casos um crime a mais não alteraria a pena. Todos sabiam que no Brasil ninguém cumpre pena acima de trinta anos”(LINS, 2002, p.235).

Ginzburg(2013, p. 07) relata que alguns textos literários podem nos permitir observar as motivações que levam os personagens a matar, ou realizar o ato violento e agressivo. Também nos abre a possibilidade de discutir essas motivações, observar se são duvidosas, se há razão no ato, (mesmo a violência sendo irracional), se são calculadas, etc. Nesse caso, na literatura, cabe, impreterivelmente, ao leitor julgar os atos violentos presentes na literatura. Na obra o leitor pode julgar os muitos atos violentos, sendo estes julgamentos de aprovação, reprovação, ou se sente motivado a fazer o mesmo. Pois se o leitor não estiver em plena consciência, ele pode estar vivendo uma mesma situação que os personagens e pode querer usar da violência para resolver seu caso como os personagens do livro fazem.

Quando lemos uma historia de agressão, dependendo de nossa formação ética, podemos reagir empaticamente com o agressor ou agredido. (GINZBURG, 2013, P. 25) Podemos aprovar o ato do agressor se acharmos, pela nossa formação ética, que aquele ato é correto. Ou podemos sentir compaixão do agredido se acharmos que o ato não é correto. Se tivermos uma formação perversa, como a de um bandido, apoiaremos os atos

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

violentos da obra, pois o autor não deixa explícito se é certo ou não estes atos, cabe aí o julgamento do leitor.

Ginzburg(2013, p. 42) nos relata que “a condição para a preservação da vida é a violência.” Na obra, para se manterem vivos os personagens usam da violência como condição, pois precisam matar se não os mortos são eles. Eles estão tão envolvidos com a criminalidade que a lei vigente é esta: “ou mate ou morra”.

Ginzburg defende a ideia contra a pena de morte, podendo fazer a ligação com as penas de bandidos, e as mortes que estes provocam: “Um criminoso pode ser penalizado sem ser necessário levá-lo a morte” (2013, p. 90).

Segundo Maia(s.d.) o fato de os jovens fumarem maconha na obra é um fator de status social. Eles se divertem e fumam maconha. É anormal encontrar um jovem na trama que não seja usuário. E prestígio maior tem os usuários de cocaína, que na maioria dos casos do livro esta é usada pelos chefes das quadrilhas. Isso no contexto da favela, pois ainda nos dias de hoje há repulsa a usuários de qualquer tipo de droga.

O livro termina com a morte de Miúdo e com uma frase intrigante para finalizar: “Era tempo de pipa em Cidade de Deus”. Querendo assim dizer que depois de tempo tenebroso em Cidade de Deus, de lutas, muitas mortes, tráfico de drogas intenso, com a morte de Miúdo a comunidade retoma a paz, a ponto de as crianças poderem voltar a soltar pipa, símbolo da inocência infantil, e porque era o primeiro dia do ano, verão, época de ventos fortes para empinar pipa. Como se a favela tivesse renascido, e encontrado a paz com a morte de Miúdo, um dos chefes do crime na favela e que trouxe muitas desgraças aos moradores.

## Considerações finais

O livro *Cidade de Deus* nos dá uma grande contribuição para termos um parâmetro de como a marginalidade está incrustada nas favelas, não só no Rio de Janeiro, mas em todas as grandes cidades. Nos dá um parâmetro, pois nós, estando fora dessa realidade, não saberíamos jamais como verdadeiramente é difícil morar em um lugar tão marginalizado. Teríamos que sentir na pele para realmente saber como é habitar um lugar como o relatado no livro. O livro narra o banditismo, mas não toma partido, somente narra. Então nós que devemos tomar partido, com nossa formação ética e julgar os acontecimentos do livro. A leitura do livro é bem pesada, com narrações de homicídios, mortes, esfaqueamentos, com detalhes das chacinas, mas a literatura tem que emocionar, ser uma literatura quente, não morna nem fria, que choca e nos traz reflexões, juízos de valor. Com os alunos poderia ser trabalhada a linguagem usada na obra, principalmente usada pelos personagens, usos coloquiais, fazendo relação ao preconceito linguístico, mostrando que mesmo eles falando na coloquialidade, eles se entendem e nós

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

os entendemos. Vivendo no nosso contexto, a obra é anormal. Mas vamos pensar se um dia, hipoteticamente, em nossa docência, tivermos um aluno que morou em uma favela, que viveu isso na pele, ou até mesmo nós irmos dar aula no Rio de Janeiro e nos depararmos com alunos que vivem numa favela, seja Cidade de Deus ou qualquer outra, teremos um parâmetro do que aquele aluno passa em seu dia-a-dia, ou até entender uma ação, um comportamento do aluno, relacionados a essa vivência marginal, não de bandido, mas sim de um jovem deixado à margem da sociedade. Indico a todos a leitura de *Cidade de Deus* que trará muitos ganhos ao seu entendimento da Literatura Contemporânea, em destaque a Literatura Marginal.

## Referências:

COSTA, Keila Prado. *Literatura marginal: questionamentos à teoria literária*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/viewFile/46753/50518>. Acesso em 08 set 2016 as 15h.

FERREIRA, Tailze Melo. *Nas teias da mídia: uma leitura da violência em Cidade de Deus, de Paulo Lins*. Disponível em:

[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj-yv3ZqYDPAhVCi5AKHRSKB-kQFghDMAY&url=http%3A%2F%2Fwww.unilestemg.br%2Frevistacomplexus%2F01edicao%2Ftextos\\_revista01%2F06artigo01\\_tailze.doc&usq=AFQjCNH86SSWBQIaCGoxuTZk6qRsBOKjAw&sig2=svvX1GxQf3OlqcUgHnB9pw](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj-yv3ZqYDPAhVCi5AKHRSKB-kQFghDMAY&url=http%3A%2F%2Fwww.unilestemg.br%2Frevistacomplexus%2F01edicao%2Ftextos_revista01%2F06artigo01_tailze.doc&usq=AFQjCNH86SSWBQIaCGoxuTZk6qRsBOKjAw&sig2=svvX1GxQf3OlqcUgHnB9pw). Acesso em 08 set 2016 as 15h.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. 2013, Ed. Autores Associados, Campinas.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus: romance*/ Paulo Lins 2ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MAIA, Aline. *Cidade de Deus em foco – Análise de representação de jovens da periferia*. Disponível em:

<http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/download/206/207> Acesso em: 09 set 2016.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. *“Literatura Marginal”: os escritores da periferia entram em cena*. Tese. São Paulo: USP. 2006. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwinoatQncnPAhVBfpAKHXF2AOwQFghBMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.teses.usp.br%2>

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[Fteses%2Fdisponiveis%2F8%2F8134%2Fde-03092007-133929%2Fpublico%2FTESE\\_ERICA\\_PECANHA\\_NASCIMENTO.pdf&usg=AFQjCNE9SzPtiMoFpH5eMfo1JjvaqGBxtw&sig2=pFuEq-JzXHObQIP4W\\_S2kA](https://repositorio.ufjf.br/handle/documento/133929/publico/TESE_ERICA_PECANHA_NASCIMENTO.pdf?usg=AFQjCNE9SzPtiMoFpH5eMfo1JjvaqGBxtw&sig2=pFuEq-JzXHObQIP4W_S2kA) Acesso em: 07 out 2016, as 13h.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. *Literatura marginal: questionamentos à teoria literária*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotese/files/2011/05/7-Literatura.pdf>. Acesso em 28 set 2016 as 14h.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## MUSEU DE GEOLOGIA E DIVULGAÇÃO CIÉNTIFICA – REFLEXÕES INICIAIS

CÉZAR, Kalige de Souza (UNESPAR-CM)  
YOKOO, Edson Noriyuki – Orientador (UNESPAR-CM)

**RESUMO:** O principal objetivo deste estudo foi de analisar vários textos de autores sobre a relação museus x escolas x divulgação científica. O desenvolvimento deste projeto se inseriu nas atividades do PIBEX/Fundação Araucária/UNESPAR, a partir do projeto de extensão: Apoio as atividades de extensão do Museu de Geologia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. A importância do desenvolvimento deste trabalho para uma acadêmica de Engenharia de Produção Agroindustrial foi de oportunizar a atividade de extensão universitária em Geociências em espaço museológico e, ao mesmo tempo, de se inteirar sobre a literatura básica na área de Ciências da Terra. Os principais resultados foi o aprimoramento do conhecimento técnico-científica e aquisição da experiência da disseminação de conhecimentos entre a comunidade estudantil e comunidade em geral que é um dos objetivos do financiamento público do ensino superior, pela sociedade paranaense e brasileira.

**Palavras-chave:** Divulgação Científica; Paleontologia; Museu de Geologia;

### Introdução

O objetivo deste estudo foi de refletir a participação por uma acadêmica do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial, da UNESPAR - Campus de Campo Mourão, do projeto do PIBEX, na área do conhecimento da Ciência da Terra.

A importância do tema se justifica pela oportunidade de participar em projeto extensionista no Museu de Geologia, da UNESPAR, que contém em seus acervos de minerais, rochas, fósseis e objetivos líticos expostos em mostruários museológicos atendendo aos públicos visitantes do ensino básico, superior e comunidade em geral.

No período de execução do projeto: Apoio as Atividades de Extensão do Museu de Geologia, dedicamos as leituras e discussão de literaturas em geociências e áreas afins, constante na Biblioteca Central da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão e, da Biblioteca Setorial de Geociências do Museu de Geologia.

### Fundamentação teórica

A partir do momento em que o estudante das séries iniciais está em contato com o objeto de conhecimento, é perceptível sua capacidade de assimilar as informações, porém se desconhecem quais os efeitos que estas informações podem ser causadas ao longo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

1. Convênio nº 236/2015, do PIBEX- Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária entre a Fundação Araucária e a Universidade Estadual do Paraná, com duração de 12 meses, entre 09/2015 a 08/2016.

dos anos, ou seja, não se sabe se o estudante de até seis anos permanece com os conhecimentos na memória.

Assim, é importante que qualquer conhecimento transmitido aos alunos da educação básica, seja sem restrições, de maneira objetiva e lúdica para que consigam incorporar o conhecimento com facilidade, e por que não, levar este conhecimento para a sua futura vida acadêmica e profissional (CURTO *et alii* 2000).

Para a opinião do pesquisador Carraher *et alii* (1995) salienta em sua pesquisa que o comportamento diante dos alunos, que a prática mais usual é o docente como transmissor e não como mediador da construção do conhecimento. A (in)existência de recursos e de experiências reais e abordagem dos conteúdos em sala de aula, de forma diferenciada ultrapassando a uso do livro didático, está associada à persuasão de professores da não capacitação de uma bagagem científica para poder responder a todas as perguntas em sala de aula (HARLAN e RIVKIN, 2002).

De acordo com Libâneo (2003), visitas realizadas pelos estudantes têm a oportunidade de observar e estar em contato com os objetos expostos. Onde podem fazer comentários estimulando a imaginação. Nesta fase a memória aguçada é fundamental, pois relembra de situações já vividas fazendo ligação com o que foi vivenciado com o lugar visitado. O intuito é de contribuir para o entendimento do mundo, tem refletivo sobre a educação, que é um recurso importante para o enfrentamento das questões originadas pela globalização, refletido pelo avanço da tecnologia.

A escola é vista como uma grande esperança, pois independentemente da situação a mesma tendo sua função social/política na educação, onde os alunos podem aprender a pensar, assimilar conhecimentos científicos, desenvolver capacidades e habilidades intelectuais voltadas a vida profissional e cultural, além de contribuir para esta esperança em que a escola é vista, pois a ideia de que a escola é um dos locais mais importantes para os indivíduos desenvolver sua condição social e contribuir para a concretização de uma sociedade mais democrática.

As instituições de ensino tem uma grande importância para a formação dos indivíduos, mas este não é o único meio pelo qual a educação pode ser alcançada. É essencial compreender que a sociedade sempre contou com instituições que assumem tarefas que contribuem para a educação das pessoas. Observando por esse contexto o processo educativo não ocorrem somente nas escolas, mas também em movimentos sociais, trabalho, museus e meios de comunicação (LIBÂNEO, 2003).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A metodologia utilizada pela rede escolar é fundamental no processo de aprendizado. Assim, foram elaboradas diversas iniciativas relacionadas à Paleontologia, para alavancar e estimular o trabalho dos professores, facilitar a aprendizagem transmitida ao aluno e tornar prazerosa as atividades realizadas pelas crianças, abusando do desenvolvimento da inteligência no espaço/tempo e de como nosso planeta e os organismos se comportam por meio dele.

## **Evolução do conhecimento paleontológico**

O vocábulo Paleontologia foi proposta por Blainville, em 1825, mas sua adoção nas obras geológicas foi introduzida a partir de 1834 por Waldheim. O termo provém do grego *palaios* = antigo, *ontos* = ser e *logos* = estudo. Enquanto que fósfil deriva de *fossilis* que tem como significado “extraído da terra”. Deste modo, fósseis são formados de organismos que existiram no passado geológico, e deixaram impressões nas rochas sedimentares da superfície da Terra, sendo assim, a paleontologia é o estudo dos fósseis e suas aplicações.

O estudo não trata apenas de uma ciência descritiva, ela também se preocupa em compreender a evolução dos organismos antigos, como o seu modo de vida, as condições ambientais sob quais se desenvolveram causas da sua morte (Tafonomia).

A ciência que estuda os fósseis, conhecida como paleontologia, divide-se em diferentes partes, sendo elas:

- Paleozoologia: estudo dos fósseis de animais;
- Paleobotânica: estudo dos fósseis de vegetais;
- Paleoicnologia: estudo dos vestígios ou icnofósseis;
- Paleoecologia: estuda as relações entre os organismos e o meio em que viviam, e sua possível influência na evolução desses organismos;
- Paleobiogeografia: dedica-se ao entendimento da distribuição das espécies ao longo do tempo geológico;
- Micropaleontologia: estudo dos fósseis microscópicos, de tamanhos micrométricos (1 e 50 micrômetros, como os *cocolitoforídeos*) a milimétricos (podendo atingir, por vezes, tamanhos centimétricos);
- Paleopalinologia: um sub-ramo da Micropaleontologia que estuda os restos fossilizados de polens e esporos, diatomáceas, quitinozoários;
- Paleopatologia: estudo de enfermidades observadas nos fósseis, entre outros.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Na rede escolar do ensino contém no currículo a disciplina de Ciências, e um dos conteúdos trabalhado é o conhecimento geológico e paleontológico, apesar de que os materiais didáticos utilizados necessitem que sejam revisados e complementados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998). Em Geologia, é tratado informações gerais sobre nosso Planeta, como sua constituição, forma, distribuição dos continentes, rochas e minerais e também sobre problemas ambientes como enchentes e assoreamento. Em Paleontologia, é abordado principalmente sobre os organismos e a sua evolução. Merece destaque o capítulo sobre os dinossauros, que dominou a superfície terrestre na Era Mesozóica.

A disseminação sobre o conhecimento paleontológico no ensino formal, faz-se necessária ser repassada e continuada, por conter um grande interesse da comunidade escolar em estarem atualizadas com informações do passado geológico, presentes nas mídias escrita e falada, museus de ciências e de geologia e, por outras modalidade de disseminação não formais. Nos espaços escolares, a paleontologia pode ser enfocada de forma, auxiliando outras disciplinas auxiliares ou servindo de subsídios para os assuntos do cotidianos e não só como ciência. São uma boa alternativa as informações contidas em materiais que não são didáticos, para se complementar o conhecimento oferecido. A produção deste tipo de material ainda é incipiente pelos paleontólogos brasileiros (ANELLI, 2003; CAMOLEZ e ANELLI, 2003).

As visitas-guiadas em espaços museológicos e suas atividades educativas são distintas no que diz respeito ao tipo de interação do público com as exposições. Esse tipo de visita-orientada tem grande potencial para se tornar atrativa e motivados, possibilitando o envolvimento do público visitante. Em uma visita-orientada, o professor-palestrante tem a oportunidade de adaptar a visita de acordo com o contexto trabalhado em sala de aula.

Para Camhi (2008) uma visita as comunicações entre o coordenador, o visitante e o objeto podem ser estabelecidas de várias maneiras fornecendo várias opções de metodologia adotada pelos guias na apresentação. O citado autor, após observar 35 visitas-guiadas em museus dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Grécia e Israel, foi constatado que a comunicação foi de forma guia-visitante, ou unidirecional. Mesmo que seja imposta esta postura aos guias de exposição, a de explicar objetos ou fenômenos, acredita-se que esta seja uma forma limitada de expressar ideias, especialmente se deseja-se envolver o público nas atividades desenvolvidas e consequentemente motivando-o.

A impressão que tem-se é de que a Paleontologia é um assunto um tanto quanto complexo, e na opinião de muitos deve-se ficar restrito aos laboratórios, ambientes sombrios e empoeirados. Não se pode negligenciar a complexidade da Paleontologia, ocorrida em sua maneira integradora, que em diversos ramos científicos se interagem entre si para resolver questões pertinentes às formas de vida pretéritas. Sendo assim, dentre os muitos resultados das pesquisas paleontológicas, algumas podem ser de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

interesse da população leiga, transmitindo-as além dos limites dos espaços físicos dos museus e da universidade.

De acordo com Kellner (2004), o empobrecimento dos conteúdos dos livros e materiais didáticos, poderia ser amenizado como direcionamento dos estudantes do ensino básico aos museus e exposições, fazendo com que elas vivenciem a importância do conhecimento paleontológico. A população leiga aceita esse tipo de iniciativa, visto que obtiveram sucesso em algumas instituições museológicas brasileiras, que adotaram esse tipo de trabalho, destacando-a as exposições realizadas no Museu Nacional, do Rio de Janeiro (KELLNER, 2004). No entanto, espaços como museus, salas temáticas, exposições, entre outros são diminutas e raras na maioria das cidades brasileiras, o que dificulta ainda mais ao acesso do público em geral a esse conhecimento.

Devido ao que foi destacado até aqui, pode-se destacar três pontos nesse contexto:

- a. A deficiência de material didático e paradidático;
- b. A deficiência na formação dos alunos e professores;
- c. O distanciamento entre Universidade-Sociedade.

Esses elementos constituem um ciclo e resulta no afastamento geral pelo tema, sob o mito da complexidade. Os estudantes ignoram os conhecimentos e conceitos básicos, devido a deficiência no ensino e nos conteúdos dos materiais didáticos distribuídos para a comunidade estudantil, causando assim o distanciamento em relação à Paleontologia. A formação escolar poderia ser complementada com visita aos museus e exposições, mas devido à falta de informações básicas não se cria demanda suficiente para movimentar o mesmo. Se não houver demanda, tampouco haverá interesse dos educadores de dedicarem o seu tempo em busca de pesquisas com a finalidade de produzir materiais complementares e exposições, deixando a Paleontologia restrita em laboratórios. Dessa forma, os graduados egressos na universidade, que tem contato com a Paleontologia, são estimulados a desenvolverem suas pesquisas em laboratórios, visto que profissionais que atuarão com os ensinos infantil, fundamental e médio não conseguem despertar o interesse em alunos.

As atividades de extensão de disseminação da Paleontologia como ferramenta de aprendizagem aos alunos da educação básica deverão levar em conta as seguintes proposições:

- Promover o contato das crianças com a Paleontologia desde cedo, fazendo com que esse tema seja naturalmente inserido em suas atividades educativas iniciais;

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

- Popularizar o conhecimento paleontológico, tendo a criança como disseminadora do conhecimento adquirido em sala de aula;
- Empregar a Paleontologia no processo de alfabetização;
- Demonstrar a possibilidade da aproximação Paleontologia-Escola;
- Atuar junto aos professores/educadores na forma de um curso de formação continuada;
- Prestar assessoria direta aos professores na elaboração e execução de atividades e esclarecimento de dúvidas sobre o tema.

## Museu e escola

O Brasil é um país que deixa claro que as participações dos grupos escolares nas estatísticas de atividades destas instituições oscilem de 50% a 90% (KOPTCKE, 2001), é importante que haja frequente reflexão crítica, para quem, este processo educativo está sendo feito e se ainda existe uma metodologia de atualização dos museus que acabou por coloca-los como integrantes ao ensino escolar.

Os museus devem ser abrangidos como criações com lógicas próprias e este espaço deve conter conhecimento diferenciado da escola ou que ao menos complemente o que foi estudado anteriormente. Como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Escola x Museu

	ESCOLA	MUSEU
Objetivo	Instituir e educar	Escolher, conservar, estudar e expor
Cliente	Cativo estável	Livre e passageiro
Idade	Estruturado em função da idade ou da formação	Todos os grupos de idade sem distinção de formação
Realização	Possui um programa que lhe é imposto, pode fazer diferentes interpretações, mas é fiel a ele	Possui exposições próprias ou itinerantes e realiza suas atividades pedagógicas em função de sua coleção

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Concebida	Para atividades em grupos (classe)	Para atividades geralmente individuais ou de pequenos grupos
Tempo	1 ano	1h ou 2h
Atividade	Fundada no livro e na palavra	Fundada no objeto

Fonte: MARANDINO, 2001.

De acordo com Marandino (2001), professores propõem a visita a museus:

- Tem oportunidade de vivenciar situações que não são reproduzidas em sala de aula,
- Proporcionar a prática da teoria vista em sala de aula,
- Colocar os alunos em contato com conhecimento 'mais recente',
- Compreensão do local como alternativa pedagógica,
- Eido à abordagem interdisciplinar ou abordagem mais próxima do cotidiano do estudando,
- Poucos são os professores que preocupam coma ampliação da cultura como objetivo da visita.

O museu não estabelece um referencial a ser seguido, por mais que programas educativos utilizem de preceitos de parâmetros curriculares, de acordo com a faixa etária a ser abordada. Em escolar exibem aspectos privados do ponto de vista de ensino.

## Crítica a escolarização

A escola é o principal ensino obrigatório por lei e de caráter inclusivo, pois este ambiente possui caráter titulado como de um futuro promissor e de uma vida digna e acréscimo social, isto não reflete na realidade do espaço, pois além de apresentar caráter inclusivo ainda apresenta aspectos historicamente vinculados e socialmente aceitos de isenção (TUNES, 2011).

Exibem-se nos ambientes escolares pessoas competentes e incompetentes, bons e maus alunos, aos que não são encaixados na padronização do ensino, apresentam

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

tipos de dificuldades de aprendizagem, além de muitos desistirem ao longo da escolarização.

O surgimento e evolução da instituição carrega a ilusória de que é um controle social da aprendizagem, quando que para Illich é uma exploração radical, designando uma conexão entre a escola e o homem, logo são dependentes das ferramentas industrializadas, da escolarização, para satisfazer suas necessidades (TUNES, 2011).

Segundo Tunes (2011), o controle social da aprendizagem admite que aprender é igual a ensinar. Por mais que estas feições contrafaçam vinculação direta e apresentam caminhos e metas para a metodologia de aprendizagem, não devem ser misturados “aprender não é uma imagem explorada do ensinar e nem o segue diretamente”. As formas de educação e aprendizagem passam a ser considerados processos importantes do ensino, o professor e a leitura, deve ser instruído o estudo assim, a aprendizagem passa a ser formal.

## Escolarização dos museus

Os museus se enquadram em um ambiente não formal de educação, poderia haver experimentação, mas, não é possível, carecido a metodologia de escolarização, as práticas pedagógicas dos museus estão aprofundadas as práticas escolares. Devido ao grande número de visitas escolares aos museus acaba-se criando um círculo para atender as visitas, e assim as práticas pedagógicas do museu se coincidir com as escolares (LOPES, 1991).

De acordo com Tavares (2014), o museu, inicialmente encontrava-se em disposição de especialistas e universitários, para materiais de estudo para complementação de pesquisas e aulas, em seguida com a abertura dos museus de forma pública, a desigualdade de públicos e as experiências nestes espaços envolvendo o setor educativo, sabendo-se que a maior partir das visitas aos museus é derivado do público infante-juvenil acompanhado das escolas.

Diversas exterioridades se transformam nos entendimentos de museu, considerando-o como espaço social, onde estão dispostas funções como educativa e de transformações. Abrangendo a analogia da instituição, pois cada uma possui uma forma de se relacionar com o público (TAVARES, 2014).

Para que haja transmissão de conhecimentos e partilha dentro de um processo que é aprender, os museus e escolas podem levar em conta a atuação conjunta e dialógica entre campos, dentro e fora das instituições.

## Considerações finais

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Consideramos importante a participação de projetos do PIBEX, pois as atividades de leituras e colóquios com o orientador permitiu uma visão crítica sobre a divulgação científica, principalmente na área de Geociências, em espaços museológicas.

Também se percebeu a importância da visita do público estudantil aos museus para complementar o aprendizado, isto é, relacionar a teoria vista em sala de aulas com o acervo expostos nos diversos tipos de museus.

Também, notamos que os museus devem aprimorar novas metodologias para a exposição dos acervos para promover o aprendizado dos estudantes e, ao mesmo tempo tornar o espaço museológico mais atraente para os visitantes.

Enfim, agradecemos ao PIBEX, a oportunidade de desenvolver as atividades de pesquisas no Museu de Geologia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão entre os anos de 2015 e 2016.

## Referências

- ANELLI, L. E. *Conhecendo os dinossauros*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2003.
- CAMHI, J. Pathways for Communicating about Objects on Guided Tours. Curator: *The Museum Journal*, v.51, n.3, p.275, 2008.
- CAMOLEZ, T.; ANELLI, L. E. *Extinção é para sempre*. São Paulo: Oficina de Textos, 2003.
- CARRAHER, T. N. *et alii Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, C. *Quando a escola vai ao museu*. Campinas: Papyrus, 2016.
- HARLAN, J.D; REVKIN, M.S. *Ciências na educação infantil: uma abordagem integrada*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HENRIQUES, D.D.R.; KELLNER, A.W.A.; SCHWANKE, C. *Uma aventura no tempo dos dinossauros*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Imprensa da Cidade, 1999.
- KELLNER, A.W.A. Exposições de Paleontologia. In: ENCONTRO SERGIPANO DE PALEONTOLOGIA, 3, 2004a, Aracaju. *Boletim de Resumos*. Aracaju, 2004.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

KOPTCKE, L.S. Analisando a dinâmica da Relação Museu-Educação Formal, In: KOPTCKE, L.S.; VALENTE, M.E.A., (orgs.) *Caderno do Museu da Vida - O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu 2001/2002*, Rio de Janeiro: Museu da Vida – Fiocruz, 2001.

LIBÂNEO, J.C. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, M.M. *A favor da desescolarização dos museus. Educação e Sociedade*. São Bernardo do Campo. n. 40, 1991.

MACHADO, V.D.; et alii. A importância dos dioramas no ensino de Paleontologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PALEONTOLOGIA, 18, 2003, Brasília. *Boletim de Resumos*. Brasília, SBP, 2003.

MARANDINO, M. *O conhecimento biológico nas exposições dos Museus de Ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil. São Paulo. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC. Livro 1. 1998.

TAVARES, M.V.R.F. *Reflexões sobre escola e museus: uma breve análise da função educativa e da escolarização dos museus*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, 2014.

TUNES, E. (2011). É necessária a crítica radical à escola? In E. Tunes (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers.

ZUCON, M.H.; et al. Análise dos conteúdos de paleontologia abordados pelos livros didáticos do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PALEONTOLOGIA, 18, 2003, Brasília. *Boletim de Resumos*. Brasília, SBP, 2003, p. 317.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O DESENHO COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nathalia Beatriz Deoclecio  
Orientadora Sandra Terezinha Malysz

**RESUMO:** Existem diferentes linguagens para trabalhar os conteúdos geográficos em sala de aula, entre elas o desenho. O desenho dentro da escola pode ser usado de diversas formas, tanto para assimilar um conteúdo aplicado, quanto para problematizar um assunto do dia a dia estudado. Este trabalho reúne considerações sobre a utilização do desenho, no ensino-aprendizagem da geografia. Nosso objetivo é enfatizar a importância das práticas educativas mediadas por recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, pois acreditamos que ao utilizar novas linguagens como propostas metodológicas, o ensinar se torna mais significativo, podendo assim haver ligações entre os conteúdos planejados e o cotidiano da aula. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Entre as possibilidades de explorar do desenho, destacamos o croqui, mapa mental, o desenho do aluno a partir da observação da paisagem, o desenho em obras de arte.

**Palavras-chave:** Desenho. Ensino de geografia. Recurso Didático.

### Introdução

O uso de recursos didáticos no ensino tem por finalidade favorecer a apreensão dos conteúdos geográficos por parte dos discentes.

No ensino de Geografia podemos exemplificar com alguns recursos mais tradicionais como o quadro e o giz, a cartografia (mapas, gráficos, tabelas, maquetes), projeção de slides com imagens (fotografias, desenhos, infográficos, bússola), a aula de campo, a televisão, o jornal, as revistas; e outros mais contemporâneos, com a utilização das novas tecnologias na projeção de slides e filmes por meio de aparelhos modernos com uso de computador e Data show, a lousa digital, o geoprocessamento e a cartografia digital, entre outros. No entanto, a linguagem do desenho continua importante para o ensino aprendizagem da Geografia.

Desde o princípio da história, a espécie humana sente a necessidade de se expressar através de figuras, assim como nas cavernas onde já deixavam suas marcas registradas, tanto fosse o seu dia a dia, como o registro de uma caça que serviu para saciar sua fome. Ou também para a comunicação com outros povos existentes naquela região, bem antes da expressão escrita.

Ao longo da história o ser humano foi aperfeiçoando os seus desenhos, que hoje não são mais como os feitos nas cavernas a milhões de anos atrás e, com a evolução da espécie humana e dos desenhos, ocorreu o surgimento da escrita.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O desenho hoje é uma importante linguagem utilizada pela ciência, entre elas a Geografia. Tanto nos mapas topográficos, no retrato de uma paisagem, quanto na descrição de um bioma, percebemos que o desenho se tornou parte importante na representação do espaço geográfico.

Nos dias atuais a Geografia não se limita apenas na descrição de aspectos gerais de observação na natureza e da população dos diversos lugares do planeta Terra. A ciência geográfica vem buscando compreender com profundidade o espaço geográfico, seus processos históricos e sociais e, com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem de Geografia, o professor deve buscar meios que desperte no aluno ideias, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. Nesta perspectiva, o uso do desenho como estratégia metodológica é um importante aliado na aprendizagem e estimula o interesse dos alunos por temas geográficos. O desenho dentro da escola é um tipo linguagem importante para construir conceitos de ensino e para avaliação no processo de aprendizagem do aluno.

Existem várias formas de um aluno compreender o conhecimento geográfico, por meio da audição em uma aula teórica, da audição e da visão em uma aula expositiva e teórica, como também através do conhecimento empírico e da memória visual. (SAMBATI E MALYSZ 2014, p.3)

O estudo proposto parte da necessidade de haver uma diversificação das metodologias de se ensinar Geografia, expondo as várias possibilidades de se trabalhar o desenho dentro de uma sala de aula, com isso tornando a aula mais dinâmica para os alunos e o aprendizado mais prazeroso e significativo.

Neste artigo apresentamos uma breve consideração sobre a utilização do desenho no ensino de Geografia, com recorte para o estudo da paisagem geográfica. Na sequência exemplificamos a utilização do desenho dentro do ensino de geografia, tais como: o croqui, mapa mental, a charge, o desenho do aluno a partir da observação da paisagem, o desenho em obras de arte, entre outros.

## **A linguagem do desenho no ensino de geografia**

Estudar a paisagem geográfica é considerado como um instrumento fundamental de aprendizagem no ensino de geografia. Sendo papel de o professor ajudar o aluno, na distinção das diferentes paisagens existentes, sabendo reconhecer os elementos, sua história, sua cultura.

Miranda (2009, p.142) que, ao comentar sobre a potencialidade dos desenhos no estudo da paisagem, enfatiza que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O desenho serve para fazer geografia com o método de abordagem e de análise, como investigação da paisagem através de confrontações entre o assunto observado (e não o modelo) e os traçados que resultam da análise. [...] lembra que se a fotografia é instantânea e possibilita contornar as dificuldades enfrentadas com o desenho, ela oferece um todo acabado como produto, enquanto que o desenho se faz por um processo em que se produz uma confrontação entre nossos conhecimentos e a realidade.

Na sala de aula, o aluno quando estuda visualmente uma paisagem pode transferir para o papel características do espaço observado por ele, podendo ocorrer através da imaginação, quando o mesmo recebe informações sobre um conteúdo e cria em sua memória uma imagem do que foi gravado por ele. Como destaca Santos (2006, p. 205):

Ao desenhar, os alunos têm que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as imagens móveis por imagens fixas, que possam ser expressa visualmente. O desenho recorre à imaginação e ao imaginário. Trata-se de uma linguagem muito imaginativa e que exige a simbolização da imagem visual por meio de elementos visuais.

No entanto o que é paisagem? Qual o verdadeiro sentido deste conceito?

Consideramos que paisagem é formada por elementos diversos que se relacionam, passando diariamente por transformações tanto pelo homem quanto pela própria natureza. Assim é fundamental que o aluno aprenda a ler o mundo e a entender a complexidade da realidade em que vive. Todavia, cada pessoa interpreta a paisagem de um modo diferente, vai depender da característica que mais lhe chamou a atenção ao observá-la.

De acordo com Lobato Corrêa (1998, p.13) “uma paisagem geográfica enquadraria, na verdade, a área de ocorrência de uma forma de vida, esta tem, ainda, uma extensão territorial e limites razoavelmente identificáveis”.

Quando desenhamos paisagens, estamos desenvolvendo sentidos dentro de nós, como os olhos, no entanto, dependendo da ocasião, podemos também desenvolver a sensibilidade de outros órgãos, como o olfato e a audição.

Para Milton Santos (2008), “paisagem é o domínio do visível e não se forma apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. É o conjunto de objetos que nosso corpo alcança e identifica”.

Podendo ser também o concreto, deixando de ser apenas o imaginário, criado por nós mesmos em nossa mente, materializando coisas, pessoas e objetos, com diz Verдум:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

“paisagem é o concreto, o real, a materialização dos objetos em diferentes momentos no espaço geográfico; e também a representação desses objetos, é a imaginação de cada indivíduo, que vai depender do seu interesse da sua concepção e da sua experiência”(VERDUM et al, 2012 p. 32).

A partir da observação da paisagem em campo e da representação com desenho, pode-se trabalhar o conceito de paisagem, os elementos constituintes da mesma e a transformação desta. A atividade de campo pode ser realizada tanto nos limites da própria escola, quanto no bairro, com um percurso pela cidade ou na zona rural, entre outros, podendo ocorrer também fora dos limites do município. O estudo da paisagem pode ocorrer também por meio de filmes e de imagens.

Entre as possibilidades para utilizar o desenho no estudo da paisagem e do lugar, destacamos:

## **Croqui e mapa mental**

Segundo Pontuschka(2007), os croquis “são desenhos simplificados, neste são obrigatórios, título e legenda, Podem ser confeccionados a partir de uma paisagem, construções, fotografias, entre outros”. O croqui pode ser empregado, por exemplo, na representação do bairro onde o aluno mora, da quadra onde fica a sua casa ou também a quadra onde se localiza a escola e, ainda de espaços maiores, como o município, uma região, um país, entre outros. Como descreve Holzer (2006)“Os mapas mentais são desenhos concebidos a partir das observações sensíveis, da experiência humana do lugar e não se baseiam em informações precisas e rigorosas estabelecidas [...] (HOLZER, 2006, p.202) Abordaremos neste contexto, dois desenhos retratando essas duas exemplificações de formas de se trabalhar o desenho na Geografia.

A figura 1 exemplifica um croqui elaborado por uma aluna da 6ª série (5º ano) do Ensino Fundamental. Neste caso a observação da paisagem do bairro, isto é da paisagem do lugar de vivencia do aluno foi utilizada na representação do mesmo, visando à localização e o início do processo de mapeamento pela aluna.

A figura 2 está exemplificando o Mapa Mental, nesta representação é o caminho em que o aluno faz de sua casa até a escola, ao observar os detalhes do trajeto que o mesmo percorre, irá possibilitar o desenvolvimento de uma visão mais criteriosa sobre a maneira de vida das pessoas, mais especificamente sobre onde morar ou como desenvolvem sua vida.

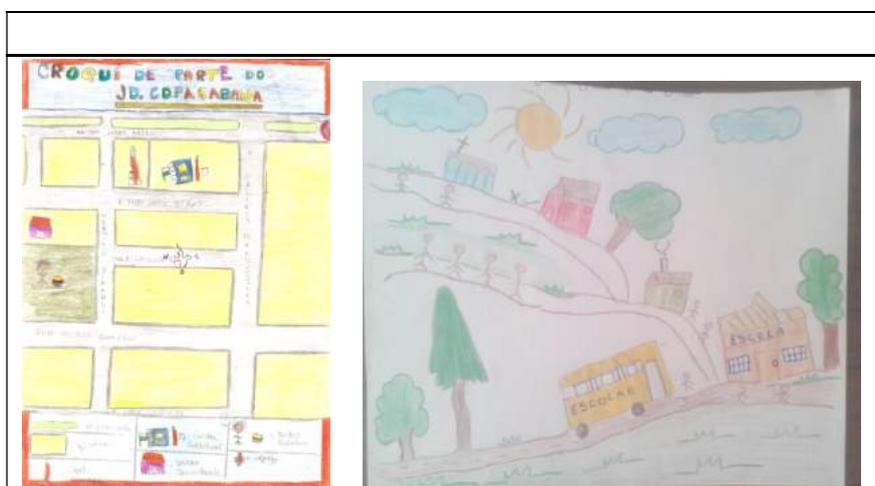
Contudo, ao pedir uma atividade como essa, poderá se perceber o arranjo espacial do lugar onde o aluno mora, como também a distribuição das pessoas, objetos, trabalho

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

que é a consequência do sistema de vida (político, econômico, social e histórico) da sociedade.

No momento da elaboração do desenho, o aluno irá fazer o resgate mental de todas as suas impressões e transferi-la para o papel, sairá do abstrato e transformará sua impressão em algo palpável que será o desenho na folha de papel.



**Figura1:**  
Planta do Jardim Copacabana, Maringá  
**Fonte:** Aluna 6ºAno, Col.Gastão Vidigal,  
2003 Prof.Sandra Malysz

**Figura2:**  
Mapa Mental: Caminho feito de casa até a Escola  
**Fonte:** Rafaela, 5ºAno, Escola Municipal Pequeno  
Príncipe, 2016.Prof. Silvânia Romero.

## Desenho de paisagem

Entre as possibilidades do desenho da paisagem, destacamos o desenho das impressões a partir da aula de campo e a partir da visualização de paisagem em vídeos e fotografias.

A figura 3 foi representada pela aluna, uma paisagem na qual sua professora trabalhou um determinado bioma existente na cidade onde a mesma residia e depois foi feita uma aula de campo no mesmo ambiente.

Já a figura 4, foi feita uma aula expositiva e dialogada com os alunos do 5º ano da Escola Municipal Pequeno Príncipe, sobre o Bioma Cerrado, nessa aula foi explicado o que é este bioma, características, tipo de vegetação que encontramos, foi passado alguns vídeos e mostrado algumas fotografias sobre o tema.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ambos os desenhos apresentados foram desenvolvidos como atividades de ensino e descontração, o que despertou nos alunos o interesse de aprender. Ao desenhar a paisagem, o aluno precisa fazer uma imagem em sua cabeça do conceito que assimilou do que foi visto na aula de campo, e expressar no papel por meio do desenho, estimulando assim, a memória, a imaginação e a criatividade.

A imagem e o desenho são recursos importantes para a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por ser expressão de algum conteúdo geográfico que construído pelo sujeito, expressa uma síntese em elaboração, um conceito em construção (SAMBATI E MALYSZ. 2014. p.15).

Trabalhar o desenho a partir da aula de campo permitiu aos alunos visualizarem de perto detalhes e características da vegetação estudada, a qual faz parte da paisagem de um lugar do município em que os mesmos residem, no Parque Joaquim Teodoro de Oliveira em Campo Mourão.



**Figura 03: Representação da paisagem: Floresta Ombrófila Mista.**  
Fonte: Patrícia, 9º ano, Col. Dom Bosco, 2014.



**Figura 04: Representação do Bioma Cerrado**  
Fonte: Alunas do 5º ano da Escola Municipal Pequeno Príncipe, 2016 - Profa: Silvânia Romero

## O desenho de charges e a reflexão crítica sobre aspectos socioambientais da paisagem geográfica

A charge no ensino de Geografia é uma alternativa de recurso didático pelas inúmeras possibilidades de se apreender de forma crítica a realidade, se configurando como um recurso de acesso fácil, além de proporcionar de forma divertida e bem-

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

humorada o direcionamento dos conteúdos geográficos. Sendo de extrema importância que o docente esteja atento quanto à escolha da charge que irá utilizar.

Para exemplificar o trabalho com a Charge, utilizamos a figura 5 e 6, que representa desenho de charges resultante de um trabalho com os alunos do 5º ano da Escola Municipal Pequeno Príncipe. Primeiramente a professora contextualizou a temática com os alunos por meio de imagens expostas no data show. Na sequência mostrou algumas charges existentes de acesso a todos na internet, por meio de imagens impressas, sempre relacionando com a temática que iria ser trabalhada. A partir da leitura e interpretação das charges apresentadas, os alunos confeccionaram suas próprias charges em relação ao tema.



**Figura 05: Charge Sobre o Desmatamento**

Fonte: Alunos do 5º ano da Escola Municipal Pequeno Príncipe, 2016, Profa: Silvânia Romero



**Figura 06: Charge sobre O Dia do Meio Ambiente**

Fonte: Alunos do 5º ano da Escola Municipal Pequeno Príncipe, 2016, Profa: Silvânia Romero

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

As charges retratam a percepção que os alunos possuem da ação humana sobre o meio ambiente ocasionando problemas reais. Esse gênero textual possui uma linguagem apropriada para a construção do pensamento crítico, pois proporciona maior entendimento dos conceitos geográficos desenvolvidos nas aulas de Geografia.

A charge corrobora com as discussões geográficas ao propiciar ambientação e situação aos sujeitos aprendizes para a construção de uma visão organizada e articulada do mundo. (...) A charge não estabelece somente um caminho para a reflexão – mesmo que isso esteja explícito em sua representação. Ela abre-se para um campo de visibilidade e análise muito mais extenso, cogitando e compreendendo as várias esferas ou situações que se articulam na realidade sócioespacial. Entende-se a significância da charge no ensino de Geografia, pois permite e instiga os alunos a abrirem as suas mentes para uma maior interpretação do universo. Ou ainda, ela suscita nos sujeitos aprendizes a possibilidade e a capacidade de estarem expondo os seus pontos de vista e descobrindo curiosidades sobre as complexidades do espaço geográfico e dos acontecimentos que ocorrem no seu local de vivência (ROSS E LINDINO 2013, p. 100-101).

Logo, a charge é mais do que um simples desenho, é crítica político-social. “O artista irá expressar sua visão sobre determinadas situações cotidianas por meio do humor e da sátira”. É uma forma de ilustração que “permite abranger o entendimento dos conteúdos relacionados com a Geografia, proporcionando o entrosamento compreensivo na relação ensino e aprendizagem” (ROSS; LINDINO, 2013 p.103).

## O desenho como obra de arte

A utilização de obras de artes no ensino de Geografia pode auxiliar na contextualização dos conteúdos. De acordo com Silva (2009), os movimentos artísticos, com destaque para os mais contemporâneos, “exploram as paisagem que denunciam as diferenças sociais, a pobreza, a miséria, e a violência”. Neste aspecto o autor acrescenta que associar as obras de arte ao estudo da Geografia possibilita colocar o aluno em contato com a cultura, incentivando-o a analisar pela tela do artista, com um olhar geográfico as diferentes paisagens.

Como exemplo, citamos as telas da artista pernambucana Rosangela Borges, que retrata a vida no sertão. Após a exploração de diferentes telas da artista com os alunos e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

análise dos fatores geográficos presentes, a professora sugeriu que os alunos do 5º ano reproduzissem a que mais achasse interessante (Figura 7 e Figura 8).



**Figura 07:**Obra de Arte: No Sertão é Assim

Autora: Rosângela Borges, 2012

Fonte:

<http://artenaifrio.blogspot.com.br/2013/09/rosangela-borges.html> Acesso em: Novembro de 2016



**Figura 08:**

Reprodução da Obra de Arte: No Sertão é Assim

Autora: Rosângela Borges, 2012 Fonte: Alunos do 5º ano da Escola Municipal Pequeno Príncipe, 2016, Profa: Silvânia Romero

Segundo Moreira (1995, p.95), “quando a criança desenha, ela escreve o mundo à sua maneira, registrando no papel, através de suas representações gráficas, os elementos contidos no lugar de sua vivência e na paisagem que ela vê”. Dessa forma, sendo o desenho a representação do espaço, além de ser uma linguagem visual.

## Considerações finais

A cada dia mais o ensino de geografia, está sendo caracterizado como uma dinâmica de relacionar campos sociais do espaço, o papel do professor de geografia neste processo é essencial, pois parte dele a iniciativa de formar alunos com uma visão crítica e sensível às transformações impressas na paisagem da sociedade contemporânea. .

Contudo, o desenho como ferramenta para o ensino de geografia é uma das diversas atividades de mediação de conteúdos que podemos usar no aprendizado da Geografia.

Em tempos de internet, televisão e computadores, pedir para um aluno desenhar em uma folha de sulfite chega ser algo desafiador, como escutamos em uma das aulas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

em que foi aplicada a atividade, “Mas professora, porque a senhora quer que a gente desenhe se acessando a internet encontramos inúmeras imagens muito mais bonitas e já prontas?” Foi então explicado para os alunos que estudar um conteúdo através de imagens e em seguida fazer o desenho sobre o que foi visto e memorizado, possibilitaria maior aprendizado e foi isso que os alunos relataram no final da realização da atividade.

O desenho como caminho metodológico para se ensinar Geografia, faz com que os alunos desenvolvam sua consciência crítica e aprimore o seu conhecimento geográfico, além de tudo em todas as perspectivas em que foram apresentadas as formas de desenho dentro do ensino de geografia, vemos a possibilidade da transformação do real, como também a capacidade de análise dos alunos.

## Referências

ALVES, Telma Lúcia Bezerra. **A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.** Educação. Santa Maria, v.38, n 21, p. 417-432, maio./ago. 2013.

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista Anglo-Saxônica: De suas Origens aos Anos 90. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v.55 n.1/4, p.109-139, jan/dez.1993.

MIRANDA. S. L. **O desenho como mapa e a educação conservadora no ensino de geografia.** Terra Livre, São Paulo, v.1, n.33, p. 139-154, jul.-dez. 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/arquivos/tl\\_numeros\\_antigos.html](http://www.agb.org.br/arquivos/tl_numeros_antigos.html)  
Acesso em: 28. Fev.2015.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1995.

PONTUSCHKA, Nídia Nascibe; et. al. **Para ensinar e aprender geografia.** 1º ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

ROSS, Djeovani; LINDINO, Teresinha Corrêa. **Especializando reflexões sobre a geografia escolar: o uso da charge como elemento norteador de análise.** Revista Eletrônica da Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS – nº18 – ano 10, novembro- 2013.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

SANTOS, Clézio. **O Uso dos Desenhos no Ensino Fundamental: Imagens e Conceitos.** PONTUSCHKA, NídiaNacib. Et.al. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 3ª ed, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** São Paulo: USP, 2008.

SAMBATI, Leila C; MALYSZ, Sandra T. **Desenho: Uma Possibilidade de Estudar a Paisagem Geográfica com Alunos da Educação Básica,** Campo Mourão, 2014.

VERDUM, Roberto et.al. **Paisagem, Leituras, Significados, transformações.** Rio Grande do Sul: UFRGS, 2012.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO VISTO COMO PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jacqueline Costa Sanches Vignoli (UNESPAR, *campus* de Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo analisar experiências realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa em uma universidade estadual pública no litoral paranaense. Partindo dos pressupostos teóricos de Pimenta e Lima (2005), o estágio pode ser visto de três maneiras: estágio como imitação, estágio como instrumentalização e estágio superando a divisão entre teoria e prática. Em nossa pesquisa, adotamos a terceira concepção, uma vez que entendemos o estágio como atividade de pesquisa docente, pois, para além de imitar e de instrumentalizar, os estagiários precisam ser capazes de refletir e de justificar teoricamente suas escolhas metodológicas. Para tanto, na experiência de estágio analisada, os licenciandos, após concluírem suas atividades, são orientados a produzir artigos científicos como forma de divulgar os resultados obtidos em suas pesquisas. Para este trabalho, foram analisados dez artigos produzidos durante o ano letivo de 2015 com o objetivo de observarmos, por meio dos textos, se a proposta de estágio desenhada realmente propiciou a formação de estagiários-pesquisadores. Os resultados indicam que houve avanços na relação entre pesquisa e prática, embora ainda sejam fortemente percebidos traços de relatórios meramente descritivos.

**Palavras-chave:** Formação de professores de línguas; Ensino de língua portuguesa; Estágio como pesquisa.

### Introdução

O artigo que se segue tem por objetivo divulgar alguns resultados obtidos com o projeto de pesquisa por mim desenvolvido intitulado o *Estágio supervisionado em língua portuguesa como construção colaborativa: articulação entre formação inicial e formação continuada*, proposta que se constrói no entremeio da pesquisa, do ensino e da extensão, uma vez que pretende, a partir das experiências por mim vivenciadas, durante os anos de 2015 e 2016, como orientadora da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa, do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – *campus* Paranaguá, produzir reflexões teóricas sobre o estágio como campo de pesquisa.

A atividade de estágio, como ato educativo que prepara o acadêmico para o mundo do trabalho, é extremamente complexa e envolve a produção e a leitura de diversos textos, como planos de aulas, materiais didáticos, diários de campo, dentre muitos outros. Para esta pesquisa, selecionamos apenas um desses textos, o artigo final de estágio, com o objetivo de investigarmos se a formação para a constituição de um professor que seja também um pesquisador de sua prática, pretendida por mim na condução das atividades de estágio, estava sendo, de fato, ocorrendo. Assim, selecionei aleatoriamente

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

dez (10) artigos finais de estágio, de um universo de 37, para constituir meu conjunto de textos para análise a partir dos critérios que serão, em breve, explicitados.

Antes de passarmos à discussão que se pretende realizar neste artigo, gostaria de tecer algumas considerações sobre o contexto de realização dos estágios, bem como de reafirmar a grande importância do desenvolvimento de pesquisas sobre as atividades constantes do estágio supervisionado obrigatório. Corroboramos que, nas licenciaturas, o momento do estágio, para além de uma concepção meramente protocolar e burocrática, deveria ocorrer de modo articulado entre as instâncias de ensino envolvidas (básica e superior), propiciando ao *futuro professor* (licenciando) um contato real com a docência, tanto na preparação quanto na condução de uma sequência de aulas; e ao *professor experiente* (*professor supervisor na escola*) um espaço de discussão das teorias atuais sobre o ensino de línguas.

Como dito anteriormente, a pesquisa que ora se apresenta começou a ser gestada no interior das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Letras, uma vez que, como professora da disciplina, sempre me afligia pensar sobre as reais contribuições do período de estágio na formação dos alunos concluintes do curso, pois, acredito, o formato de estágio, tal como se encontra na maioria das licenciaturas, não contribui para a formação do professor que desejamos, a saber, o Professor-pesquisador. Geralmente, o licenciando, a partir da segunda metade de seu curso, é encaminhado para as escolas (públicas, preferencialmente) com dois objetivos básicos: *observar* e *regem* aulas. Como forma de comprovação/registro das atividades, são produzidos longos relatórios descritivos (os relatórios de estágio), devidamente arquivados pelo professor supervisor do estágio.

Primeiramente, as *observações de aulas* têm servido para dois grandes objetivos: criticar as aulas observadas ou copiar as aulas consideradas modelares, sendo que a primeira postura é a mais encontrada nos relatórios de estágio. Expressões como “o professor não tem domínio da turma e/ou do conteúdo”, “o professor não consegue transmitir o conhecimento”, “o professor tem uma aula tradicional”, são recorrentes nos relatórios apresentados, com perspectiva de que quanto mais se critica (de forma vazia) a aula observada, mais a observação cumpriu seu propósito e, conseqüentemente, melhor deve ser a nota atribuída ao relatório.

As *regências*, por sua vez, são fragmentadas e pontuais, já que o estagiário assume uma turma, por um curtíssimo espaço de tempo (geralmente duas aulas), e dá a “sua aula”. Esse modelo contraria a concepção de que as aulas precisam se organizar, de modo sequencial e ordenado, em torno de objetivos didáticos. Além disso, geralmente, não são aulas propostas a partir do reconhecimento de problemas da turma (o diagnóstico raramente é feito), mas aulas pensadas para uma turma genérica, o que não atende às necessidades de turmas reais.

Além da pouca eficácia das atividades conduzidas durante o estágio para a formação docente, gostaria também de trazer mais um elemento para a discussão: a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

tensa relação entre os participantes do processo. A cada novo ano, vários são os estagiários que relatam a pouca disposição de alguns professores em permitir que as atividades de estágio (observação e regência) ocorram em suas salas de aulas. Essa resistência é explicada, em grande parte, pela postura acusativa com que muitos estagiários colocam-se na escola. Corriqueiramente, conforme já dissemos acima, os estágios têm se construído a partir da atitude antiética de crítica vazia do estagiário ao professor experiente. Importante ressaltar que a construção do discurso da incompetência da escola é, em grande parte, alimentado por professores e estudantes universitários quando aprofundam o fosso entre *lá* e *cá*, entre as práticas tradicionais e mecânicas de *lá*, e as práticas inovadoras e interacionistas de *cá*.

A escola, por sua vez, sempre reclama dos novos professores recém-formados, afirmando que as licenciaturas não estão formando bons profissionais, especialmente, no que se refere à prática em sala de aula. A universidade, de seu lado, ressent-se dos alunos que recebe anualmente (egressos do Ensino Médio), garantindo que não forma “bons professores” porque recebe alunos despreparados. Assim, o círculo se mantém, na eterna atribuição da culpa ao nível de ensino anterior, sem que cada instância se responsabilize pela formação do docente.

Após apresentarmos uma breve (e um tanto generalizada) contextualização do modo como os estágios têm sido encaminhados nas mais diversas licenciaturas, passamos a apresentação das partes que compõem este artigo. Primeiramente, farei uma discussão das concepções de estágio presentes socialmente, a partir principalmente dos trabalhos de Pimenta e Garrido (2005). Depois, procederemos à análise dos artigos com o intuito de compreendermos em que medida a formação de professores reflexivos e pesquisadores foi efetuada. Por fim, algumas considerações finais de modo à guisa de conclusão do texto.

## **Estágio supervisionado obrigatório: algumas concepções**

O presente artigo fundamenta-se no pressuposto de que o estágio constitui-se como local privilegiado de articulação entre teoria e prática, sendo, portanto, essencial para a formação docente. A lei nº 11.788/2008, regulamentadora dos estágios, apresenta em seu primeiro artigo:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008b, p.01)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O documento citado acima acrescenta, na sequência, que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008b). Pela legislação, fica claro que o estágio, tal como definido por Reichmann (2015, p.29), caracteriza-se por ser um “entrelugar”, já que está situado, ao mesmo tempo, no mundo da academia e no mundo do trabalho. A articulação entre esses “dois mundos”, contudo, não se dá de modo tranquilo, uma vez que, tradicionalmente, os aspectos teóricos (atribuídos à acadêmica) e os aspectos práticos (atribuídos à escola) são pensados dicotomicamente, como dois polos antagônicos e dissociados. O estágio, nessa percepção, estaria no campo da prática, uma vez que propiciaria a formação profissional a despeito de toda a “teoria” estudada nos anos iniciais do curso. Para discutir sobre a vivência do estágio, partimos das postulações de Pimenta e Lima (2005/2006), teóricas que apresentam três concepções a respeito do estágio na formação de professores:

- A prática como imitação de modelos;
- A prática como instrumentalização;
- O estágio superando a separação teoria e prática.

Pimenta e Lima (2005) afirmam que *a prática como imitação de modelos* é a concepção mais recorrente de estágio. De acordo com essa concepção, os formandos se apropriam de um modelo de ensino imitando o professor observado por eles, considerando aquilo que acreditam ser adequado internalizar, acrescentam novos modos, operando adaptações a partir de novos contextos. Essa *prática de imitação* tem sido conceituada como ‘artesanal’ no sentido de ser mecânica e sem reflexão, uma vez que, apesar das inúmeras mudanças ocorridas na escola, os métodos de ensino não mudam. Essa concepção leva o aluno ao conformismo, seus hábitos, suas ideias e seus valores são tangidos pela cultura institucional dominante. O estágio, nessa visão, vem a ser a observação e imitação de modelos educacionais tidos como bons, conforme palavras das autoras: “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons.” (PIMENTA e LIMA, 2005, p.07). Contudo, quando refletimos sobre esse modo de formação docente, pensamos: Mas como saber que modelo de ensino seguir? Ou qual modelo seria adequado para aplicar em sala de aula?

A segunda concepção trata o estágio como *instrumentalização técnica*, já que leva o profissional a utilizar ‘técnicas para executar as operações e as ações próprias’ (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 8- 9). Dessa forma é esquecido o conhecimento científico, reduzindo o profissional ao “prático”. A prática como instrumentalização explícita, no

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

estágio, as dicotomias entre teoria e prática, uma vez que alimenta a polarização entre os teóricos e os professores de sala de aula.

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. (PIMENTA e LIMA, 2005, p.10)

O estágio, então, se apresenta como a “parte prática” complementarmente dissociada do que foi aprendido teoricamente durante as disciplinas dadas nas licenciaturas. A partir dessa perspectiva é que se assentam os argumentos da relação entre teoria e prática docente, tornando-as dicotômicas: teorias de um lado e práticas de outro. As licenciaturas são apresentadas pelos próprios alunos como a “parte teórica”, constituídas de professores e de disciplinas extremamente teóricas. A profissão, essa será aprendida na prática, ou seja, o aluno sai do curso (teoria) e vai para a sala de aula (prática).

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 06)

Portanto, após apresentarmos as concepções anteriores, corroboramos a necessária unidade entre a teoria e a prática, e, a partir dessa indissociabilidade, apresentamos a terceira concepção de ensino citada pelas autoras *O estágio superando a separação teoria e prática*. Como uma possibilidade para superar a divisão entre atividade teórica e atividade prática, já que elas estiveram sempre separadas nos cursos de licenciatura, enxergamos a teoria auxiliando a realização da prática docente. É no momento do estágio que muitos formandos têm o seu primeiro contato com a realidade na qual irá atuar, sendo necessário que, para além de um exercício mecânico, os estagiários reflitam sobre seu ambiente de trabalho a partir de todo o arsenal teórico construído em seu percurso de graduação tendo assim, tanto um contato com a teoria quanto com a prática.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Contudo, apesar de defendermos uma postura de pesquisa para as atividades de estágio, acreditamos que a maioria dos estágios seja constituída por atos burocráticos e protocolares, atividades resumidas ao preenchimento de fichas para comprovação de que os estagiários estiveram no campo de estágio. Esses atos são superficiais, pois não tocam o centro das preocupações de um docente, criando, muitas vezes, uma frustração nos estagiários que, com um contato mínimo e despreparado, desistem da profissão antes mesmo de iniciá-la. Por estes motivos, segundo as autoras Pimenta e Lima (2005), é necessário que os professores orientadores de estágio tenham uma visão da adequação da realidade escolar, analisando-a e criticando-a com base na teoria, proporcionando então, uma nova experiência.

## **Apresentação das orientações de estágio e análise dos resultados**

Pela natureza híbrida da atividade de estágio, nossa metodologia compreende diversas ações, sendo especialmente pautado pelos pressupostos da Pesquisa-ação. A Pesquisa-ação iniciou-se na Inglaterra sob a coordenação de Lawrence Stenhouse e tinha como foco “currículo e mudança pedagógica direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica” (ELLIOT, 1998, p. 137). Tendo estabelecido uma meta, a proposta entendia que as salas de aula devessem se transformar em laboratórios para que os professores pudessem testar *um experimento educacional inovador*, agregando a visão do professor à construção dos saberes acadêmicos.

Estava firmada a pedra sob a qual a teoria seria erguida. “A Colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação” (ELLIOT, 1998, p.138). O contexto escolar passa a ser espaço de interesse de pesquisa tanto de especialistas quanto de práticos, uma vez que teoria e prática se constituem interativamente na escola.

O professor é deslocado do papel mecânico de reproduzir metodologias produzidas, assumindo um lugar na construção do conhecimento, contribuindo, assim, para a elaboração de teorias educacionais. Já os pesquisadores têm a tarefa de despertar a atitude investigativa nos práticos, além de interpretar significativamente os dados obtidos pelos professores. Somente a partir da atitude cooperativa entre pesquisadores e especialistas, será possível produzir uma teoria que seja, ao mesmo tempo, acessível, sem ser reducionista, provocando avanços aos professores em termos de conhecimento.

A partir do exposto, consideramos que as atividades de estágio possam se organizar a partir dos pressupostos da Pesquisa-ação, uma vez que desejamos propiciar um espaço que conjugue a atuação de pesquisadores e de professores, para que as formações inicial e a continuada possam se dar de maneira colaborativa, a partir da real relação entre teoria e prática. De modo geral, as atividades da disciplina de Estágio

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Supervisionado de Língua Portuguesa para quarto ano do curso de Letras foram assim executadas no ano de 2015. É preciso dizer que o ano letivo de 2015 foi extremamente prejudicado em virtude de greves tanto nas universidades estaduais (dentre as quais a UNESPAR), quanto nas escolas estaduais de educação básica. A ressalva se faz necessária pois outras atividades de regência estavam previstas, mas não foram realizadas em decorrência de um calendário muito apertado.

- Observação de aulas – os estagiários observaram cinco aulas nas turmas em que iriam atuar como forma de delimitar os problemas para os quais trariam propostas de resolução na etapa de regência;
- Regência de aulas – os acadêmicos do curso de Letras ministraram aulas de regência nas unidades escolares, sendo cinco no Ensino Fundamental e cinco no Ensino Médio;
- Aulas teóricas – como disciplina do curso, os estagiários participaram de 68 horas de aulas teórico-práticas, tendo como objetivo a orientação para a preparação das Sequências Didáticas utilizadas, dos materiais didáticos e dos artigos relativos às atividades de estágio;
- Produções pedagógicas – os estagiários, com a orientação da professora supervisora de estágio, produziram Sequências Didáticas de Gêneros (SD), Planos de aulas, Materiais Didáticos, Diários de Observação e de Regências e um Artigo científico.

O foco de análise da presente discussão está na construção dos artigos produzidos no ano de 2015 com o intuito de percebermos se houve realmente um movimento de pesquisa ou se as atividades de estágio ficaram ainda relacionadas a atos mecânicos de imitação. No total foram 16 artigos produzidos por 33 estagiários, uma vez que nosso estágio pode ser desenvolvido em duplas ou individualmente. Para esta pesquisa, selecionamos aleatoriamente dez artigos que foram analisados a partir dos seguintes critérios:

- Questão de pesquisa bem delimitada?
- Fundamentação teórica adequada e consistente?
- Análise relevante dos dados a partir da fundamentação teórica selecionada?

Os critérios acima estipulados estão relacionados às características do gênero Artigo científico, cuja finalidade é a de divulgar uma pesquisa realizada, devendo, portanto, apresentar alguns elementos essenciais para sua destinação. No caso de artigos escritos sobre pesquisa escolar, uma questão que precisa ser sublimada é a superação do gênero relatório de estágio em favor de um texto em que, para além de uma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

apresentação das atividades realizadas, o estagiário possa refletir teoricamente sobre suas escolhas metodológicas, bem como sobre os resultados encontrados durante a regência de aulas como forma de avaliar sua própria prática de docente em formação.

Como forma de apresentarmos as recorrências, classificamos os dez artigos a partir de três conceitos: satisfatório; parcialmente satisfatório e insatisfatório tomando como parâmetro as três questões acima apresentadas como critérios de análise. Vejamos a tabela:

Texto	Título	Questão de pesquisa bem delimitada	Fundamentação teórica adequada e consistente	Análise relevante dos dados a partir da fundamentação teórica selecionada	Conceito
01	Sequências didáticas para ensino de gêneros textuais: o processo de reescrita e dificuldades enfrentadas	Parcialmente	Sim	Parcialmente	Parcialmente satisfatório
02	O ensino do gênero textual letras de Funk	Não	Parcialmente	Não	Insatisfatório
03	Gerenciamento de vozes como estratégia argumentativa em artigos de opinião em sua relação com o ensino de língua portuguesa	Sim	Sim	Sim	Satisfatório
04	Dificuldades de escrita dos alunos	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente satisfatório

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

	no ensino fundamental: gênero artigo de opinião				
05	Gêneros orais em sala de aula: uma reflexão sobre as aulas de estágio	Sim	Sim	Parcialmente	Satisfatório
06	Gênero folder e sua temática “dengue”, uma aplicação em sala de aula	Parcialmente	Sim	Parcialmente	Parcialmente satisfatório
07	A oralidade na sala de aula no ensino fundamental	Não	Parcialmente	Não	Insatisfatório
08	Análise comparativa da regência aplicada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa	Não	Não	Não	Insatisfatório
09	A importância da proposta textual para o desenvolvimento do gênero carta	Sim	Parcialmente	Sim	Satisfatório
10	A influência do professor: um incentivo à produção textual a partir do uso de	Não	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente satisfatório

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

	gêneros na sequência didática				
--	----------------------------------	--	--	--	--

Tabela 1 Apresentação quantitativa dos artigos do corpus em sua relação com os critérios de análise

Pela tabela acima, é possível perceber que a maioria dos artigos obteve conceito “Parcialmente satisfatório” (40%), seguido por “Satisfatório” (30%) e “Insatisfatório” (30%). Como forma de apresentarmos de apresentarmos detalhes do corpus, selecionamos os exemplares três (Satisfatório), quatro (Parcialmente satisfatório) e oito (Insatisfatório). Abaixo, apresentaremos um exemplar de cada um dos conceitos atribuídos.

## Exemplo de texto insatisfatório

O Exemplar 08 (E8), intitulado *O artigo Análise comparativa da regência aplicada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa* apresentou avaliação insatisfatória nos três critérios apresentados, sendo um exemplo de texto que apresenta algumas características formais do gênero artigo científico, mas que não tem como finalidade a divulgação de uma pesquisa realizada. Podemos verificar várias ausências como de uma questão de pesquisa, de uma fundamentação teórica e de uma análise dos resultados encontrados.

Primeiramente, como relação ao objetivo do artigo, encontramos o seguinte excerto na sessão de introdução do texto:

*Segundo este questionamento sobre gêneros textuais, retratamos neste artigo como trabalhamos com o gênero folder nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.*

Excerto 1: Apresentação do objetivo do texto - Exemplar 08. Grifos nossos.

Conforme podemos observar, o excerto anuncia o objetivo da produção do texto – “retratar o trabalho com gênero folder” – sem, contudo, delimitar uma questão geradora de um movimento de pesquisa. Pelo verbo utilizado, “retratar”, podemos perceber que a finalidade da produção está mais de acordo com o relatório, já que, apesar de o título indicar o desejo de contrastar os resultados do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, esse objetivo não fica explícito da parte introdutória do exemplar. Entendemos que a confusão entre o “relatório” e o “artigo” esteja calcada na percepção corrente de estágio posta em nossas universidades, como já explanamos anteriormente, uma vez que cabe ao professor supervisor de estágio apenas a fiscalização/avaliação das atividades

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

realizadas, havendo, portanto, maior necessidade de comprovação por meio da produção de relatos detalhados.

Além da ausência de um objetivo de pesquisa, o E8 também apresenta problemas na construção de sua fundamentação teórica, pois na parte assim nomeada (Fundamentação teórica) encontramos um relato das atividades realizadas e já uma espécie de avaliação das aulas a partir da afirmação de os alunos do Ensino Médio participaram mais das atividades de escrita que os alunos do Ensino Fundamental. Podemos perceber um “eco” de apenas na introdução do artigo, trazendo conceitos muito amplos sobre gêneros textuais e tipos de textos. Vejamos o excerto:

*Iniciamos nosso artigo apresentando um questionamento a respeito da questão dos gêneros textuais. De acordo com Marcuschi os gêneros textuais retratam a ação social e não apenas entidades linguísticas formalmente construídas, ou seja, devemos avaliar como gêneros construções escritas, orais, verbais e não-verbais.*

Excerto 2: Citação de fundamentação teórica - Exemplar 08. Grifos nossos.

Acima percebemos a citação de uma fonte – Marcuschi-, sem contudo detalhar a obra ou o ano de publicação, atribuindo ao teórico uma ideia vaga e imprecisa. Consideramos que a citação de uma referência nacional para os estudos dos gêneros textuais sirva como uma espécie de “encenação” do artigo de opinião, ou seja, a simples citação da voz de uma autoridade conferiria a cientificidade necessária, demonstrando que a apropriação real da teoria em sua relação com a prática não foi conquistada pelo estagiário.

Além da vaguidão do conceito citado, a ausência dessa apropriação de fato pode ser ainda comprovada pela paráfrase apresentada na citação acima introduzida pelo marcador “ou seja”. De acordo com o excerto, o fato de os gêneros textuais retratarem “a ação social e não apenas entidades linguísticas formalmente construídas” pode ser parafraseado por “os gêneros são construções escritas, orais, verbais e não-verbais”. O professor em formação compreende, de acordo com seu texto, que “ação social” possa ser sinônimo de “multimodalidade” (construções escritas, orais, verbais e não-verbais), fato que não encontra respaldo na literatura da área.

Por fim, quando avaliamos a análise dos dados a partir da fundamentação teórica selecionada, encontramos o seguinte excerto:

*Percebemos na contextualização das aulas que os alunos gostam de interagir com a professora e com os colegas. Os alunos do EF entenderam o que estava sendo realizado nas aulas, mas ao pedir a produção do gênero folder, notamos que os alunos procuraram apenas desenhar no papel. Já no EM a produção dos alunos foi mais significativa, os alunos interagiram conosco, com a professora Joana que ficou presente na sala, usaram*

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

todo o material que levamos, jornal, revista, cola, e confeccionaram o gênero folder exposto.

Excerto 3: Análise dos dados - Exemplar 8. Grifos nossos.

Lembrando que a proposta efetuada pelo E8 era a de comparar os resultados obtidos entre as experiências realizadas no Ensino Fundamental e do Ensino Superior, consideramos que o objetivo não tenha sido alcançado de modo satisfatório. No texto, encontramos alguns indícios sobre a participação dos alunos, maior no Ensino Médio e menor no Ensino Fundamental, mas não há qualquer dado que corrobore a afirmação feita. Para uma análise desse tipo, seria essencial a presença, por exemplo, de textos produzidos por ambas as etapas de ensino para realizar a comparação. O que temos é apenas uma percepção um tanto subjetiva do professor em formação a partir da adesão dos alunos à sua metodologia de aula.

## Exemplo de texto parcialmente satisfatório

O Exemplar quatro (E4), cujo título é *Dificuldades de escrita dos alunos no ensino fundamental: gênero artigo de opinião*, percebemos uma evolução com relação à delimitação de um objetivo de pesquisa, embora consideremos que haja uma confusão entre o objetivo didático da professora formação e o objetivo da pesquisa realizada, especialmente quando observamos que o título do artigo pretende tematizar as dificuldades de escrita do gênero artigo de opinião. Vejamos:

Buscamos com essa sequência trazer aos alunos esse gênero e verificar em que medida os alunos compreenderam como se constitui esse tipo de gênero textual, verificando sua compreensão ou na escrita.

Excerto 4: Apresentação do objetivo do texto - Exemplar 4. Grifos nossos.

Pelo excerto acima, verificamos que o objetivo delimitado no artigo não é aquele relacionado à pesquisa que se pretendia (a análise das dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos), mas o objetivo didático da Sequência Didática construída para as aulas de regência: a compreensão, pelos alunos, o gênero textual Artigo de opinião. Interpretamos que o equívoco se deva, principalmente, por uma confusão estimulada pela noção de “entrelugar” anteriormente destacada na percepção do estágio, já que, para a escritura do artigo, a professora em formação deveria ter se descolado de sua atuação didática para realizar a análise de sua atuação a partir de um referencial teórico definido.

Já com relação à fundamentação teórica selecionada para servir de escopo para a análise dos dados, temos:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

*Quando o aluno erra, é fundamental que o professor se coloque como mediador na situação para mostrar não o que é certo, mas o que é padrão, norma; porque quando o aluno fala ou escreve uma palavra que não esteja de acordo com a gramática normativa, isso não é um erro: é aceitável, pois existe no mundo da linguagem e na gramática descritiva (...).*

Excerto 5: Fundamentação teórica - Exemplar 4. Grifos nossos.

O excerto acima apresenta, a nosso ver, uma tentativa mais consolidada de fundamentação teórica, embora ainda não seja o esperado para o gênero Artigo científico. O conceito de erro, por exemplo, fundamental para a pesquisa, não é trazido em seu aspecto teórico, mas a partir de generalizações, de ecos teóricos. Interessante que, em uma leitura aligeirada, a presença de alguns chavões reiterados nos cursos de Letras pode gerar a aparente sensação de apropriação teórica consistente. Contudo, o que se percebe, no detalhe, é uma inconsistência teórica, já que o estagiário confunde a noção de erro na escrita e suas potencialidades para se repensar o ensino de produção textual, e a noção corrente de “erro” para estudos como da Sociolinguística. Além disso, não se discute, no artigo, teoricamente a concepção de Sequência Didática, nem de Gêneros textuais, nem do próprio gênero artigo de opinião.

Como terceiro critério, temos a análise dos dados a partir da fundamentação teórica. Observemos o excerto retirado da parte dedicada à análise no E4:

*Neste artigo o autor escreve seu texto em primeira pessoa do singular, deixando transparecer de que posição social escreve o autor. Neste texto observamos que há uma tentativa de argumentação, pois os argumentos aparecem no artigo, no entanto, o aluno ao escrever mistura todos os argumentos e não chega a concluí-los, deixando-os soltos. Não tem paragrafação, o texto possui gírias, fica somente na superficialidade dos “eu acho”, “eu sou a favor”.*

Excerto 6: Análise dos dados - Exemplar 4. Grifos nossos.

Consideramos que o trecho acima comprove a presença de um movimento, mesmo que inicial, de análise, uma vez que o professor em formação consegue. Na análise dos resultados, o estagiário apresenta uma comparação entre as produções inicial e final de alguns alunos, apontando as diferenças e os ganhos obtidos no desenvolvimento da Sequência Didática implementada. Contudo, ainda não é possível perceber nas análises apresentadas a reverberação da fundamentação teórica, ficando a análise, muitas vezes, restrita a uma descrição dos dados a partir de um conhecimento generalizado de um estudante do curso de Letras, sem que esse saber seja referenciado.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Exemplo de texto satisfatório

Por fim, a partir dos conceitos selecionados para a análise, apresentamos um exemplar de artigo considerado “satisfatório” por atender plenamente os três critérios anteriormente apresentados. O texto, intitulado *Gerenciamento de vozes como estratégia argumentativa em artigos de opinião em sua relação com o ensino de língua portuguesa*, é o Exemplar 03 (E3) e, pelo título, já podemos perceber o grau de especificidade teórica assumida, conforme veremos. Observemos o excerto:

O objetivo desse artigo é analisar a forma como aluno do 9º ano do EF e do 1º ano do EM se apropriam do recurso do gerenciamento de vozes como estratégia argumentativa no artigo de opinião.

Excerto 7: Apresentação do objetivo do texto - Exemplar 03. Grifos nossos.

Diferentemente dos excertos anteriores, aqui podemos perceber grande clareza de competência na delimitação do objetivo de pesquisa a ser desenvolvido, ou seja, o estagiário a seleção de um dos recursos argumentativos ensinados durante as aulas de regência, a saber: a estratégia de gerenciamento de vozes, recortando seu objeto com grande mestria. Ressaltamos, inclusive, desde a introdução, o uso da terminologia teórica específica, indicando o escopo teórico consistente. O trecho abaixo corrobora essa percepção:

Nosso embasamento teórico parte da assunção da *dialogia* como característica fundante da linguagem. Afirmar esse conceito de base nos é essencial, já que apresenta uma concepção de língua (...). Dessa forma, apresentaremos algumas considerações sobre o fenômeno da Dialogia, formulações oriundas do Círculo de Bakhtin, a partir de Faraco (2009, p.51).

Excerto 8: Fundamentação teórica - Exemplar 4. Grifos nossos.

O excerto acima descrito indica um embasamento teórico extremamente pertinente para a pesquisa que se pretende realizar. Os conceitos são utilizados com propriedade e consciência, uma vez que, além de tematizar sobre a dialogia, o professor em formação também trouxe outros conceitos, como de gêneros textuais (Marcuschi), artigo de opinião (Koche; Boff e Marinello, 2014), sequência argumentativa (Adam, 2008), sequência didática de gêneros (Dolz; Schneuwly, 2004). Por fim, quanto aos procedimentos de análise, temos:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

*O objetivo desse trabalho é de analisar a forma como os alunos se apropriam do recurso da marcação de vozes em seus textos como estratégia argumentativa. Sendo assim, entre os vinte e oito artigo de opinião produzidos, foi adotado como critério a adequação da marcação das vozes nos textos (...). Dessa forma, acreditamos que a proposta de marcar a voz de uma autoridade no texto fez com que os alunos tivessem uma noção da apropriação de estratégias que gerenciam vozes no artigo de opinião.*

Excerto 9: Análise dos dados - Exemplar 3. Grifos nossos.

Quanto ao último quesito, o artigo apresentou uma comparação entre as versões de um mesmo texto para observar se houve ou não um maior uso de recursos de gerenciamento de vozes, especialmente as marcadas como de autoridades, com fins argumentativos. Houve uma análise muito apropriada e respaldada pelos elementos teóricos apresentados anteriormente. É possível dizer que o professor em formação cumpriu o objetivo proposto para sua pesquisa.

## Considerações finais

Durante, minha atuação como professora supervisora de estágio, já oriento a produção de artigos de estágio há quatro anos, sendo perceptível uma progressão no entendimento do gênero a ser produzido ano a ano. De início, a confusão com o relatório de estágio era tamanha que no próprio corpo do texto, por vezes, os estagiários se perdiam e escreviam “relatório de estágio”. Contudo, apesar dos avanços, ainda são poucos os textos que se constroem verdadeiramente como artigos, especialmente no estabelecimento da relação entre a análise dos resultados e a fundamentação teórica selecionada. Muitos são os casos em que o arcabouço teórico aparece descolado da análise, apontando para a necessidade de reformular o percurso de orientação dos trabalhos. Em outros exemplares, o predomínio do relato ocorre, havendo pouca reflexão sobre as atividades realizadas e os resultados que delas provieram.

Entretanto, entendo que a prática de produção de artigos, no lugar dos protocolares relatórios, contribua sobremaneira para que o estagiário possa se construir como um professor deslocado do papel mecânico de reproduzir metodologias produzidas, assumindo um lugar na construção do conhecimento; e como um pesquisador que têm a tarefa de despertar a atitude investigativa nos práticos, além de interpretar significativamente os dados obtidos em suas regências. A partir do exposto, consideramos que as atividades de estágio possam se organizar a partir da conjugação da atuação de estagiários que se coloquem como pesquisadores e como professores.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Referências

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 11.788 de 2008**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art22). Acesso em 09 de abril de 2017.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador**. Campinas, Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, número 3 e 4, pp. 5-24, ano 2005. Acesso em 02 de abril de 2017.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

## O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A DISCUSSÃO SOBRE A NEUTRALIDADE DO PROFESSOR A PARTIR DE PAULO FREIRE

Jean Pablo Guimarães Rossi (UNICAMPO e UNESPAR/ Campo Mourão)  
Thauana Aparecida Teixeira (UNICAMPO e UNESPAR/ Campo Mourão)

**RESUMO:** Pretende-se, neste trabalho, discutir a possibilidade de um ensino neutro em sala de aula, tendo em vista a discussão em torno da atuação e dos deveres dos professores, partindo do embasamento teórico de Paulo Freire, autor que articula sobre a construção de um processo educacional pautado na abertura ao diálogo a respeito de diferentes temáticas comunitárias, bem como da possibilidade da construção de novas ideias e críticas a partir da investigação e decomposição de ideias cristalizadas. Isto indica uma contraposição aos ideias disseminados pelo Escola Sem Partido (ESP). O ESP vem subsidiando diversos projetos de lei por todo o país, em esferas municipais, estaduais e federal. O movimento propõe seis deveres básicos direcionados aos educadores que devem ser fixados em sala de aula por meio de um banner e versam, principalmente, sobre a importância da neutralidade do professor em sala de aula. Ademais, o movimento coíbe qualquer discussão acerca de temas como política, religião, gênero ou sexualidade, o que indica, mais uma vez, uma contraposição ao entendimento de educação em Paulo Freire, já que o autor, em seus trabalhos, acredita que a educação é a força motriz para a formação humana que pressupõe respeito a pluralidade cultural de cada sujeito.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido; Paulo Freire; educação.

### Introdução

O presente trabalho pretende discutir os pressupostos do movimento Escola sem Partido, mais especificamente a concepção de neutralidade sob a ótica da concepção educativa de Paulo Freire. O movimento ESP, alvo de muitas discussões na atualidade, tramita na Câmara dos Deputados e tem por objetivo, orientar através de um banner contendo seis itens principais, quais são os deveres do professor em sala de aula. O movimento entende que o ensino na escola deve priorizar a neutralidade, já que, ao tomar um posicionamento em classe, o educador pode agir como um doutrinador, em detrimento e desrespeito as concepções morais e familiares de cada aluno.

Uma das figuras mais criticadas dentro do movimento ESP, é o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa progressista, autor de muitas obras, entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), *À sombra desta mangueira* (1995). Sua concepção de educação perpassa o conceito de ideologia ao afirmar que, todo ensino está dotado de uma concepção ideológica e, portanto, não há possibilidade de se posicionar no mundo de maneira neutra. (INSTITUTO PAULO FREIRE; 01. nov. 2017).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Este trabalho se encontra dividido em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo, iremos realizar uma breve explanação do que é o ESP, qual o seu objetivo e os deveres que cercam as responsabilidades do professor para o movimento. Em seguida, iremos expor no segundo capítulo a concepção de educação para Paulo Freire, bem como, o papel do professor na prática educativa e como esta deve se construir.

No terceiro capítulo iremos abordar o conceito de neutralidade, tão valorizado pelo ESP, sob a ótica de Paulo Freire, procurando responder qual a concepção do educador sobre este e se há a possibilidade da construção de um ensino neutro. E, por fim, no quarto e último capítulo, pretendemos fazer uma ponte de análise entre os deveres do professor no movimento ESP e a concepção educativa de Paulo Freire, sobre ensino e neutralidade.

O método utilizado para a execução desta pesquisa foi de revisão bibliográfica a partir de fontes primárias e secundárias. De acordo com Gil (2010, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Para tanto, utilizamos como base teórica os estudos de Paulo Freire, bem como os sites oficiais do movimento Escola sem Partido contendo informações e materiais sobre este.

## **Movimento Escola Sem Partido**

O Escola Sem Partido (ESP) é um movimento coordenado por Miguel Francisco Urbano Nagib, pautado no projeto de lei 193/2016, que atualmente tramita na Câmara dos Deputados e que tem por finalidade coibir a doutrinação ideológica em sala de aula por parte dos professores, os quais são denominados pelos idealizadores e simpatizantes do projeto como aliciadores (ESCOLA SEM PARTIDO, 08. out. 2017).

O ESP subsidia projetos de lei tanto em esferas municipais, estaduais e federal. Em tais projetos, o ponto central é a idéia de que o ensino em sala de aula deve, necessariamente, ater-se à propagação de conteúdos acadêmicos sem qualquer interferência crítica por parte do professor a fim da preservação da dignidade humana (ESCOLA SEM PARTIDO, 07. out. 2017).

Os idealizadores do ESP, bem como seu simpatizantes, defendem a ideia de que o professor ao ensinar, não deve se aproveitar da audiência cativa dos alunos para propagar seus interesses, opiniões, concepções ou preferências relacionadas a diferentes níveis, como: religiosas, morais, partidárias e políticas. (ESCOLA SEM PARTIDO, 07. out. 2017).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Para tanto, assuntos sociais desta ordem são para o movimento, responsabilidade única da família, o que não permite a abertura à interrogações, explanações ou quaisquer outras ações que estimulem a abertura ao diálogo e a crítica sobre temas deste cunho em outras instituições. Para os idealizadores do ESP, tratar sobre os mesmos fere o direito moral das famílias em disseminar seus valores de acordo com suas próprias convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 08. out. 2017).

O artigo 3º dos projetos de lei tanto municipais como estaduais e federal, prevê que o professor:

- I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;
- V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
- VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 08. out. 2017).

Pontua-se ainda que, o ESP defende e fala sobre a possibilidade da liberdade de ensino aos professores desde que esta esteja de acordo, por exemplo, com os ideais postos no artigo 3º. Portanto, uma vez que os alunos são vistos como vulneráveis e suscetíveis às influências dos professores, preconiza-se que estes saibam e exerçam seus direitos caso sintam-se invadidos ideologicamente. Os professores, por sua vez, podem sofrer represálias caso não adotem uma postura condizente com o proposto nos projetos de lei. (ESCOLA SEM PARTIDO, 08. out. 2017)

## Educação em Paulo Freire

A educação para Freire (1996), enquanto prática progressista que caminha rumo ao despertar da autonomia de cada sujeito, deve ser disseminada e desenvolvida a partir

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

da responsabilidade de cada educador, pautada em pilares éticos que, pressupõem, um ensino metódico, consonante e tolerante com as variações de postura, escolhas e valores existentes no mundo. Nesta perspectiva, o autor aponta a importância do preparo científico pedagógico dos educadores que não devem simplesmente acatar ao que está escrito em determinada obra mas, sim, a partir dela, criar mecanismos que propiciem a aprendizagem.

Isto implica dizer que o ser humano para Freire (1996), deve ser dinâmico, curioso e crítico. Tais elementos são fundamentais para uma formação que deve ultrapassar o simples treinamento de destrezas. Desta forma, para o autor, é a partir da apresentação de uma gama de possibilidades que cada sujeito pode ser levado a buscar e pensar a respeito do mundo e de seus intempéries, o que indica a renegação de moralismos hipócritas e verdades postas como últimas, possibilitando a quebra de barreiras éticas cristalizadas.

Paulo Freire (2007) afirma que, o mundo é antes de tudo, uma esfera plural que perpassa diversas formas de interação. Portanto, o homem como um ser de relações e não somente de meros contatos, esta com o mundo e faz parte deste, como um agente potencialmente ativo e transformador da realidade. Na necessidade de novas respostas, vários processos se fazem presentes, uma vez que, o sujeito se organiza, testa, age e produz novos questionamentos.

Dentre as facetas que o educador deve assumir para de fato ser um agente precursor da educação ética e crítica, Freire (1996) pontua que o ensinar deve respeitar os saberes prévios de cada educando. Isto significa dizer que além do respeito a carga cultural de cada sujeito, os saberes construídos socialmente podem contribuir para o desenvolvimento de debates acerca de assuntos comunitários. A partir da discussão sobre elementos da realidade concreta, o educador contribui para a superação de paradigmas e abre margens para que os alunos possam operar em seu meio com autonomia.

Nesta perspectiva, para Freire (1996) o ensino necessariamente exige a criticidade. A criticidade tem, em sua essência, a busca por explorar um saber previamente posto. Partindo da curiosidade, o pensamento crítico desconstrói e constrói dada realidade e abre a possibilidade, por consequência, para a formação de novos saberes.

Desta forma, o ensino rejeita a qualquer tipo de discriminação ao novo. Para Freire (1996, p. 36) “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Ensinar não se trata simplesmente de transferir um conteúdo mas, sim, de manter uma relação dialógica com o outro, a fim de levar este a pensar. O aluno não é um depósito de conteúdo, mas deve ser um agente transformador que se utiliza daquilo que lhe foi ensinado para oferecer a si e ao outro igualmente novas possibilidades.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A prática educativo-crítica, de acordo com o autor, é justamente o meio de interagir com o outro. De se comunicar com este e de transformar e criar novas alternativas. O educador é importantíssimo para que o educando possa se assumir como ser social e histórico e tenha a capacidade de assumir determinada identidade cultural.

Por isso, o ensinar pressupõe a autonomia do educando. O respeito ao outro e a liberdade deste, a abertura ao diálogo e debate de ideias é fundamental para que a educação se efetive para a formação acadêmica e ética do ser humano. Desta forma,

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 o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de impor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, Paulo, 1996, p. 60).

Como meio de concretização da educação, o professor deve ser a força motriz para o desenvolvimento do aluno. Portanto, sua prática deve ser norteada a partir da clareza da disseminação de conhecimento. O aprender, neste contexto, ultrapassa fronteiras pragmáticas. O aprender deve ser muito mais do que uma relação entre um sujeito ativo e outro passivo, mas para Freire (1996) deve tratar-se de uma aventura em que há a intervenção, a transferência e a troca entre seres humanos.

A educação, como uma especificidade humana, é uma intervenção no mundo. Se há uma dialética entre homem e mundo, é natural que na medida em que é transmitido à um sujeito um novo conhecimento, uma realidade se transforme. Para que seja possível tal dialética, Freire (1996) pontua a importância do escutar para a prática do ensino.

O autor destaca que é a partir do escutar e não do ato de impor um conhecimento que se conhece o outro e suas ideias, o que permite que este exerça sua própria liberdade. Neste emaranhado, o ensino não é um mecanismo que asfixia diferentes formas de expressão mas, sim, que possibilita o crescimento de um outro a partir da abertura ao diálogo e a compreensão de realidades distintas.

Logo, se o escutar vai para além da capacidade auditiva, isto não significa se diminuir ou se auto-anular em função do posicionamento dos outros, pois a verdadeira escuta não exclui a possibilidade de se opor ou discordar. Freire (1996, p.135) diz que, “[...] é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista de idéias.” É neste ímpeto que, o educador deve estar aberto ao educando em suas dúvidas e receios, assim, o ato de se abrir à escuta leva ao aprendizado mútuo.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Freire (1996) ainda sublinha que ensinar requer tomar consciência de que a educação é ideológica. Ou seja, que as práticas pedagógicas são, necessariamente, norteados por princípios éticos, políticos e sociais, mesmo que o discurso de neutralidade seja predominante em determinadas práticas educacionais. O autor aponta que é a partir da percepção desta premissa que se é possível buscar a verdade por detrás de penumbras. É a partir da aceitação de que há ideologia no ensinar, que se é possível buscar, averiguar e investigar crenças céticas.

## O questionamento sobre a neutralidade em Paulo Freire

Freire (1996, p. 145) afirma que, “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção.” E é justamente neste jogo, que se dá o contorno para as épocas históricas e por meio deste que ele se faz presente e participante da sua própria história, na medida em que consegue se perceber integrante das tarefas concretas (FREIRE, 2007).

O homem como um ser transformador e criador, em constante contato com a realidade, produz além dos bens materiais, as instituições sociais, ideias e concepções decorrentes de um determinado período histórico e social, por isto, se fazem seres históricos-sociais. Cada unidade histórica corresponde um período caracterizado por ideias, valores, dúvidas e desafios, que dão a forma para o universo temático da época. (FREIRE, 2005). Posteriormente, Freire (2005, p. 107) pontua que: “frente a este “universo” de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança.”

Dito isto, Freire (1996) faz uma crítica ao discurso conformista que concebe a realidade como imutável, já que o discurso de acomodação implica aceitar que a realidade esta imposta e não há possibilidade para transformação. No entanto, pensar na História pressupõe uma movimentação desta e o entendimento de que o mundo não é, mas está sendo. Desta forma, podemos compreender, que o homem é um sujeito ativo da História e não apenas “[...] constata o que ocorre mas também [...] quem intervém como sujeito de ocorrências”. (FREIRE, 1996, p. 85).

Segundo Freire (1996), não é possível estar inserido no mundo e com o mundo de forma neutra, simplesmente constatando-o, como se este fosse distante ou alheio a nós e continua afirmando que, “toda neutralidade afirmada, é uma opção escondida.” (FREIRE, 1972 *apud* HARTMANN, 2002, p.35). Para Hartmann (2002), a educação é por si tributária de uma ideologia, ou seja, não pode existir de forma neutra. Para que seja

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

científica, é necessário que ela objetive a ideologia que representa, sendo que esta objetivação faz parte da corroboração da sua cientificidade. Portanto, pensar em fazer uma ciência de maneira neutra na educação é uma atitude anticientífica e desonesta.

Como seres participantes da pluralidade entendemos que nossas vivências estão abarcadas por diferenças políticas, éticas, estéticas e pedagógicas, e que, não necessariamente devemos absorve-las por completo, mas sim, compreender que com o respeito destas diversidades, podemos nos encontrar e nos afirmar. Em sala de aula, o educador não deve perder a oportunidade de apresentar aos educandos aquilo que lhe dá a base de segurança quando vai discutir um tema ou expor sua opinião sobre algum assunto específico, o que não significa que o educador seja o detentor de todo o conhecimento (FREIRE, 1996).

A segurança é justamente o alicerce de que o saber está pautado na experiência particular, que por si, é inconclusa, uma vez que a única certeza é a que podemos aperfeiçoar o que já sabemos e conhecer o que ainda não sabemos (FREIRE, 1996). Segundo Freire (1996, p.153), “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.”

Sob esta perspectiva, o educador tem a função não mais limitada como alguém que somente educa, mas daquele que também é educado em diálogo com o aluno, uma vez que, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.79). Isto só é possível por meio de uma prática problematizadora, onde ambos os agentes refletem de maneira conjunta sobre o objeto em foco, permanentemente e constantemente, sobre o qual percebem e reformulam criticamente o mundo que percebem.

Se a problematização é prática constante, cada vez mais os alunos se sentirão impulsionados ao desafio de pensar em novas respostas. Quanto mais crítico um grupo humano, mais democrático ele é, enquanto menos criticidade em nós, nos leva a um tratamento mais ingênuo e superficial sobre os assuntos. A democracia se funda na crença que o homem não só pode, mas deve discutir os seus problemas: seus país, seu continente, seu trabalho (FREIRE, 2005; FREIRE, 2007).

Uma análise crítica do mundo implica na tomada de posição sobre a defesa de um pensamento, uma escolha entre isto ou aquilo e no caso do educador, esta tarefa se coloca na prática do profissional e exige de si um posicionamento, uma vez que que o princípio da neutralidade é uma impossibilidade para este. Por isto há que se destacar uma necessidade de uma atitude permanente crítica, modo pelo qual o homem poderá se superar do simples ajustamento e acomodação, na medida em que novos temas exigem novas buscas, e, inclusive, uma atualização dos temas anteriores. (FREIRE, 1996; FREIRE, 2007).

A tarefa do ser professor está intimamente ligada a formação ética dos alunos, a prática docente não pode se limitar ao ensino dos conteúdos obrigatórios das disciplinas.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Os conteúdos programáticos são apenas uma das tarefas do educador e um dos momentos da prática em sala de aula (FREIRE, 1996). Segundo Freire (1996, p. 116):

assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.

Freire (1996, p. 106) continua afirmando em sua obra que: “nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos, da formação ética dos educandos.” Portanto, como postula Seffner (2017), a liberdade do ensino é condição essencial para uma educação laica, pública e de qualidade, que favoreça os valores da democracia e a inclusão social na sala de aula. A educação é, para Freire (2007, p. 104), “um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade.”

Desconsiderar a formação integral do sujeito é pressupor um posicionamento hierárquico e autoritário, de cima para baixo. E o papel de educador é de justamente se opor a este posicionamento, se a intenção é a de formar sujeitos críticos e defensores da liberdade, resistindo a métodos que silenciam o aprendizado e livre expressão do educador e do educando. De tal maneira que, o professor tem a função de trazer motivação e desafios para quem escuta, a fim de que o ouvinte, fale, pense, responda. (FREIRE, 1996).

## **Uma análise dos pressupostos do movimento Escola sem Partido**

Na contemporaneidade, com as postulações do movimento ESP, há o equívoco de se pensar que, a liberdade de ensinar pareça uma invenção recente dos governos que tem um posicionamento de esquerda. No entanto, Paulo Freire já fundamentava que o ensino deve estar pautado na autonomia que permite a vivência de experiências que podem dar o respaldo para tomada de decisão e responsabilidades do aluno.

O ESP enfoca que o professor tem por dever a não promoção de seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. Todavia, o ensino que se fundamenta na liberdade só se amadurece ao entrar em contato com as outras concepções. Por meio desta dialética de conhecimentos, os sujeitos podem tomar suas posições a fim de se colocarem a favor de algumas estruturas e da mudança de outras. Portanto, cercear a possibilidade de discussões é ao

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mesmo tempo ir contra esta dialética e impedir o debate de temas contemporâneos importantes para a formação do sujeito.

Outro ponto destacado como um dos deveres do professor no ESP, é o conceito de ideologia, tão criticado pelo movimento, uma vez que para estes, o ensino não deve estar pautado em pressupostos ideológicos particulares do professor que doutrinam o aluno sob concepções contrárias a moral da família. No entanto, segundo Paulo Freire, a educação é em si ideológica e não pode existir de forma neutra, fazer ciência está relacionada a uma forma de pensar e ser defendida, ir ao contrário disto é anticientífico.

O ESP defende o ideal que o professor deverá respeitar o direito dos pais que seus filhos recebam sem interferências do educador, as concepções morais e religiosas que julgarem corretas. Porém, Paulo Freire pontua que a posição do pai e da mãe é de quem assessora os filhos, não se rebaixando, mas também não impondo sua autoridade e sua visão de mundo. Segundo Freire (1997, p. 120), os pais “[...] embora batendo-se pelo acerto de sua visão das coisas, jamais tenta impor sua vontade ou se abespinha porque seu ponto de vista não foi aceito”. O projeto ESP entende então que, a família se coloca como autoridade de maior sobre a criança e o professor como mero transmissor de conteúdos científicos que de maneira alguma pode transpassar as quatro paredes teóricas.

Posteriormente, o ESP defende que o professor não pode sob nenhuma instância incitar que os alunos participem de manifestações, passeatas e atos públicos, ou seja, um dos exemplos contrários ao que Freire defende ao dizer que a educação é prática constante problematizadora, que envolve democracia e criticidade, a fim de que o homem possa discutir problemas do cotidiano, do seu país e de sua realidade. Portanto, cercear a possibilidade do direito de poder participar ativamente da construção da sua realidade, é retirar o direito democrático em sala de aula, tanto do aluno, quanto do professor de poderem exercer seus papéis críticos na sociedade.

Tendo isto em vista, a escola não é apenas um ambiente que desenvolve as habilidades cognitivas dos alunos mas, também, trata de aspectos sociais. É válido dizer que o ambiente escolar além de propiciar a educação formal, é o local de formação de seres humanos enquanto sujeitos. Isto porque, quando o ser humano é concebido como dinâmico, curioso e crítico de acordo com Freire, o desenvolvimento da aprendizagem depende da abordagem de temas de ordem social e até mesmo moral.

Neste sentido, torna-se improvável pensar em uma educação pautada nos princípios do ESP para Paulo Freire, uma vez que o movimento rejeita qualquer discussão que perpassa pelo diálogo e a troca de ideias que vão além de conceitos cristalizados, mas que também tratem sobre a sociedade, como a abertura ao diálogo sobre sexualidade, religião, política entre outros assuntos de ordem comunitária.

Para Freire, não há educação sem pensar em troca, em respeito de ideias. Para o autor, não há educação sem pensar em pluralismo. Deste modo, a carga cultural que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

cada aluno apresenta em sala de aula, deve ser respeitada e levada em consideração no processo educacional, já que este é um processo contextualizado.

Portanto, em sala de aula, é de suma importância que haja diálogo e interação, pois, a partir disso, o ensino efetiva-se. Se há a possibilidade de interação, é importante pensar no aluno enquanto ativo, ou seja, um sujeito que, a partir de sua carga cultural e de seu processo de aprendizagem, tem a possibilidade de dialogar e problematizar acerca de determinados assuntos.

Neste contexto, o aluno não se trata apenas de alguém que pode ser facilmente influenciado pelo outro. Logo, quando o ESP trata sobre os deveres dos professores e principalmente de que estes não devem se aproveitar da audiência cativa dos alunos para disseminar o ensino o aluno, enquanto sujeito ativo e atuante socialmente, é desconsiderado. Este passa a ser concebido apenas como alguém passivo, que não possui nenhum conhecimento prévio a respeito de nenhum assunto, portanto, toda sua carga cultural é desconsiderada.

Desta forma, para o ESP, quando o professor passa a ensinar além do que é proposto no currículo básico e trata de assuntos que são de ordem social passa a assumir o papel de influenciador, mas não de educador, pois não cumpre com o que o movimento entende por educação.

Mas, se entendemos, de acordo com Paulo Freire, que a educação é plural e que para que ocorra a aprendizagem efetivamente é necessária a abertura de diálogo sobre determinados temas, o professor cumpre sua função enquanto educador quando possibilita a abordagem de temáticas que estão inseridas no contexto cultural.

Por esta via, é importante pensar se é possível que o professor seja realmente neutro quando ensina. Freire, ao conceber a educação como ideológica, aponta que esta, quando ética, trata de assuntos que perpassam diferentes esferas, como política e social. Ao mesmo tempo, pensar sobre uma educação que não seja neutra, não anula o respeito às crenças individuais dos alunos, bem como as crenças e os conhecimentos prévios destes, mas sim, indica a possibilidade de se fazer ciência a partir da exploração de paradigmas postos como verdades imutáveis. É a partir deste entendimento que se pode considerar que a educação tem a possibilidade de se concretizar como um elemento transformador e essencial para o entendimento do homem e daquilo que o circunda.

## Considerações Finais

A partir deste trabalho, pudemos compreender o quão importante é, tendo em vista o necessário brasileiro atual, o levantamento de discussões em torno da proposta do ESP, uma vez que, ao olharmos para as concepções de Paulo Freire, entendemos que o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

projeto vai em contraponto a prática progressista, mas sim, conservadora, que favorece a manutenção de concepções morais particulares para um todo global. Na atual conjuntura política que vivenciamos percebemos que as oposições partidárias se evidenciam de maneira muito clara, o que nos faz refletirmos que o próprio nome “Escola sem Partido” é um tanto quanto equivocado, já que a proposta é feita por um partido e por outros defensores deste.

Os seguidores do movimento fazem uma dura crítica ao conceito de ideologia, e, por isto, justificam a importância do uso da neutralidade. No entanto, o que ainda não percebem é que, o ESP por si próprio já representa uma concepção ideológica e partidária sobre a educação. Portanto, ser neutro é uma impossibilidade, já que toda fala está carregada de um posicionamento e uma concepção específica, o que não significa, o desrespeito sobre o outro sujeito que expresse uma concepção diferente, mas sim, a compreensão de que numa sociedade da diversidade, a riqueza do conhecimento se constrói justamente no compartilhar das diferenças.

## Referências

ESCOLA SEM PARTIDO. *Flagrando o doutrinador*. São Paulo: 08 out. 2017. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/> > Acesso em: 08 out. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Nenhum professor precisa esperar a aprovação do Projeto Escola sem Partido para adotar o cartaz com os Deveres do Professor*. São Paulo: 08 out. 2017. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/> > Acesso em: 08 out. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar*. 07 out. 2017. Disponível em :< <https://www.programaescolasempartido.org/> > Acesso em: 07 out. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

HARTMANN, Hélio Roque. *Movimentos do pensamento educacional de Paulo Freire*. (tese de doutorado) Maringá: UEM, 2002.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Paulo Freire: pequena biografia. São Paulo: 01. nov. 2017. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1823031/mod\\_folder/content/0/Leitura%2520complementar/Paulo%2520freire%2520pequena%2520biografia.pdf%3Fforce%20download%3D1+%26cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1823031/mod_folder/content/0/Leitura%2520complementar/Paulo%2520freire%2520pequena%2520biografia.pdf%3Fforce%20download%3D1+%26cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 01. nov. 2017.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: *XXIX de História Nacional Simpósio: Contra os preconceitos: História e Democracia*. Brasília: UnB, jul/2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO E A QUESTÃO DO CONHECIMENTO

Débora Ribeiro (Unicentro)

Orientador(a) – Alessandro de Melo (Unicentro)

**RESUMO:** Com este texto pretendo discutir brevemente sobre a Teoria Decolonial Latino-americana e alguns dos questionamentos e reflexões que a mesma suscita sobre o conhecimento. O pensamento decolonial tem origem com o grupo de investigação Modernidade-Colonialidade, formado por vários intelectuais originários do Sul global, como W. Mignolo, A. Quijano, E. Dussel, entre outros. Com relação ao conhecimento ocidental, as reflexões do grupo apontam para o eurocentrismo e para a legitimação do conhecimento científico como o único válido a partir do século XVII. Nesse processo, que é esmiuçado pelo grupo, outras formas de conhecimento foram relegadas ao esquecimento, vistas como irracionais, pré-científicas e míticas. De acordo com a Teoria Decolonial, é preciso um resgate dessas formas de conhecimento já que a injustiça social global está intimamente relacionada à injustiça cognitiva.

**Palavras-chave:** Conhecimento moderno-ocidental; ecologia de saberes; colonialidade.

Neste texto procuro apresentar algumas contribuições do pensamento decolonial para refletir e questionar o conhecimento ocidental, fato que por si só já nos proporciona uma análise que pode ter muito a contribuir para o pensamento educacional. Isso porque a educação escolar tem estado intimamente implicada com o conhecimento ocidental e moderno, ou seja, o tipo de conhecimento que é transmitido nas escolas se aproxima muito do conhecimento criticado pelo pensamento decolonial. Diante disso, este texto inicia com uma introdução breve ao pensamento decolonial a fim de explicar alguns conceitos importantes para prosseguir com a discussão. Em seguida são apresentadas as principais críticas, que mais chamaram minha atenção, sobre o conhecimento e a racionalidade moderna. Junto com as críticas são explicitadas as proposições para a construção de um saber outro, que implica não apenas uma questão epistemológica, mas principalmente ética, política e de transformação do agora e do futuro.

Para compreender o giro-epistêmico que o pensamento decolonial promove, alguns elementos por ele ressignificados precisam ser aclarados. O próprio entendimento sobre o que é modernidade passa a ser reelaborado a partir dos estudos de E. Dussel, pois o mesmo entende a modernidade como um processo que se inicia com violência e irracionalidade em 1492, com o “descobrimento” e conquista da América hispânica. Sabe-se que tradicionalmente a modernidade é atrelada aos séculos XVII e XVIII - como processo que separa a humanidade do seu passado obscuro e mítico -, identificada com a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial a partir de países como França, Inglaterra e Alemanha. Dussel retoma os estudos de E. Wallerstein sobre o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sistema-mundo moderno, que entende que o conjunto de redes e circuitos comerciais iniciados com os “descobrimientos” dos séculos XV e XVI impulsionaram o capitalismo e ajudaram a desprovincializar a Europa (SOTO, 2008). Assim, Dussel (2000) afirma que essa é a primeira modernidade, iniciada com as navegações de Espanha e Portugal, enquanto a segunda modernidade - a única reconhecida e que só foi possível devido à exploração e dominação das populações americanas - é iniciada com a Revolução Industrial e o Iluminismo.

Dessa forma, a América Latina entra para a modernidade muito antes da América do Norte, como a outra face dominada, explorada e encoberta. A concepção da modernidade como saída do estado de imaturidade da humanidade para a razão como processo crítico é questionada e refutada, pois a mesma não possui apenas um núcleo racional, mas também uma irracionalidade violenta que se oculta aos seus próprios olhos. Por isso Dussel (idem) afirma que o *ego cogito* cartesiano foi antecipado pelo *ego conquiro* sobre a América Latina, um ato de irracionalidade violenta que antecipa a racionalidade moderna, invisibiliza o outro e depois o “salva” de sua selvageria e barbárie.

A essa reconceitualização da modernidade, Quijano (2007) implementa a noção de colonialidade. Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda a partir da colonização da América, sendo a colonialidade elemento constitutivo do padrão de poder capitalista que torna-se global e sobrevive ao fim do colonialismo. A colonialidade refere-se às formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si através do ideal de mercado capitalista e da hierarquização racial da população mundial (MALDONADO-TORRES, 2007). Quijano (2007) denomina esse processo de *colonialidad del poder* que instaura, desde a conquista, uma classificação social da população mundial a partir dos critérios de raça, trabalho e gênero. A ideia de raça teria então se originado na América como referência às diferenças fenotípicas e supostamente biológicas entre conquistados e conquistadores. Devido a isso, foram produzidas novas identidades (índios, negros, amarelos, brancos, mestiços), às quais foram associadas hierarquias, lugares e papéis sociais configurados em relações de dominação. “La inferioridad racial de los dominados implicaba que no eran dignos del pago del salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos” (QUIJANO, 2000, p. 208). Subjaz daí também a divisão internacional do trabalho, já que a classificação é mundial e não restrita à América Latina.

Essas novas identidades foram produzidas de tal forma que algumas denotam superioridade sobre outras (branco, heterossexual, europeu, masculino). Às diferentes identidades são atribuídos diferentes graus de humanidade, em geral, quanto mais clara for a pele de alguém, mais próximo estará do ideal de humanidade. Maldonado-Torres (2007) denomina essa diferença ontológica colonial de *colonialidade do ser*, que colocada entre o ser e o que existe abaixo dele, marca-o como um sub-outro, utilizável ou dispensável, o que permite uma clara diferenciação entre a subjetividade humana e a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

condição de sujeitos sem resistência ontológica. “La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones de la colonialidad del ser” (p. 150).

Também foram subalternizadas as subjetividades, a cultura e o conhecimento relacionados às identidades que foram inferiorizadas. Segundo Dussel (2000), primeiro foram apropriados os descobrimentos culturais das populações colonizadas considerados aptos ao desenvolvimento do capitalismo e em benefício europeu. Depois foram reprimidas as várias formas de produção do conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. Os colonizados foram ainda forçados a aprender rudimentos da cultura dos dominadores, na medida em que isso era necessário para a reprodução da dominação no campo material, tecnológico, subjetivo e, especialmente, religioso. Por isso, a colonização cultural serviu não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, como também para controlar social e culturalmente quando a repressão imediata não podia ser constante e sistemática (QUIJANO, 1992).

A associação entre a hierarquização racial da população mundial e o etnocentrismo colonial explica porque os europeus se sentiram superiores sobre o resto do mundo, sendo naturalmente superiores quanto à raça, seu modo de conhecer, de ser e organizar-se no mundo. O mundo todo e todas as culturas passaram a ser organizadas conforme uma única narrativa universal, onde a Europa passa a representar o ideal de desenvolvimento histórico unilinear e unidirecional pelo qual todas as demais sociedades devem passar. Assim se constitui o eurocentrismo, entendido como:

a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder (QUIJANO, 2000, p. 221-222).

O eurocentrismo naturaliza as experiências do mundo moderno/colonial e afirma a preexistência da Europa a esse padrão de poder, a qual já seria um centro mundial do capitalismo que colonizou o resto do mundo e elaborou *ad intra* a modernidade e a racionalidade. É importante pontuar que como nos alerta Quijano (2000), os defensores da patente europeia da modernidade apelam para a história cultural do antigo mundo helênico-romano e ao mundo do Mediterrâneo antes da conquista da América para afirmar essa legitimidade. Mas o que esse discurso esconde é que a parte realmente

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

avançada do mundo Mediterrâneo era islamo-judaica, onde se manteve a herança cultural greco-romana, as cidades, o comércio, a agricultura comercial, a mineração, a têxtil, a filosofia e a história, enquanto a Europa Ocidental estava dominada pelo feudalismo e seu obscurantismo cultural. Inclusive a mercantilização da força de trabalho e a relação capital-salário provavelmente emergiram nessa área e somente depois se expandiram para a Europa. Foi somente com a derrota do Islã, a consequente modificação da hegemonia sobre o mercado mundial para o norte europeu e a colonização da América que a atividade cultural do mundo Mediterrâneo passou a se desenvolver na região europeia.

Podemos ver que o pensamento decolonial modifica radicalmente nosso entendimento sobre a modernidade, vista enquanto um projeto de dominação irracional antes de qualquer consideração sobre seu aspecto de racionalidade crítica. E como isso influencia a visão que temos sobre o conhecimento moderno e ocidental? Logicamente, implica que a partir de 1492 todas as formas de conhecimento e subjetividade que não são produzidas na Europa são silenciadas e negadas. Ocorre o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007), pois somente o homem branco é considerado capaz de produzir conhecimentos válidos, por meio de uma violência epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005) exercida pela modernidade sobre outras formas de produzir conhecimento, imagens, símbolos e modos de significação. Diante disso, uma preocupação central no pensamento decolonial é sobre o conhecimento ocidental, onde muitas críticas e também proposições são formuladas. É o que pretendo apresentar na sequência.

## **Reaprender e repensar o conhecimento moderno-ocidental com o pensamento decolonial**

Santos (2007a) afirma que a razão ocidental é indolente, não se exerce porque pensa que não pode fazer nada contra uma necessidade concebida como exterior a ela, é, pois, impotente. É arrogante porque se sente incondicionalmente livre e livre de demonstrar sua própria liberdade. Se reivindica como a única forma de racionalidade válida, não se dedica a descobrir outras racionalidades a não ser para transformá-las em matéria-prima. Não pensa o futuro porque julga saber tudo sobre ele, considerando-o como uma superação linear, automática e infinita do presente. Pratica o desperdício de experiências, tanto daquelas que mesmo fazendo parte de locais privilegiados pelo pensamento ocidental são esquecidas por não se adequarem aos objetivos imperialistas, quanto daquelas experiências tornadas invisíveis porque habitam o mundo colonial (SANTOS, 2009; 2010).

O conhecimento ocidental é abissal, erigido sobre linhas visíveis e invisíveis, sendo que as últimas fundamentam as primeiras. “As distinções invisíveis são estabelecidas por

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: 'o deste lado da linha' e o 'do outro lado da linha'" (SANTOS, 2007b, p. 71). O outro lado da linha desaparece como realidade, é mesmo produzido como inexistente. No campo do conhecimento as distinções visíveis entre o conhecimento científico, a filosofia e a religião se assentam sobre as distinções invisíveis entre esses conhecimentos e aqueles do outro lado da linha que são suprimidos. As diferenças entre a ciência, a filosofia e a religião concentram-se no fato de que a verdade universal do conhecimento científico não se aplica aos conhecimentos da filosofia e da religião, mas os últimos habitam a região deste lado da linha (o lugar dos países centrais, do saber legitimado). Essas diferenças que são visíveis ocultam a invisibilidade das formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. "Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso" (SANTOS, 2007b, p. 72-73). Do outro lado da linha só existem idolatrias, superstições, crenças, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que apenas podem se tornar matéria-prima ou objeto de estudo.

No entanto, o conhecimento ocidental já não consegue responder a muitas das perguntas mais importantes da atualidade. Apesar de ter proporcionado grandes avanços para a humanidade, não consegue resolver problemas urgentes como a fome, a pobreza, a desigualdade, a destruição da natureza, etc. Santos afirma que nosso tempo é constituído por perguntas-fortes que "dirigem-se não só às opções de vida individual e colectiva, mas sobretudo às fundações que criam o horizonte de possibilidades entre as quais é possível escolher" (2010, p. 452). E a razão ocidental só consegue oferecer respostas-fracas que não atenuam a perplexidade que as perguntas-fortes trazem, podendo, ao contrário, aumentá-la. Diante disso, Santos aponta para a necessidade de elaborar outras respostas, verdadeiras alternativas de alternativas, que sejam fortes ou pelo menos conscientes de sua debilidade. Nesse sentido, o distanciamento do pensamento ocidental precisa ser assumido perante o fato de que existem problemas modernos para os quais não existem soluções modernas, no entanto, sem desconsiderar as ricas contribuições do pensamento ocidental. Essa distância nos leva à aproximação dos conhecimentos subalternos silenciados pela modernidade.

Diante disso, Santos (2010) aposta na força dos movimentos sociais latino-americanos, pois os mesmos ampliaram o âmbito das lutas sociais, trouxeram novas concepções de vida e dignidade, novos universos simbólicos e ontologias. De fato, os movimentos sociais representaram nos últimos trinta anos as lutas mais avançadas contra a globalização do capitalismo, muito diferente do que previram as teorias críticas ocidentais. Os movimentos latino-americanos partem de conhecimentos ancestrais, populares e espirituais que sempre foram alheios à cientificidade da teoria crítica eurocêntrica, por isso trazem o repensar sobre o desperdício da experiência. A partir

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

desses conhecimentos e modos de ser é possível construir um outro tipo de conhecimento que seja pós-abissal, que reconheça a infinitude de conhecimentos existentes e também a finitude de cada saber. Cada saber possui uma dupla finitude: uma constituída pelos limites do que conhece sobre a experiência do mundo e a outra, bem maior, pelo que conhece sobre os outros saberes do mundo (SANTOS, 2009). Além disso, nenhum conhecimento é considerado capaz de explicar todas as experiências possíveis no mundo, a ignorância faz parte de cada tipo de conhecimento de forma complementar.

Diferentes formas de conhecimento podem dialogar em igualdade sob a ecologia de saberes, já que existe uma pluralidade de saberes e de ignorâncias. Somente a comparação das possibilidades e limites de cada saber com os demais possibilita a compreensão dos próprios limites e possibilidades de cada saber. A credibilidade de um conhecimento é medida pelo tipo de intervenção que ele permite sobre o mundo, pois o cognitivo aparece sempre com o ético-político e a ecologia de saberes parte da distinção entre uma objetividade analítica e a neutralidade ético-política. “[...] el conocimiento-como-intervención-en-la-realidad es la medida de realismo, no el conocimiento-como-una-representación-de-la-realidad” (SANTOS, 2010, p. 53). É um conhecimento para intervir no mundo com fins de transformá-lo, uma pragmática epistemológica.

Desse novo conhecimento pós-abissal surge a possibilidade de uma nova capacidade para a indignação e o encantamento, capaz de fundamentar uma nova teoria e prática não conformista, desestabilizadora e rebelde. Santos (2009, p. 59) denomina essa nova ação de *acción-con-clinamen* que se contrapõe à ação conformista, rotineira, reprodutora e repetitiva. *Clinamen* é um conceito tomado emprestado de Epicuro e Lucrecio que explica as alterações de causa e efeito que levam o átomo a não parecer mais como inerte, mas sim com poder de criação e de modificação:

A diferencia de lo que sucede en la acción revolucionaria, la creatividad de la *acción-con-clinamen* no está basada en una ruptura dramática sino en un viraje o desviación leve cuyos efectos acumulativos inciden posiblemente en las combinaciones complejas y creativas entre los átomos, por lo tanto también entre seres vivos y grupos sociales (idem).

Porém, como não há certeza se outro mundo melhor é possível e como será a vida nele, Santos (2010) considera a aposta (a partir da aposta de Pascal), como única alternativa às teses do fim da história e do determinismo. O apostador do nosso tempo é o grupo ou classe excluída e oprimida, pois são eles que possuem razões para rejeitar o *status quo*. Dentro desse grupo dos oprimidos há a distinção entre aqueles que se formaram na perspectiva da determinação do futuro, para quem um mundo melhor existirá independentemente da ação social; e há aqueles que não acreditam na possibilidade, mesmo que remota, de um mundo melhor. A complexidade da aposta do nosso tempo

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

também é direcionada pelos riscos da luta contra a opressão, as retaliações e resistências, assim como pelos riscos de que, afinal, outro mundo melhor não seja possível. Nessa via, a pedagogia da aposta deve tornar convincente as razões para apostar, devem ser objetos de argumentação.

O distanciamento do conhecimento ocidental é o pressuposto inicial para essa alternativa de alternativas, que se assenta na sociologia das ausências porque não tolera o desperdício de experiências, assim como na sociologia das emergências porque advém do resgate da esperança ao reconhecer a validade de outras perspectivas e experiências sobre o presente e o futuro. É o resgate das vozes silenciadas e oprimidas pela narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento, afirmando seu lugar de igualdade no diálogo com o conhecimento científico ocidental em uma ecologia de saberes e em um trabalho intenso de tradução intercultural. Desse trabalho deve ter vez um conhecimento de novo tipo, uma epistemologia pragmática, que tem seu valor apoiado nas suas contribuições para a melhoria da vida da população mundial oprimida, uma ciência que não se volta apenas para suas próprias perguntas, mas sim para as perguntas-fortes que emergem do mundo, dos problemas causados pelo capitalismo desenfreado, pelo colonialismo e todas as formas de opressão.

Para Boaventura S. Santos, portanto, o conhecimento deve ser pragmático, plural, ético, e pode ser complementado e complementa as discussões sobre a interculturalidade, que para Catherine Walsh também assume uma noção política e emancipatória. Para a referida autora, a interculturalidade é concebida como uma lógica outra, porque provém de um movimento étnico-social além da academia, reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos ou nas perspectivas da modernidade, não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento, ou seja, o Norte global (WALSH, 2007). A interculturalidade emerge como um conceito formulado e carregado de sentido na década de 1980 a partir das lutas e resistências indígenas e afro-equatorianas. Isso aconteceu especificamente quando o movimento indígena equatoriano requereu a mudança do termo “educação bilíngue bicultural” para “educação intercultural bilíngue”, reconhecendo que o caráter integrador, global, histórico e dinâmico da cultura resulta na condição de que uma coletividade humana nunca chega a ser bicultural, mas sim capaz de incluir novas formas e conteúdos infinitamente, na medida em que novas condições de vida e as necessidades o requeiram (WALSH, 2009).

Elaborada a partir da resistência e luta indígena e afro, a interculturalidade aponta para a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e a transformação. Assim “[...] señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política outra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad [...]” (idem, p. 48). É um projeto amplo e radical de transformação que engloba todas as formas de dominação e exploração coloniais e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

modernas, onde a enunciação dos subalternizados emerge a partir da diferença colonial<sup>1</sup> e da colonialidade do poder, pois seu discurso, pensamento e prática derivam dessa experiência. Nesse sentido, a interculturalidade questiona e modifica a colonialidade do poder, ao mesmo tempo em que torna visível a diferença colonial ao reivindicar espaço e lugar não subalternizado. Uma contrarresposta e prática política são elaboradas contra a hegemonia da geopolítica do conhecimento pela interculturalidade como giro epistêmico, uma “interculturalidad epistémica” (WALSH, 2004, p. 3) como uma forma de pensamento outro elaborada a partir da diferença colonial e necessária para a construção de um mundo mais justo.

Descolonizar o conhecimento para a autora significa desprender-se dos ideais eurocêntricos do conhecimento – objetivo, neutro, atemporal, descorporizado, deslocalizado e dessubjetivado – para reconhecer a diferença colonial e a partir daí estabelecer o lugar dos conhecimentos ancestrais e de todas as formas de conhecimento deslegitimadas. Também não significa substituir uma totalidade/universalidade por outra, neste caso, ocidental eurocêntrica por indígena/afrocêntrica, trata-se de realizar um diálogo em situação de igualdade, como proposto por Santos. A simultaneidade é reafirmada no lugar da narrativa universal que liga todas as civilizações e povos do mundo a um só destino, por isso todos os conhecimentos passam a ser válidos, porque todos os povos são considerados vivendo no presente e não no passado da civilização euro/norte-americana.

A interculturalidade deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica por questionar continuamente a racialização, a inferiorização e a subalternização, visibiliza formas distintas de ser, viver e saber. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade são projetos de longo prazo, processos e lutas que visam não somente o diálogo equitativo entre os diferentes, mas também a criação de modos outros de pensar, ser, sentir, aprender, ensinar, sonhar e viver. Possui uma força e iniciativa para questionar, modificar e construir que formam as bases para uma pedagogia de-colonial. Uma pedagogia crítica, intercultural e de-colonial que pretende pensar não apenas desde as lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também com sujeitos, conhecimentos e modos de ser e viver diferentes, “[...] dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida, y por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y da descolonización” (WALSH, 2009, p. 16).

A pedagogia e o pedagógico nesse contexto não estão limitados ao sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, nem ao campo da educação e dos espaços escolarizados. Concordando com Paulo Freire, Walsh (2014) afirma que o

<sup>1</sup> Diferença colonial é um termo utilizado por Mignolo (2000) para se referir à diferença na produção de conhecimentos e modos de viver a partir da colonialidade.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

pedagógico e a pedagogia são entendidos como uma metodologia político-pedagógica imprescindível para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. O pedagógico está presente nas resistências exercidas por indígenas, negros, mulheres, entre outros, desde o período colonial. As lutas sociais são compreendidas como espaços de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. Suas ações são dirigidas para mudar a ordem do poder colonial, partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a oposição sobre a situação de dominação e opressão e se organizam para intervir, com a intenção de derrubar a situação atual e fazer outra possível.

A interculturalidade crítica é um projeto a ser construído que parte da subalternidade, da diferença colonial e da colonialidade do poder, reivindicando novos espaços, lugares e interlocuções. Parte das lutas sociais e da perspectiva do colonizado, para reafirmar o seu papel político e social na transformação radical da sociedade. Essa transformação radical vai acompanhada pelo questionamento, reconhecimento e crítica da configuração de poder colonial que subjuga os povos e suas formas de ser, viver e pensar; pelo desprendimento a partir dessa memória, que também possui as bases para o reposicionamento dos saberes e dos modos de ser que foram subjugados; a partir daí, da consideração da ecologia de saberes no sentido de Santos, a transformação é seguida pela abertura do diálogo em posição de igualdade, para então ser possível a construção de modos outros de ser, viver, sentir, conhecer, etc.

O conhecimento é central nessa transformação, porque foi a partir do eurocentrismo que apenas um tipo de conhecimento e de ser são considerados legítimos, ao questioná-lo nessa configuração afirma-se a simultaneidade. E esse é um processo sempre presente nas lutas sociais daqueles que por esse conhecimento eurocêntrico foram considerados iletrados e ignorantes.

Um exemplo de aplicação da interculturalidade epistêmica é a casa de saúde *Jami Huasi* em Otavalo, que se baseia tanto nos conhecimentos medicinais indígenas quanto ocidentais, onde os médicos e *shamanes* trabalham em colaboração. Um segundo exemplo é a *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas* (UINPI), fundada no ano 2000, que representa a construção de novos marcos epistemológicos que “[...] incorporen, negocien y ‘interculturalicen’ ambos conocimientos, el indígena y el occidentalizado [...] considerando siempre como fundamentales la colonialidad y la colonización a las que han estado sometidos” (WALSH, 2002, p. 24).

O projeto intercultural reivindica a transformação, não apenas a inclusão e aceitação dentro de um Estado que reproduz o colonialismo interno e a ideologia neoliberal, mas sim o reconhecimento da diferença colonial e a participação de indígenas, quilombolas, mulheres, povos camponeses, entre outros, em situação de igualdade, visando a transformação da educação, da economia, do direito e da sociedade em si.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Assim, reconstituir um imaginário crítico é um dos aspectos que constituem o pensamento decolonial e que é possibilitado pelos movimentos sociais.

## Considerações finais

Vimos que o pensamento decolonial é elaborado como um giro epistêmico por entender que todas as formas de conhecer são legítimas, precisam ser resgatadas e reafirmadas. Nessa concepção, somente um saber de novo tipo pode ajudar a resolver os problemas mais urgentes do nosso tempo, para os quais já não encontramos respostas no pensamento ocidental que diminuam a perplexidade ocasionada pelos mesmos. Por isso, a opção descolonial sugere não apenas uma transformação epistêmica, mas também ética e política da sociedade em todos os âmbitos. Entende-se que o conhecimento e a forma como ele é produzido e legitimado possui estreita relação com as formas de dominação e opressão existentes.

A opção descolonial nos oferece uma outra perspectiva sobre o mundo moderno e ocidental, refutando o eurocentrismo que constitui as narrativas modernas. Inclusive das teorias críticas ocidentais, possibilitando que a aposta sobre uma sociedade melhor agora e no futuro tenha suas chances acrescidas pelas lutas dos movimentos sociais. Os quais, por sua vez, não são entendidos como elementos que devem se juntar à luta organizada do proletariado para aí sim fazerem a revolução acontecer. Os movimentos sociais já fazem a revolução cotidianamente, tem conquistado importantes vitórias, mesmo que isso não aconteça como previram os partidos e as teorias críticas. Temos que aprender, desaprender e reaprender junto com as lutas dos movimentos sociais latino-americanos, no sentido de uma verdadeira pragmática epistemológica e ecologia de saberes. Assim talvez possamos efetivamente aumentar nossas possibilidades de transformar a sociedade em algo melhor. A transformação é necessária e ela só pode acontecer de fato com a construção de conhecimentos justos, levando em conta a infinita diversidade de conhecimentos e a finita condição humana no mundo.

## Referências

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Orgs.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 41-54.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-168.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Orgs.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-249.

\_\_\_\_\_. Colonialidad y modernidad/razionalidad. In: *Perú Indíg.*, n. 13, v. 29, 1992, p. 11-20.

SANTOS, Boaventura S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

\_\_\_\_\_. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: \_\_\_\_\_.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 445-486.

\_\_\_\_\_. *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES – UMSA, Plural Editores, 2007a.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Novos Estudos*, nº 79, nov. 2007b, p. 71-94.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

SOTO, Damián P. Nueva Perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. In: *Ciencia Política*, n. 5, ene./jun. 2008, p. 8-35.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, Maria Eugenia; QUINTERO, Pablo (Comp.). *Los Desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014, p. 47-78.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. Disponível em: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf). Acesso em: 23/03/2017.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-63.

\_\_\_\_\_. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. In: *Boletín ICCI-Ary Rímay*, año 6, n. 60, mar. 2004. Disponível em: < <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html> >. Acesso em: 20/04/2017.

\_\_\_\_\_. (De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. 2002. Disponível em: < <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/PonenciaLima1.pdf> >. Acesso em: 03/05/2017.

## **O PLANEJAMENTO ESCOLAR E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA: REFLEXÕES ACERCA DOS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO PROPOSTOS POR EMÍLIA FERREIRO**

Caroline Constantino Ramos (UNESPAR – Campus Paranavaí)  
Rosângela Trabuco Malvestio da Silva (UNESPAR – Campus Paranavaí)

**RESUMO:** O presente trabalho buscou destacar a importância dos educadores conhecerem os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro (2001), para que realizem um planejamento adequado aos alunos que se encontram em diferentes níveis de escrita. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, pautada em estudo bibliográfico com base em leituras de livros, textos e artigos acerca do tema abordado. Para atingir o objetivo proposto em um primeiro momento destaca que a escrita é uma construção histórica, e foi criada pela necessidade dos seres humanos de registrarem os acontecimentos de seu dia a dia para aqueles membros do grupo que não estavam presentes naquele momento. Descreve os métodos de alfabetização utilizados no Brasil, apontando os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro (2001), e que acontecem durante a aquisição da linguagem escrita. Por fim, destaca a importância do professor alfabetizador possuir o conhecimento desses níveis para que tenha um fazer docente pautado em um referencial que possibilite um planejamento que atenda todos os alunos da classe de alfabetização – mesmo que em níveis diferentes. Ao final deste estudo, espera-se contribuir para um melhor entendimento sobre o processo de alfabetização, possibilitando uma reflexão acerca de classes heterogêneas no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-Chave:** Alfabetização; Métodos de Ensino; Níveis de escrita

### **Introdução**

Atualmente, a necessidade da leitura e da escrita, tem aumentado constantemente, pois vive-se em uma sociedade de cultura escrita. Um cidadão que não sabe ler nem escrever, acaba sendo excluído da sociedade, pois fica impossibilitado, na maioria das vezes, de tomar decisões, viajar sozinho, realizar algumas atividades que exijam a leitura com autonomia, pois sempre estará precisando do auxílio de outras pessoas, dificultando assim o exercício de sua cidadania. De acordo com Thomaz 2009:

Infelizmente, a situação de nosso país nas últimas décadas, com relação aos índices de analfabetismo, é muito alarmante, pois muito se discute, mas, na prática, muito pouco é feito. O número de alunos aprovados ao final do primeiro ano escolar não é satisfatório, assim como o número dos que chegam à 4ª série do ensino fundamental sem estarem sequer alfabetizados/letrados também é preocupante (THOMAZ, 2009).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Depreende-se que o papel do professor alfabetizador é essencial. Por este motivo, espera-se um ensino significativo, com objetivos definidos que convertam-se em resultados satisfatórios para os educandos. Diante do exposto, este estudo tem por objetivo destacar os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro<sup>1</sup> para que o professor tenha uma boa prática alfabetizadora, fazendo do seu trabalho um momento de qualidade, que contribua para a formação de cidadãos alfabetizados.

Este trabalho está pautado em livros e artigos *online* que contribuem para discutir o tema em questão. Foi realizada uma pesquisa de campo, a fim de verificar os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro (2001), descritos na obra *Reflexões sobre Alfabetização*. Para tanto, trata sobre a história da alfabetização e as fases da escrita como a pictográfica, logográfica e alfabética. Na sequência descreve o histórico da alfabetização no Brasil. Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil passou por quatro momentos, sendo eles: A Metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico, no qual era embasada no método analítico (do todo para as partes); a alfabetização sob medida, constituída através do método sintético-analítico, e Alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Para finalizar, destaca a importância do conhecimento desses níveis por parte do professor, para uma metodologia que atente aos diferentes níveis em que os alunos se encontram em salas de alfabetização, para que assim consiga bons resultados na alfabetização.

## Histórico da escrita

A escrita é uma produção histórica e social. Para chegar a escrita da atualidade, os homens fizeram um longo percurso histórico. Segundo Faraco (2012), na antiguidade,

---

<sup>1</sup> Segundo Rodrigues (2009), Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi nasceu em Buenos Aires no ano 1936.– Doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. É uma psicóloga e pedagoga argentina. Em 1970 depois de se formar em psicologia pela Universidade de Buenos Aires, estudou na Universidade de Genebra, onde trabalhou como pesquisadora-assistente de Jean Piaget e obteve a sua tese de doutoramento sob a orientação do psicopedagogo suíço. Retornou a Buenos Aires em 1971. Formou um grupo de pesquisa sobre alfabetização e publicou a sua tese "*Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*" (As relações temporais na língua da criança). A partir de 1974, Emília Ferreiro desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Ferreiro é hoje professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México, onde mora.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

o homem precisou criar um sistema de escrita, pois tinha a necessidade de contar as histórias de sua caçadas para aqueles que não estavam presentes, bem como registrar o gado e outros objetos. Para registrar a quantidade, marcava em osso ou cajado por exemplo, e as histórias das caçadas, foram registradas em desenhos nas paredes das cavernas. Mais tarde, foi preciso criar mais símbolos para utilizar na comercialização dos produtos.

Sérgio (2007) escreve que em um primeiro momento, surgiu a escrita pictográfica, no qual os homens primitivos se utilizavam de desenhos para representar um objeto ou um conceito, desse modo, escreviam nas paredes das cavernas.. Esta foi a base da escrita, e com o passar dos anos, os homens criaram a escrita logográfica ou ideográfica, onde um símbolo representava uma palavra. Por exemplo, a representação dos números (2= DOIS ->). Com apenas um símbolo representavam uma palavra, ou seja, ao ver o símbolo (2) logo se diz a palavra (DOIS) e o que ele representa. A escrita alfabética foi a última a ser inventada, e é o sistema de escrita adotado atualmente, “[...] consiste na representação dos sons de determinada língua pelas letras do seu alfabeto, mas nem sempre correspondendo exatamente ao som da língua” (SERGIO, 2007).

Conforme Cagliari (1998), o processo de invenção da escrita também contempla o surgimento das regras de alfabetização, uma vez que, para saber usar corretamente a escrita, precisa-se saber de suas regras para o uso apropriado dela. É importante destacar que, antes da invenção da escola, aprendia-se a ler e a escrever no dia a dia, isto porque era uma necessidade para saber lidar com o comércio, desta maneira então, a aprendizagem acontecia por meio da transmissão de conhecimentos daqueles que já sabiam (CAGLIARI, 1998). Com o passar dos anos, a leitura e a escrita foram sendo um conhecimento para poucos e significava um status na sociedade. Por exemplo, os escribas (homens que dominavam a arte da escrita, tinham como função a escrita de textos e registros de dados numéricos) - como a maioria dos egípcios não sabiam ler, quando precisavam de algum desses serviços recorriam aos mesmos. Os cargos desempenhados pelos escribas, além de administrativos, garantiam uma posição de classe social privilegiada, e todos os que a possuíam, era uma importante vantagem sobre os outros (DONADONI, 1990).

Segundo Ferreiro (2001), as mudanças tecnológicas e sociais trouxeram maiores exigências ao trabalho de alfabetização. Em uma entrevista realizada por Márcio Ferrari (2006) à Revista Nova Escola, Ferreiro diz que nos dias de hoje: “Não é mais suficiente saber assinar o nome e conseguir ler instruções simples, como era na época da Segunda Guerra Mundial”(FERRARI, 2006).

Ferreiro apud Ferrari (2006) destaca ainda:

As circunstâncias de uso de leitura se tornaram muito frequentes e variadas. O que não mudou é o tipo de esforço cognitivo exigido por esse

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sistema de marcas que a sociedade apresenta em espaços muito variados e a instituição escolar é obrigada a transmitir. O problema da relação entre essas marcas escritas e a língua oral continua sendo um mistério total nos primeiros momentos da alfabetização (FERRARI, 2006).

A citação relata a importância do professor acompanhar o desenvolvimento de seu aluno, e encontrar meios de ensinar de maneira significativa, sem sair da sua realidade cotidiana. Ao responder a pergunta do entrevistador: “O que significa, então, estar alfabetizado hoje?” Emília Ferreira responde:

É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor (FERRARI, 2006).

Diante do exposto, percebe-se que ser alfabetizado é mais do que juntar grafemas e fonemas, é saber produzir e interpretar textos de acordo com as normas em diferentes graus de dificuldades, é ler, entender e interpretar o que foi escrito, de maneira clara, de modo a estar apto à argumentar e discorrer sobre tal. Quanto maior e mais cedo for as experiências das crianças com a leitura e a escrita melhor será para sua aprendizagem, uma vez que, uma criança estimulada desde pequena, terá maior chance de adquirir o hábito de leitura.

Dante do exposto, entende-se que para ser alfabetizado o indivíduo deve aprender a ler e escrever, ou seja dominar a técnica da alfabetização. Porém, não basta apenas este conhecimento. É necessário que ele “[...] responda adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita” (HAMZE, 2009). Mas para chegar a este entendimento, foi necessário um longo percurso histórico acerca do processo de aquisição da leitura e escrita. No Brasil, tem-se alguns momentos históricos, pelo qual passou o ensino da leitura e da escrita, onde o objetivo era explicar a questão: qual a melhor maneira de se ensinar o indivíduo a ler e a escrever?

## 1.1 Os Métodos De Alfabetização No Brasil

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Saber ler e escrever é fundamental para a cidadania na sociedade atual. Num mundo globalizado e tecnológico, o mínimo de conhecimento que se requer para uma boa vivência e compreensão diária, é saber ler e escrever, uma vez que (como foi dito), aqueles que não têm este conhecimento, ficam impossibilitados de exercer sua cidadania. Na história da educação do Brasil, o ensino da leitura e escrita percorreu um longo caminho, até chegar nos dias atuais. Segundo Cagliari (1996), quem inventou a escrita inventou também as regras de alfabetização, assim, é possível o leitor decifrar o que está escrito, entendendo o sistema de escrita. Portanto, a alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita.

Mortatti (2006) escreve que nas escolas brasileiras houve quatro momentos na história da alfabetização. O primeiro momento é denominado como A Metodização do Ensino da Leitura, onde predominava a precariedade das escolas e do material.

Até o final do Império Brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as ‘aulas régias’ [...] Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho do professor e alunos para subsistir. E o material que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura [...] (MORTATTI, 2006, p.5)

Ensinava-se primeiro as letras, seus nomes e seus sons, depois, ensinava-se as sílabas e famílias silábicas, e, então, chegava-se na formação das palavras e das frases. A escrita era ensinada pela caligrafia, cópia e formação de frases, a letra deveria ser bem desenhada. As primeiras cartilhas foram produzidas no final do século 19, e era estabelecida através do método da marcha sintética. Porém, em 1876, João de Deus criou uma cartilha que consistia no ensino da leitura primeiro pela palavra, depois a análise de suas partes. Essa fase vai até os anos de 1890, onde teve início uma discussão entre defensores do método João de Deus e os defensores dos métodos sintéticos (MORTATTI, 2006).

O segundo momento, de acordo com Mortatti (2006), é conhecido como A Institucionalização do método analítico. Segundo esse método, a leitura deveria ser iniciada pelo todo e depois fazer a análise de suas partes. Porém, houve divergência referente ao que era considerado o “todo”? seria a palavra ou a frase? Ou a história? Ocorreu uma disputa entre os adeptos do novo método analítico e os defensores do método sintético. No período que se estende até 1920, surge questões didáticas de como ensinar a criança, levando em consideração habilidades visuais, auditivas e motoras.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. As disputas ocorridas nesse segundo momento fundam uma outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2006, p. 7).

Para Mortatti (2006), na Alfabetização Sob Medida, como foi nomeado o terceiro momento, que se estendeu até o final da década de 1970, os professores uniram os dois métodos (sintéticos e analíticos), denominados então como métodos mistos ou ecléticos, passando a ser o método predominantes nas cartilhas. A partir daí, foi criado o manual do professor, que baseava-se nas cartilhas, e a escrita ainda vista como cópias, letras bonitas e caligrafia. Conforme Mortatti (2006), o quarto e último momento é Alfabetização: Construtivismo e desmetodização, que se deu início em 1980, com influência de Emília Ferreiro, que realizou pesquisas sobre psicogênese da língua escrita. O pensamento construtivista foi inserido no Brasil. “Este por sua vez, não se apresenta como sendo um método novo, mas como uma revolução conceitual, desligando-se das teorias até então apresentadas, e questionando sobre a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p.10).

Uma mudança positiva ressaltada por Ferreiro é que “[...] já não se consideram as produções das crianças de 4 ou 5 anos como tentativas erradas ou rabiscos, a exemplo do que se dizia antigamente, mas sim como uma espécie de escrita” (FERRARI, 2006). Este foi um momento de grandes embates sobre a alfabetização, onde os defensores do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais travaram debates tentando defender seu ponto de vista. Até os dias atuais ainda encontram-se cartilhas com métodos analítico, sintéticos e os livros de alfabetização, pautados no construtivismo ou histórico-cultural.

Atualmente, após a proposta construtivista de Emília Ferreiro (2001), tem-se a divulgação do Letramento, que propõe uma nova maneira de entender a aquisição da leitura e da escrita. “[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”. Porém, segundo Soares (2003), embora esses termos sejam definidos como indissociáveis, ambos são processos diferentes, que envolvem conhecimentos, e habilidades específicas e maneiras de ensino diferenciadas. Contudo, é necessário que se tome conhecimento e necessidade de junção/conciliação dessas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, entretanto, sem perder a individualidade de cada uma.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Por fim, a proposta atual é alfabetizar e letrar, pois os alunos aprendem a ler e escrever por meio da função social da escrita, mas também é necessário que aprenda a parte técnica da alfabetização.

Dos estudos realizados por Emília Ferreiro (2001), as crianças passam por alguns níveis em sua aprendizagem, até chegar a ler e escrever com autonomia. Para entender este processo, a seguir são apresentados os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro.

## Os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro

Segundo Ferreiro (2001), para que a criança tenha o domínio da leitura e da escrita ela passa por fases de desenvolvimento. As primeiras escritas infantis constituem-se como linhas de diferentes formas, não possuem aparência de letras. É o primeiro nível, denominado nível pré-silábico. Para crianças no início desse nível escrever é o mesmo que desenhar, não consegue perceber ainda que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra. De acordo com Ferreiro (2001), na fase pré-silábica podem acontecer três grandes períodos. No primeiro período, a criança faz a diferenciação entre as marcas gráficas-figurativas e as não figurativas. A diferença entre desenho e escrita é importante pois, ao desenhar ele faz a representação dos objetos. O segundo período é caracterizado pela diferenciação da escrita. A criança escreve a palavra com uma quantidade mínima de letras (normalmente treze sempre utiliza as que conhece) que, para ela, é o suficiente para representar uma palavra. No terceiro e último período, a criança começa a despertar a atenção pela sonoridade das letras/palavra; começa a entender que existe relação entre as letras e as sílabas de uma determinada palavra.

O segundo nível, proposto por Ferreiro (2001) é nível silábico quando a criança entende que as letras formam as sílabas, a partir de então, se dá início à fase Silábica, que, onde a criança escreve normalmente uma letra por sílaba, com ou sem a repetição de letras. Nesta fase, não precisamente ao mesmo tempo, as letras começam a ter valores sonoros, compreendendo portanto que as partes sonoras semelhantes entre as palavras são apresentadas por letras também semelhantes. No início as letras podem ser aleatórias, não correspondendo ao valor sonoro da palavra, mas normalmente a criança consegue colocar uma letra para cada sílaba. Esta pode ser vogal, visto que esta é mais fácil de ser identificada ou consoante. Por exemplo ao tentar escrever banana ela pode escrever AAA, BNN ou colocar outras letras sem sentido fonético.

Ao entender que a sílaba não é apenas uma unidade, inicia-se então a fase silábico-alfabética, entendendo que não basta uma letra por sílaba, porém, não sendo isso uma regra, uma vez que há sílabas com uma, duas, três ou mais letras. Este é o terceiro nível é o silábico-alfabético (possuem uma hipótese bem próxima da escrita e se

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

preocupam com os grafemas e fonemas, porém ainda possuem dificuldades relacionadas aos sons de determinadas letras); Por exemplo pode escrever Ksa,(CASA), KBLO (CABELO), SAPTO (SAPATO), ANIMAU (ANIMAL), CAVLO (CAVALO).

Por fim, chegam no nível alfabético e conseguem compreender que as letras representam unidades menores, do que as sílabas, fazendo relações entre grafemas e fonemas, escrevendo a palavra como pronuncia - com isso podem ocorrer ainda alguns erros na ortografia devido a sua transcrição de fala. Diante do exposto, percebe-se que a aquisição da escrita é um processo complexo e não ocorre da mesma forma em todas as crianças. Assim o próximo item, busca verificar os níveis que as crianças se encontram em uma turma de primeiro ano a fim de evidenciar a necessidade deste conhecimento para que o professor saiba intervir no processo de alfabetização de seu aluno.

## **O professor alfabetizador e os níveis de alfabetização**

Diante do que foi exposto até aqui, percebe-se a importância de o professor conhecer os níveis de alfabetização a fim de propiciar aos educandos um ensino condizente ao seu desenvolvimento.

De acordo com Galvão e Leal (2005), o professor deve ter a consciência de que produções orais e escritas são estranhas aos alunos de fase inicial da alfabetização, portanto, o professor deve dominar práticas pedagógicas que se aplicam ao contexto dos alunos. É importante também que o professor compreenda que o aluno aprende a ler e escrever, conhecendo a relação que existe entre grafema e fonema.

O professor deve saber quais os níveis que seus alunos se encontram, para que assim planeje suas aulas com as atividades que realmente irão contribuir para a reflexão fonológica. Por exemplo, Galvão e Leal (2005) escrevem que no primeiro nível, o pré-silábico, o professor deve possibilitar que os alunos entendam que a escrita representa o som, as palavras que falam, e não o desenho do que estão falando. Para isto, é interessante que sejam desenvolvidas atividades fonológicas fazendo-os compreender que as palavras que começam e terminam com o mesmo som podem ser escritas com as mesmas letras. (GALVÃO; LEAL., 2005). Textos, poemas, trava-línguas, são recursos que possibilitam a exploração oral dessa criança. Nesse contexto, pode-se trabalhar com os nomes dos próprios alunos, demonstrando-lhes que as letras de seus nomes podem ser encontradas nos nomes dos outros colegas, e também em outras diversas palavras.

O nível silábico deve ser trabalhado de modo a que os alunos compreendam que a sílaba não é a menor e única parte da palavra. Ditados e auto-ditados são exemplos de atividades a serem trabalhadas desde que, o professor tenha claro o objetivo desta atividade, podendo depois do ditado problematizar as repostas dos alunos fazendo-os refletir sobre qual a escrita correta da palavra. Atividades com nome próprio e os nomes

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

dos colegas ainda podem ser realizadas, porém, aumentando o grau de dificuldade. Um exemplo citado por Galvão e Leal (2005), é pedir aos alunos que escrevam palavras que contenham o “mesmo pedaço” do nome do amigo, ou seja, palavras que possuem sílabas semelhantes. Cruzadinhas são bastante interessantes para as crianças que escrevem uma letra pro sílaba, na cruzinha, verá que sobrarão quadrinhos, portanto, a induzirá a tentar escrever a palavra novamente até conseguir acertar.

O terceiro nível, silábico-alfabético é muito próximo do nível alfabético – tanto na aprendizagem quanto nas dificuldades –, os alunos já fazem relação entre grafemas e fonemas, porém ainda podem ter dificuldades em escrever partes menores que as sílabas. Por isso, as atividades a serem propostas são bem parecidas. Neste último nível, tendo o aluno passado por todas as etapas anteriores, já conhece as letras, sílabas, palavras e frases, já faz relação com grafema e fonema, portanto, é um excelente momento para introduzir a letra cursiva. Nesta ocasião, as atividades indicadas são aquelas que influenciam a leitura e escrita. Assim, Galvão e colaboradores destacam:

Nessas atividades, a existência de “quadrinhos” a ser completados leva o aluno a pensar em todas as correspondências necessárias para se escrever uma palavra e, logo, aperceber que as letras são as unidades menores dentro de uma sílaba, bem como o auxilia na reflexão ortográfica. (COUTINHO, 2005, p.63).

As atividades com nomes ainda podem ser realizadas, porém, devem ser trabalhados de modo a fazer com que os alunos criem outras palavras a partir daquelas já conhecidas bem como explorar os aspectos de ortografia e gramática da língua portuguesa.

Além destas atividades, ao planejar suas aulas, os professores devem também proporcionar momentos de interação em duplas e pequenos grupos de crianças de níveis diferentes, para que ocorram trocas de experiência e novas hipóteses de alfabetização. Diante do exposto percebe-se que o professor alfabetizador é o principal formador do aluno no mundo letrado, e, sendo denominado à ele a ação da alfabetização, cabe a este, portanto, a criação de um ambiente alfabetizador para a realização e desenvolvimento de tal. Kwiecinsk (2013), em seu artigo O Professor Alfabetizador, ressalta que:

O uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e de escrita em seu universo cultural, desde o primeiro momento, as explorações das crianças com relação à escrita e à leitura, e neste processo elas vão criando sentidos e se tornando “naturalmente” usuárias da linguagem escrita (KWIECINSK, 2013).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Na mesma linha de raciocínio de Kwecinsk (2013), pode-se relacionar com a ideia de Ferreiro escrita apud Ferrari (2006) de “Ambiente Alfabetizador”, que visa levar para sala de aula um ambiente semelhante ao que as crianças vivem em seu cotidiano quando expostas a situações de leitura e de escrita. Desta forma o professor estaria contribuindo para o processo de alfabetização das crianças. O professor, ao relacionar o conteúdo dado em sala com o cotidiano dos alunos, pode despertar seu interesse para a aprendizagem.

## Considerações finais

A alfabetização é um tema muito estudado na atualidade, mas mesmo assim, percebe-se o fracasso da escola em acabar com o analfabetismo funcional dos alunos. É comum encontrar alunos no 5º. ano do Ensino Fundamental, lendo e escrevendo mal, ou seja, sem terem tido uma boa alfabetização na escola. Dos estudos realizados depreende-se que a escrita foi criada em um longo processo histórico, de acordo com a necessidade dos povos de cada época. Com o passar dos anos, foi sendo aprimorada até chegar na escrita atual. Hoje em dia, saber ler e escrever torna-se questão fundamental para a cidadania.

Segundo Emília Ferreiro (2001), durante a alfabetização a criança passa por quatro níveis de escrita, sendo eles pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Cada um possui suas propriedades, e para tanto, é necessário que o professor conheça esses níveis para o desenvolvimento adequado de atividades que se ajustem às particularidades de cada aluno, visto que, cada um tem um desenvolvimento.

Ao final deste estudo conclui-se que, uma boa alfabetização é o caminho para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, sendo a leitura e escrita primordiais para uma vivência em sociedade. Destaca-se que o professor tenha um conhecimento que o ajude a planejar e intervir nos diferentes níveis que seu aluno se encontra em sala de aula.

## Referências

BARROS, Conceição. **Realizando uma sondagem de escrita**. 28 out. 2009. Disponível em: <http://ceicart.blogspot.com.br/2009/10/realizando-uma-sondagem-de-escrita.html>  
Acesso em: 08 Set. 2016.

BATISTA, Antônio Gomes. **Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita**. Plataforma do Letramento. Disponível em:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html> Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de educação fundamental. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABABcAL/referenciais-formacao-professores?part=2>> . Acesso em: 07 jul. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. 1.ed. São Paulo: Scipione, 1998.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores**. in [MORAES, A. G. ALBUQUERQUE, E. B. C. LEAL, T. F.](#) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DONADONI, Sérgio. **O homem Egípcio**. Lisboa. Presença. 1990. Disponível em: <<http://ahistoriapresente.blogspot.com.br/2011/12/os-escribas.html>. Acesso em 17 nov. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro. **Educar para crescer**. Jul 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml>> . Acesso em: 07 jul. 2016.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro: "O momento atual é interessante porque põe a escola em crise." **Nova Escola**. 197. Ed. Nov. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>> Acesso em: 9 mai. 2016.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. V.14.

GALVÃO, Andréia; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as)**. in MORAES, A. G. ALBUQUERQUE,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

E. B. C. LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HAMZE, Amélia. **Alfabetização ou letramento?**. 2009. Brasil Escola. Canal do Educador. Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>> Acesso em: 09 mai. 2016.

KWIECINSK, Inez. **O Professor Alfabetizador**. Out 2013. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/o-professor-alfabetizador/>>. Acesso em: 07 jul 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes avaliação diagnóstica**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/avaliacao-diagnostica/>>. Acesso em: 08 de set. 2016

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) em. 20 jul. 2016.

RODRIGUES, José Paz. PGL. gal. **Emília Ferreiro, grande pedagoga da alfabetização**. Cinco documentários sobre sua vida e obra. Set. 2015. Disponível em <<http://pgl.gal/emilia-ferreiro-grande-pedagoga-da-alfabetizacao-cinco-ocumentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/>>. Acesso em 09 mai. 2016.

SÉRGIO, Ricardo. **Os sistemas de escrita**. Fev, 2007. Disponível em: < <http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/370335>> . Acesso em: 07 de Jul 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25. Jan/fev/mar/abr. 2003.

THOMAZ, Jaime Roberto. **Alfabetização e Letramento**. Dissertação (Graduação em Pedagogia)- Universidade Unopar. Out. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento/26667/>> Acesso em: 10 abr 2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O PNLD E A CIRCULAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Daniela Maria do Nascimento (UNESPAR)

Fábio André Hahn (UNESPAR)

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão em torno dos aspectos políticos, econômicos e educacionais presente na circulação dos materiais didáticos no território nacional. Atualmente a política pública para os livros didáticos no Brasil é representada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e gerenciada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDE). Todavia, a produção destes guias escolares está envolvida em uma densa trama, no qual estão inseridos autores, editoras, projetos escolares, compradores e leitores finais. Tendo em vista esse cenário, discutiremos as origens das políticas públicas para o livro didático, seu desenvolvimento e o papel que os atores inseridos cumprem durante o processo de produção e circulação desse material, para que assim, possamos refletir os saberes e interesses imersos nessa política, considerando a função que este material cumpre na educação brasileira.

**Palavras-chave:** Livro didático; Políticas públicas; Educação.

O livro didático assume um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nas instituições públicas de ensino caracterizadas pela carência de materiais pedagógicos. No Brasil e em países em que as condições educacionais são precárias, a importância do livro didático é ampliada, pois além de determinar as estratégias de ensino “é ele, muitas vezes, o único recurso de que dispõe o professor na preparação de suas aulas, sendo, portanto, o definidor do próprio currículo escolar” (FERNANDES, 2005, p. 123).

Cristiano Amaral Gaborggini Di Giorgi, et. al. (2014) explicam que, além do conteúdo escolar, esse material apresenta uma série de recursos e uma variedade de atividades, que são elaboradas pedagogicamente para desenvolver uma aprendizagem significativa nos alunos. Todavia, vale ressaltar que, apesar do livro didático ser elaborado em detrimento da educação, ele também está inserido em uma indústria cultural, na qual é evidente a sua condição enquanto um produto que atende a uma lógica de mercado.

O Estado por sua vez, se configura como um dos principais interessados na produção dessas obras. Kazumi Munakata (2012) relata que, desde que se instituíram os sistemas nacionais de ensino, o mercado de materiais didáticos conta com a participação peculiar do Estado, que é quem por meio de políticas, estabelece os critérios avaliativos para aprovação e exclusão dos manuais escolares da listagem de compra governamental.

No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livro didático é mediada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado por meio do Decreto n. 91.542, de 1885 e consolidado pelo Decreto nº 7.084 de 27 de Janeiro de 2010. No entanto, Sônia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca (2004) explicam que, a criação de uma política

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

pública para o livro didático por parte do governo, remonta ao ano de 1929, que foi quando se instituiu pela primeira vez no Brasil, “uma Comissão Nacional do Livro Didático, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

A partir da criação dessa comissão, a política pública para o material didático obteve várias denominações. Mas o grande marco mesmo ocorreu na conjuntura de reconstrução democrática da década de 1880. Os debates e discussões promovidos na área da educação, nesse período, enunciaram a presença de problemas na distribuição de obras didáticas no território nacional. Em vista disso, no ano de 1885, foi criado o PNLD. Executado pelo Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação – MEC – e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa objetiva distribuir às escolas públicas do Brasil livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita<sup>1</sup>.

No momento em que o PNLD foi instaurado, o programa foi ampliado, disciplinas componentes do currículo escolar foram progressivamente sendo incluídas no programa e, a própria política foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha desse material (MIRANDA; LUCA, 2004).

Contudo, quando tratamos de material didático, precisamos levar em consideração que a elaboração, edição, venda, compra e distribuição desse produto aos consumidores finais –instituições escolares –, perpassa toda uma trama de interesses que estão além do contexto escolar. Basta olharmos para o Relatório de Gestão Consolidado pelo MEC no exercício de 2014, para vermos que o PNLD investiu R\$ 1,1 bilhão na aquisição de 140,6 milhões de livros didáticos para atender os 28,9 milhões de alunos dos ensinos fundamental e médio na modalidade regular e, também foram adquiridos livros do PNLD de campo para atender 1,9 milhão de alunos do ensino fundamental, que estudam nas escolas públicas consideradas rurais.

Esses números ao revelarem o gigantismo do volume de vendas dos manuais escolares, indicam também, que além de ser um instrumento pedagógico, o livro didático evidencia uma lógica mercadológica, visto que ele está inserido em uma grande indústria editorial que precisa atender as especificidades e regras impostas pela política pública do PNLD, para se garantir fornecedora dessas obras.

Ao observar o grande investimento governamental e o lucro obtido por parte das editoras, fica quase que visível à existência de uma rede de interesses que orientam a

---

<sup>1</sup> CAMARA DOS DEPUTADOS. Legislação informatizada do Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-publicacaooriginal-123120-pe.html> acesso em: 30 jun. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

produção do material didático antes dele chegar ao seu destino final que é a escola. Em vista disso, apresentaremos nas páginas que seguem uma breve análise sobre o processo de avaliação e distribuição das obras didáticas no território brasileiro, objetivando promover uma reflexão sobre a política pública do livro didático e dos possíveis interesses envolvidos na produção e distribuição a rede pública de ensino brasileira, dessa mercadoria chamada livro.

## **Avaliação e escolha do livro didático**

O PNLD é considerado o maior programa de distribuição gratuita de material didático aos alunos da rede pública de ensino no cenário mundial. A distribuição dos livros acontece em ciclos trienais alternados. Assim, todos os anos o programa distribuí livros aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, sendo que cada ano a distribuição fica centralizada em um determinado seguimento de ensino.

Em virtude dos sérios problemas que começaram a ser evidenciados não só na compra e distribuição dos materiais didáticos, mas também no uso escolar por parte dos professores, o processo de avaliação do livro didático passou a ocorrer de forma sistematizada no final da década de 1990. Miranda e Luca (2004) explicam que, após a criação do programa, o MEC financiou diversas pesquisas no território nacional que, indicaram os problemas incontestáveis envolvendo atrasos na edição e distribuição do guia para as escolas, incoerências de toda ordem no que diz respeito à escolha feita pelos professores e envio da obra pelo FNDE, atrasos na recepção de livros por parte das escolas e até mesmo fragilidades na utilização das obras no espaço escolar. Todos estes e outros problemas evidenciaram em 1996, a urgência de medidas que solucionassem, ou melhor, amenizassem as adversidades apontadas, no grandioso volume de livros gerenciados pelo programa.

Deste modo, em 1996, o MEC instituiu segundo Munakata (2014) o sistema de avaliação prévia, na qual os livros didáticos passaram a ser examinados por profissionais especialistas nas áreas disciplinares contempladas pelo PNLD. São no mínimo dois especialistas que elaboram pareceres sobre cada obra, os quais são comparados e ao final chega-se a um único parecer. Com esse procedimento avaliativo, somente os livros avaliados e aprovados são publicados pelo MEC e podem ser escolhidos pelos professores (CASSIANO, 2004).

Célia Cristina Figueiredo Cassiano (2004) relata que, entre os critérios avaliativos estão à coerência didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a adequação do material para uma correta utilização não só do livro didático, mas também para a atualização do docente, que por vezes, tem nesse material a oportunidade de atualizar seus conhecimentos e de inovar no processo de ensino e aprendizagem. A autora

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

acrescenta que, no que diz respeito aos critérios de eliminação, foram definidos que os livros não poderiam expressar preconceito de qualquer origem e muito menos erros conceituais.

Nos livros didáticos de História é possível perceber uma evidente transformação no sistema avaliativo durante o desenvolvimento da política pública do PNLD, pois de um cenário marcado por obras que veiculavam todo tipo de estereótipos ou preconceitos de forma implícita ou explícita, passou-se a exigir na avaliação desses livros uma série de cuidados evidentes, por parte dos autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática (MIRANDA; LUCA, 2004).

Posto isto, a implantação de um sistema avaliativo pode ser mais bem observado a partir da realização de três procedimentos consecutivos de compra dos livros didáticos de 5ª a 8ª, respectivos aos programas de 1999, 2002 e 2005. Miranda e Luca (2004) explicam que até o ano de 1999, a avaliação do livro didático era realizada de forma isolada, ou seja, a compra era feita por unidade e não por coleção. Esse tipo de avaliação, como se pode deduzir, acarretava sérios reflexos na qualidade da educação, pois os alunos estudavam em um determinado livro e, no ano seguinte existia a possibilidade de dar continuidade em seus estudos em um material de outra coleção, dado que, havia a probabilidade de obras de uma mesma coleção ser excluída.

Deste modo, a partir do ano de 2002, a avaliação passou a acontecer não mais de forma unitária, mas por coleção. Para que o livro fosse aprovado, era preciso que toda a coleção de um determinado seguimento de ensino estivesse padronizada de acordo com o nível de exigência estipulado pelo PNLD.

Na versão de 2005, o programa começou a oferecer ao professor o Guia do Livro Didático, contendo resenhas e informações necessárias para a escolha das obras destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, o Guia passou a ser enviado juntamente com os livros didáticos para as escolas.

No entanto, cabe destacar que o MEC também disponibiliza em seu sítio para download o Guia referente à seleção das obras atuais e dos anos anteriores e, todas as informações necessárias para que a solicitação dos materiais seja cumprida. No Guia estão esclarecidos os critérios pelos quais as obras didáticas foram submetidas durante o processo de avaliação, e também contém informes sobre as instituições de ensino superior que ficaram a cargo dos procedimentos avaliativos das coleções referentes a cada disciplina curricular.

De todo modo o PNLD garante que da maneira como o programa é desenvolvido, cada escola escolhe democraticamente, os livros que deseja utilizar, levando em consideração o seu planejamento pedagógico. Desta maneira, ao selecionar os livros, os professores devem marcar duas opções de material, para que assim, a escola e os alunos sejam contemplados com uma das coleções registradas no ato da solicitação.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Apesar de a avaliação ser realizada por especialistas da área e do MEC apontar a participação democrática dos professores no processo de compra e distribuição dos livros didáticos, o programa ainda apresenta várias fragilidades, muito delas apontadas no final do século XX, ainda permanecem. Uma dessas fragilidades, diz respeito ao atraso e ao envio de materiais que não foram escolhidos pela escola.

Em diversas escolas brasileiras existem turmas de alunos que não podem levar o livro didático para casa, visto que não há livro suficiente para todos os alunos de uma mesma turma. Assim, durante as aulas os discentes precisam fazer rodízio de livros para que possam estudar<sup>2</sup>. Outro aspecto, diz respeito à escolha das obras didáticas, visto que nem sempre as obras selecionadas pelos professores são as que chegam para as escolas, o que faz com que muitas das obras fiquem desprezadas nas prateleiras das bibliotecas. Além disso,

[...] do lado do professor [...] há descontentamento no modo como se procede à escolha do livro: a direção da escola reserva pouco tempo para a escolha, e esta é feita com base nas resenhas dos avaliadores do PNLD, reunidas no *Guia de Livros Didáticos*, de que cada escola, que de modo geral, dispõe apenas de um exemplar (MUNAKATA apud CASSIANO, 2014, p. 62).

Essas situações e tantas outras propiciam sérias consequências na qualidade do ensino e demonstra o quanto a política pública do livro didático ainda precisa ser melhorada, para conseguir não apenas fornecer materiais de qualidade, mas assegurar de fato, que eles cheguem até as escolas e contribua no processo de ensino e aprendizagem.

## O PNLD e a Indústria Editorial

Quando tratamos do processo de avaliação e da distribuição de material didático desempenhado por meio do PNLD, é preciso levar em consideração o lugar que a indústria do livro ocupa no desenvolvimento dessa política. Uma vez que, são as editoras

---

<sup>2</sup> Caso como esse pode ser visto na matéria RPC TV que mostra a situação de vários alunos de escolas paranaenses que receberam livros que não são suficientes para atender a demanda de alunos matriculados nos seguimentos de ensino. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/apos-3-meses-do-inicio-do-ano-letivo-alunos-da-rede-estadual-do-parana-estao-sem-livros-escolares.ghtml> acesso em: 30 jun. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

quem produzem o livro conforme os critérios de aprovação do Estado, com a finalidade de abastecer o mercado nacional da educação.

Todavia, a organização de um sistema de avaliação instituído por meio do PNLD, a partir de 1996 provocou sérios impactos no mercado do livro didático, pois a determinação do MEC de que, as obras inscritas que não fossem aprovadas seriam excluídas do Guia do Livro Didático, deixou várias editoras de fora da listagem compra.

Cassiano (2004) relata que, essa medida e os resultados dela suscitou um grande desconforto entre as editoras, visto que uma extensa lista de livros esteve sendo excluída do PNLD, em virtude da grande quantidade de erros conceituais que estavam presentes nos materiais didáticos. Esse fato se agravou ainda mais no ano de 2002, quando a avaliação das obras deixou de ser realizada de forma unitária para ser realizada por coleção. Nesse momento o número de obras excluídas da listagem da política do PNLD aumentou significativamente.

O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis para a indústria editorial. Miranda e Luca (2004) relatam que, no momento em que a avaliação foi implantada no fim do século XX e nos anos iniciais do século XXI, muitas editoras faliram e desapareceram do mercado e em outros casos ocorreu à fusão de alguns grupos. As autoras ainda acrescentam que nesse cenário contextual, o livro didático assumiu claramente sua dimensão enquanto um produto de mercado, sujeito a inúmeras interferências em seu processo de produção e vendagem.

Desde que ocorreu a implementação oficial da avaliação do livro didático em 1996, o MEC fixou um procedimento padronizado para a participação no PNLD. Sendo assim, todos os anos o MEC lança em seu portal o edital convocando os editores, detentores dos direitos autorais, para participar do processo de aquisição das obras didáticas, conforme as condições e especificações registradas. Para se adequar as exigências do governo, o mercado do livro didático busca, moldar suas obras, de acordo com as determinações, que estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e, nas disposições específicas de cada edital do PNLD (MUNAKATA, 2014).

Em um segundo momento, é feita “uma triagem inicial, em que são aferidos os aspectos físicos dos livros, assim como a verificação do atendimento às normas do edital em vigor” (CASSIANO, 2004, p. 63-64). Após essa etapa, os livros são submetidos a uma avaliação pedagógica de acordo com os critérios gerais estabelecidos para classificação e exclusão das obras escritas.

O resultado da avaliação resulta nos *Guias de Livros Didáticos*, que contém as resenhas dos livros aprovados para a compra governamental e são encaminhados para as escolas para subsidiar as escolhas dos professores (CASSIANO, 2004, p. 64).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Conseqüentemente, a aprovação do livro didático pelos avaliadores, não garante que a sua compra, para que isso ocorra, é preciso que a obra seja efetivamente escolhida pelos professores. Entretanto, o fato de uma obra constar no guia, abre espaço para uma possibilidade maior de venda e de divulgação por parte das empresas editoriais, que tem nesse produto o seu sucesso de venda.

Contudo, um ponto sensível na política do programa no processo de escolha dos materiais “está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se vale de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128). Por isso, as empresas mais estruturadas possuem uma larga vantagem à frente das editoras menos estruturadas, pois assim que uma obra é publicada no Guia do MEC, as editoras que já estão consolidadas no mercado, contam com equipes de divulgação que buscam sensibilizar os professores incentivando a compra dos produtos que representam. Afinal, existe uma disputa acirrada entre as diferentes empresas que compõe essa indústria.

Munakata (2014, p. 62) explica que, em virtude do modo como muitas dessas propagandas são realizadas as “denúncias de irregularidades nessa atividade de divulgação acabaram levando o governo federal a proibir tais práticas no interior das escolas”. Mas fora do âmbito escolar, essas divulgações de uma forma ou outra acabam ocorrendo.

A indústria do livro didático é um mercado consolidado, considerando o grande volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição dos manuais escolares, o setor editorial brasileiro estabeleceu forte dependência em relação ao programa (MIRANDA; LUCA, 2004). A comercialização dessas obras é o que aquece o mercado das editoras, afinal ele é um dos livros mais consumidos no Brasil, todos os anos o PNLD investe milhões na compra desses materiais e o sucesso de vendagem dessa mercadoria possibilita a monopolização do setor por algumas poucas empresas.

## Considerações finais

O manual didático é a principal ferramenta utilizada durante o processo de ensino e aprendizagem afirma Jörn Rüsen (2001). Geralmente ele é escrito, editado, vendido e comprado em função da escola. No entanto, os interesses políticos e comerciais presentes na produção e distribuição desse material não podem e nem devem ser ignorados. Os critérios do que e como os manuais escolares devem ser produzidos, segue um padrão de avaliação estabelecido pelo Estado.

Traduzido em forma de documentos como os PCN e as DCN e determinado no formato do PNLD, a política do livro didático indica como os professores devem trabalhar

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

os conteúdos em sala de aula. Os professores participam da escolha do material didático, mas muitas das vezes o princípio de livre escolha esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar as obras. A escolha é feita geralmente de acordo com as resenhas e informações apontadas pelos avaliadores nos Guias encaminhados juntamente com o material para as escolas e, nem sempre existe a garantia de que o livro selecionado é o que virá para a escola e, se ele vira em quantidade suficiente para atender a demanda de alunos.

Todos os indícios demonstram que o programa precisa avançar, pois além desses elementos existe outro fator que funciona no interior do PNLD e que reflete na qualidade do ensino da rede pública. Esse fator está traduzido na trama de interesses que envolvem autores e editores na produção dos manuais escolares e mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais, que é quem consome o produto. Essa rede de interesses garante à monopolização do sucesso de vendagem de algumas poucas empresas que, produzem o material visando fins lucrativos a frente dos interesses educacionais.

## Referências

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2017: guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, v.23, n. 1-2, p. 33-48, 2004.

\_\_\_\_\_. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. **Revista de História**, n. 13, João Pessoa, p. 121-131, 2005.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNDL. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 8, p. 123-144, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. O livro como mercadoria. **Pró-Posições**. Unicamp, v.23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2014.

RUSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs). **Jörn Rösen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 109-127.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O PROGRAMA PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES DO “PARANÁ FALA INGLÊS” NA UNESPAR

Alessandra Augusta Pereira da Silva (PFI/Unespar)<sup>1</sup>  
Alisson Davis de Souza e Silva (PIC/PFI/Unespar)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Temos como objetivo, neste artigo, apresentar uma panorama geral do Programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras – primeira etapa – O Paraná Fala Inglês (PFI) na Unespar entre o período de 2014 e 2016. Para tanto, contextualizamos o PFI na instituição, sistematizando informações institucionais da primeira fase do Programa por meio da análise pré-textual e textual do seu Projeto Estratégico Institucional (PARANÁ, 2014b) e do Relatório Técnico-financeiro final (PARANÁ, 2016) com o arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999/2003/2007/2009). Esperamos, com a investigação, levantar discussões sobre a primeira fase do Programa na universidade, fomentando refletir a implementação de políticas de internacionalização por meio do ensino de línguas direcionadas à mobilização internacional da Unespar.

**Palavras-chave:** Paraná Fala Inglês; Internacionalização; Interacionismo Sociodiscursivo.

### Introdução

Este texto está vinculado a um projeto de pesquisa científica que se insere no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e na parte das atribuições dos/as<sup>3</sup> pesquisadores e bolsistas no Programa a ser tratado. O objetivo geral é apresentar os principais resultados do Programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras, primeira fase, na Unespar, entre o período de 2014 e 2016 a fim de fomentar reflexões sobre a formação linguístico-discursiva dos membros desse contexto por meio de políticas de internacionalização. No entanto, este artigo está delimitado na contextualização do Programa e sua criação no estado do Paraná, focando, principalmente, o âmbito da Unespar, a partir da análise pré-textual e textual do Projeto Estratégico Institucional, doravante PEI, (PARANÁ, 2014b) e do Relatório Técnico-

<sup>1</sup> Autora. Docente do Colegiado de Letras da Unespar, *Campus* de Campo Mourão e Coordenadora institucional/bolsista do Programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras, segunda fase, "O Paraná Fala Inglês" na Unespar, vinculado à SETI – Fundo Paraná. E-mail: [alessandra.silva@unespar.edu.br](mailto:alessandra.silva@unespar.edu.br)

<sup>2</sup> Coautor. Estudante de Letras da Unespar, *Campus* de Campo Mourão, voluntário no Programa de Iniciação Científica e bolsista do Programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras, segunda fase, "O Paraná Fala Inglês" na Unespar, vinculado à SETI – Fundo Paraná. E-mail: [iamdavislm@gmail.com](mailto:iamdavislm@gmail.com)

<sup>3</sup> Exceto por esse caso, usaremos, no decorrer do artigo, as palavras com a desinência comum/masculina para a fluência do texto, no entanto, destacamos o uso consciente dos gêneros nas palavras ao tratar de pessoas para a habituação de uma linguagem inclusiva.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

financeiro final, doravante RTF, (PARANÁ, 2016), ambos do Programa. A investigação tem como principal justificativa a sistematização dos dados do PFI na Unespar, a fim de levantar discussões sobre a primeira fase da política na universidade, fomentando a reflexão da implantação de políticas de internacionalização<sup>4</sup> por meio do ensino de línguas direcionadas à mobilização internacional da Unespar.

Para a análise, utilizamo-nos do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999/2003/2007/2009), que tem como objeto o estudo do ser humano, por isso intitulado pelos seus precursores de a Ciência do Humano, porque se caracteriza como um viés teórico que dialoga diretamente com outras áreas do conhecimento para discutir o desenvolvimento humano em suas mais diversas atividades (BRONCKART 1999/2003/2007/2009; MACHADO e BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2008; CRISTOVÃO, 2008). Essa perspectiva tem base no materialismo histórico-dialético e considera, portanto, o ser humano como um ser material, sujeito da história em um processo não-linear de desenvolvimento (VYGOSTKY, 2009), envolvido em relações sociais que se alteram a medida que a história do ser humano também sofre mudanças, sejam de ordem políticas, econômicas, culturais e, portanto, sociais. Conforme pontua Cristovão (2008, p. 4), a

base epistemológica [do ISD] se baseia na concepção de que ‘as condutas humanas’ são construídas em um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de artefatos simbólicos, como a linguagem e determinado por dimensões culturais. Também defende o caráter social do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano e a importância do papel que a linguagem e o trabalho desempenham na construção do pensamento consciente além da necessidade de constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do próprio indivíduo.

Ainda nesse viés, o ISD propõe um método de análise pré-textual/contextual e textual (BRONCKART 1999/2003/2007/2009; MACHADO E BRONCKART, 2009). Esse método de análise dá-se em dois níveis:

- a) pré-textual: refere-se ao contexto de produção e as condições sociais e históricas dos sujeitos produtores do texto;
- b) textual: constituído da análise linguístico e linguístico-discursiva, incluindo os níveis organizacional, enunciativo e semântico.

---

<sup>4</sup> Apesar de ser um dos objetivos do PFI, o conceito de internacionalização não será discutido neste texto devido sua delimitação. Destacamos, no entanto, alguns trabalhos publicados que discutem a temática relacionando-a ao PFI, dentre eles as publicações de Isabel Cristina Vollet Marson e Elaine Ferreira do Vale Borges (2015), bem como o texto de Marilice Zavagli Marson (2017).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Para este texto, nos atentamos para análise pré-textual e a textual, delimitado no nível organizacional, com objetivo de sistematizar as principais questões envolvidas ao PFI Unespar. Dessa forma, olharemos para o contexto em que o PEI e o RTF foram produzidos, conseguinte a descrição do plano geral deles e, por fim, disponibilizaremos um quadro comparativo para destacar os principais temas identificados nos dois textos a fim de obtermos um panorama geral da primeira fase.

O ISD, por meio do seu método analítico, nos permite ir além da materialidade do texto para desvelar as questões contextuais considerando o ser humano como produtor dessas matérias, por meio de atividade de trabalho. Quando falamos sobre educação, políticas educacionais, estamos falando de produtos humanos, sujeitos oriundos de um determinado local, com ideologias, história, formação e situações diferentes, que se materializam e se constituem em textos por meio da linguagem.

A seguir, discorreremos sobre a criação do Programa, a partir do nível Federal, Estadual e da Universidade. Ao tratarmos deste último, a discussão se encerra na organização, equipe, desafios etc. do Programa. Na sequência, apresentamos o resultado da análise contextual e textual de nosso conjunto de dados. Ao final dela, produzimos um quadro comparativo, com o objetivo de destacar os principais temas postos entre o PEI e o RTF. Por fim, nas considerações finais, colocamos algumas reflexões que a análise evidenciou.

## O Programa Paraná Fala Inglês na Unespar

Durante o primeiro mandato do Governo Dilma (2011-2014), alguns Programas foram criados com fins a atender demandas de internacionalização no Ensino Superior para mobilidade internacional. Dentre eles, destacam-se, neste texto, o Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) e o Idioma/Inglês sem Fronteiras (IsF), o primeiro com foco em intercâmbios, criado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia; e o segundo, criado pelo Ministério da Educação um ano após a criação do anterior, com objetivo de proporcionar capacitação em outros idiomas, principalmente em língua inglesa, LI, para que as pessoas pudessem suceder no CsF. Segundo Marson (2017), o CsF fomentou a criação do IsF e do PFI, uma vez que foi perceptível a falta de proficiência linguística em intercambistas participantes do CsF.

Exceto pela aplicação de testes de proficiência, o CsF e o IsF só atendiam as universidades federais. Dessa forma, no Paraná, em 2014, foi criado o Programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras, na sua primeira fase, nomeada "O Paraná Fala Inglês", a partir

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

de iniciativa das IEs<sup>5</sup> estaduais em convenio com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), com financiamento da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF) na área prioritária de melhoria do ensino superior.

O título "Paraná Fala Línguas Estrangeiras" foi registrado pela primeira vez no Termo de Cooperação (TC 14/14) estabelecido entre a SETI e a Unespar no dia 15 de maio de 2014 e no PEI. No entanto, a expressão "Paraná Fala Idiomas" foi convencionada pela equipe que estava no planejamento e execução da proposta efetivada no Termo acordado. Dessa forma, dois termos são utilizados para o Programa, respectivamente, O Paraná Fala Línguas Estrangeiras e o Paraná Fala Idiomas. Além disso, a primeira fase do Programa foi direcionada ao ensino de LI, sendo intitulada "O Paraná Fala Inglês". Dessa forma, a sigla PFI serve tanto para Paraná Fala Idiomas ou Inglês, sigla esta usada pela equipe gestora até os dias de hoje.

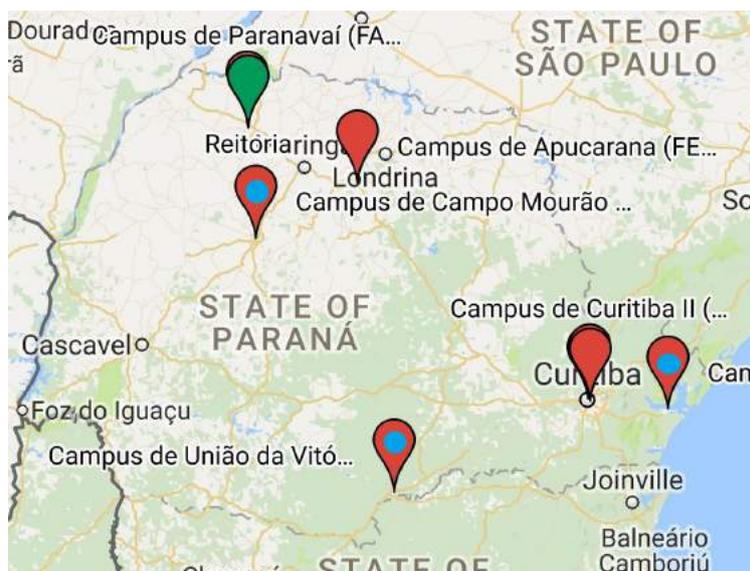
Na Unespar, o Programa foi criado no *Campus* de União da Vitória e passou por três coordenações desde sua origem, três *campi* da Unespar foram contemplados no primeiro momento: *Campus* de Campo Mourão, *Campus* de Paranaguá e *Campus* de União da Vitória. A escolha desses *campi* justifica-se pela tomada de iniciativa de docentes nesses locais na elaboração e participação do projeto inicial. Mostramos, a seguir, o mapa do Paraná com os *campi* da Unespar, destacando a localidade dos três núcleos em que o PFI se insere. Esses estão com um círculo azul na indicação em vermelho.

---

<sup>5</sup> A saber, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



**Figura I** – Mapa do Paraná com os *campi* da Unespar com os núcleos do PFI destacados  
**Fonte:** Google data Maps 2017<sup>6</sup>

A Unespar, concomitantemente, passava por um momento de luta pelo seu credenciamento como universidade ao juntar as últimas sete<sup>7</sup> faculdades estaduais do Paraná. No contexto do Programa, isso causou inúmeros desafios que interferiram diretamente na execução do PEI durante seu início, por exemplo, a não vinculação do Programa a um setor da universidade, troca de coordenação com período de vacância, falta de infraestrutura, evasão/desistências, recursos humanos, atraso no pagamento das bolsas e acúmulo de atividade sobre a coordenação.

No Termo de Cooperação (TC 14/14) entre a SETI - Fundo Paraná - e a Unespar, o PFI tinha como objetivo geral "capacitar docentes, discentes e agentes universitários da IES proponente e de outras IES do Paraná para a realização de exames internacionais de língua inglesa, ampliando-lhes as possibilidades de ingressarem em processos de mobilidade internacional" (PARANÁ, 2014a). Ao ponto que no PEI do PFI Unespar, havia o seguinte objetivo "Atender estudantes e docentes que queiram se capacitar para

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.unespar.edu.br/a\\_unespar/introducao](http://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao). Acesso em: 01 nov. 2017.

<sup>7</sup> A saber, Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa) e Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União de Vitória (Fafiu), hoje, respectivamente, os *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I – Embap, Curitiba II - FAP, Paranaguá/do Litoral, Paranavaí e União da Vitória.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

participar de intercâmbios internacionais" (PARANÁ, 2014b). Os objetivos se convergem, visto que ambos dizem sobre a realização de exames para um fim comum.

Conforme o RTF, esses objetivos foram parcialmente cumpridos, principalmente no primeiro ano de execução do Programa, 2014/2 e 2015/1, no qual houve o afastamento da primeira (primeiros 3 meses) e da segunda coordenação do Programa (fim de 2014 e início de 2015), ambas para capacitação docente, havendo um tempo de vacância no Programa, além da greve dos professores até que a terceira coordenação assumiu por ato da Portaria 639/2015 da Reitoria/Unespar, publicada em 26 de agosto (PARANÁ, 2015b). Nesse intervalo, o orçamento previsto não foi usado, principalmente para a instalação dos laboratórios equipados tecnologicamente, além de bolsas e verbas para divulgação. Outro desafio apontado no RTF foi a distancia entre os três núcleos, diminuindo a possibilidade de comunicação entre Coordenadoria e corpo docente.

Além disso, o PFI não tinha vinculação a nenhum setor da universidade, ficando sem uma instância institucional que formalmente pudesse respaldá-lo e acompanhá-lo na realização de suas atividades, respondendo por elas, pois, como evidenciado, a Unespar passava por credenciamento e por processos de estruturação.

Conforme será exposto no organograma hierárquico, o PFI, em sua primeira fase, contou com um Comitê Gestor formado pelas coordenações do PFI de cada IEs do Paraná. No que tange às questões internas do PFI Unespar, o número de bolsistas e funções foram definidas pela sua coordenação primeira, assim como nas outras IEs, podendo esta optar pela adoção dos cargos de coordenação geral e vice coordenação ou coordenação pedagógica e/ou coordenação geral e bolsista graduando, de acordo com as necessidades da instituição. No caso da Unespar, a opção adotada das funções foi a) Coordenação Institucional e b) Professor Instrutor. Em 2014 houve o primeiro processo de seleção de bolsistas, totalizando a contratação de quatro professoras-instrutoras<sup>8</sup>. Em relação a esse processo, não encontramos documentos disponíveis para análise até este momento.

No tangente aos cursos ofertados no primeiro semestre do PFI Unespar, há notícias nos sites que evidenciam a seleção de estudantes e cancelamento da aplicação dos testes de nivelamento, entre outros<sup>9</sup>. De acordo com uma das notícias, havia uma página destinada ao Programa no site da Unespar, porém, o endereço encontra-se inativo ([HTTP://www.unespar.edu.br/pfi](http://www.unespar.edu.br/pfi)), pois, segundo informações da Assessoria de

<sup>8</sup> Conforme Edital 11/2014.

<sup>9</sup> Abertura de inscrições em 2014: disponível em <https://goo.gl/i6vQX7>, <https://goo.gl/Mu2GgK> e <https://goo.gl/1YJn5m>. Acesso em: 10 set 2017; segunda chamada do teste de nivelamento nos campi: disponível em <https://goo.gl/exApAj>. Acesso em: 10 set 2017; Edital sem numeração contendo os horários, turmas e estudantes para os cursos preparatórios intermediário e pós-intermediário: disponível em <https://goo.gl/H2nsuo>. Acesso em: 10 set 2017; cancelamento da aplicação do teste de nivelamento: disponível em <https://goo.gl/6nw6fA> e <https://goo.gl/25hj9Q>. Acesso em: 10 set 2017;

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Comunicação da Unespar, o site passou por reestruturação, tendo, atualmente, outra página destinada ao PFI.

Numa dessas notícias<sup>10</sup>, no site do *Campus* de Paranaguá, encontramos o Edital 11/2014, publicado no dia 16 de julho de 2014, pela primeira coordenação, que discorre sobre os dias e horários das aulas dos cursos preparatórios em níveis pré-intermediário e intermediário. Assim, 83 pessoas aprovadas estavam destacadas no documento, divididas em duas turmas cada *campus*, ministradas por 4 professoras instrutoras, algumas do quadro de docentes dos Colegiados de Letras de cada *campus*, conforme abaixo.

Professor	Campus	Turmas
Professora I	Campo Mourão	I, Intermediário, aula terça e quinta, 13h45min às 15h45min; II, Pós-intermediário, aulas sexta, 13h45min às 17h45min.
Professora II	Paranaguá	I, Intermediário, aulas sábado das 8h às 12h; II, Pós-intermediário, aula sexta, 8h às 12h.
Professora III	União da Vitória	I, Intermediário, aula sábado, 8h às 12h.
Professora IV	União da Vitória	II, Pós-intermediário, aula sábado, 8h às 12h.

**Tabela I** – organização das professoras-instrutoras, turma, nível e horários

**Fonte:** Edital 11/2014.

Durante a pesquisa, ainda, encontramos um Relatório Técnico-Financeiro parcial referente ao período de 06/2014 a 12/2014, produzido pela segunda coordenação, que discorre sobre as seguintes ações desenvolvidas no primeiro semestre do PFI: a) seleção de professores instrutores seguida de divulgação e inscrição para seleção de participantes, e, antes do início das aulas, capacitação docente em uma das IEs fomentadoras; b) aplicação do teste de nivelamento; c) oferta de curso nos *campi* entre 27/07 a 13/12 de 2014.

Neste documento, na seção que se refere às dificuldades encontradas no período, é destacado que a principal dificuldade encontrada no Programa estava relacionada "à falta de estrutura financeira da Unespar quanto à compra de materiais" juntamente a falta de informações sobre o pagamento das bolsas. Em conformidade a esse relatório, a falta de vinculação do Programa a um segmento de projetos da Unespar; o acúmulo de funções da coordenação com atribuições administrativas e pedagógicas e o atraso no

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://paranagua.unespar.edu.br/noticias/projeto-de-extensao-o-parana-fala-ingles>>. Acesso em: 10 set 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

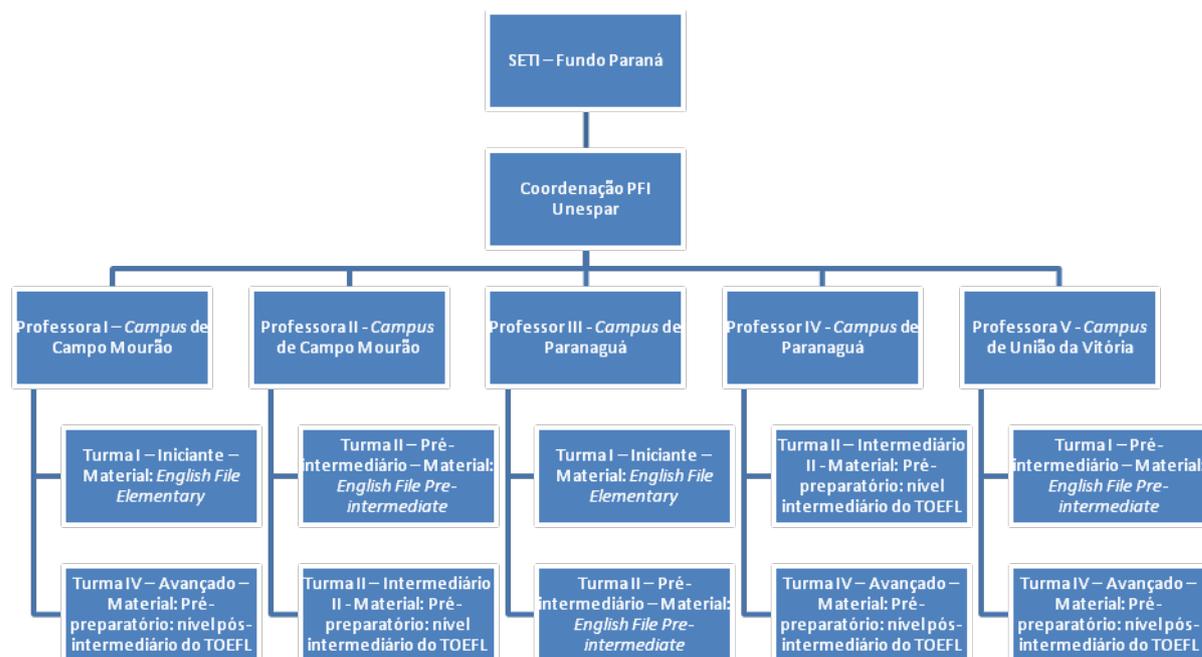
pagamento das bolsas das professoras-instrutoras contribuíram para o isolamento do Programa em relação à comunicabilidade.

No tocante aos benefícios identificados no período, o documento evidencia que o PFI "tornou-se bastante viável em termos científico-pedagógico", pois contribuiu para uma integração entre professores e acadêmicos; além do aumento do interesse pelos mesmos sobre a capacitação e aperfeiçoamento em LI para a realização dos testes e, por último, que o Programa "passou a ser mais alinhado à participação de docentes e acadêmicos em programas de intercâmbio acadêmico e científico" (PARANÁ, 2015a, p. 2).

No segundo semestre de 2015, o Programa foi assumido pela terceira coordenação, a qual deu continuidade às atividades do Projeto Estratégico, publicando uma série de Editais em um curto intervalo de tempo para contratação de professores instrutores e matrícula de estudantes, docentes e agentes universitários integrantes da comunidade acadêmica da Unespar para realizarem os cursos. Licitações para compra de materiais e equipamentos, como *notebooks*, aparelhos de sons, computadores, entre outros, para os laboratórios nos três núcleos também foram realizadas, bem como a produções e revisão de relatórios. A coordenação também trabalhou para houvesse uma sensibilização da universidade ao recuperar o PFI na instituição, conjuntamente ao Escritório de Relações Internacionais (ERI), que teve papel fundamental na realização dessas ações, com apoio da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). A segunda contratação aconteceu em Editais publicados a partir de agosto de 2015. Assim, conforme o RTF, teve-se a seguinte organização de equipe entre 2015/2 e 2016/1.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



**Figura II** – Organograma organizacional do PFI

Fonte: RTF (PARANÁ, 2016)

Após o término dos cursos, em abril de 2016 foram aplicados os testes TOEFL pela *MasterTest*, representante desses testes no Brasil, para os participantes dos cursos que obtiveram nota acima de 70 e com assiduidade acima de 75%.

Além de cursos para pessoas cujo nível de inglês fosse intermediário e pós-intermediário, outras turmas foram formadas a partir do nível básico e pré-intermediário, devido à vacância de vagas. Isso mostra que os objetivos do Programa incluíam apenas uma pequena parcela da comunidade universitária, pois uma parcela considerável dela ainda necessita de uma base linguística em nível básico. Nesse período, o Programa foi alocado junto à PROEC em conjunto com o ERI, que deram suporte institucional ao Programa no sentido de consolidá-lo na Unespar, corrigindo a lacuna inicial do Programa. No fim do processo, 29 estudantes em Campo Mourão, 29 em Paranaguá e 27 em União da Vitória receberam certificação, totalizando 85 estudantes.

## Análise dos textos

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Após estabelecer um panorama geral do PFI desde o âmbito Federal, Estadual até o contexto da primeira fase do Programa na Unespar, partimos para a parte do artigo em que focamos nos resultados da análise textual dos dois documentos, que inclui o plano global dos textos e organizacional, a saber, o PEI, que subsidiou a implantação do Programa na Unespar, e o RTF, como documento final de prestação de contas junto a SETI.

O PEI trata-se do plano estratégico para execução do PFI na Unespar e foi produzido pela primeira coordenação em 2013/14 em conjunto com as IEs, cada uma com suas especificidades, no *campus* de União da Vitória com estimativa de vigência para 22 meses, de Junho de 2014 a Abril de 2016. Contudo, foi prorrogado até o segundo semestre de 2016, devido à necessidade de todas as IEs estarem adimplentes com todas as atividades para que a primeira fase fosse concluída. O PEI teve como objetivo apresentar o projeto do Programa de acordo com as particularidades da universidade que fez a proposta à SETI, na categoria de Melhoria do Ensino Superior.

O texto é dividido em quatro partes. O primeiro é composto de texto discursivo. O segundo é constituído de um cronograma. Na sequência, há uma seção intitulada Impacto do Programa e, por fim, tem-se o Termo de Compromisso. A primeira se subdivide em 13 seções, a saber:

- a) título do projeto;
- b) financiamento/orçamento previsto;
- c) duração;
- d) responsáveis pela instituição;
- e) responsável pela coordenação do projeto;
- f) equipe gestora;
- g) problemas e justificativa;
- h) objetivo geral e específicos;
- i) público alvo;
- j) metodologia para a execução;
- k) produtos esperados;
- l) contribuições;
- m) abrangência geográfica e breve histórico institucional.

Essa primeira parte, prioritariamente, é composta de texto verbal discursivo. Na segunda parte do projeto, encontramos a parte mais estrutural, organizado em tabelas, que vai tratar dos planos de trabalho para os anos de 2014, 2015 e 2016 em forma de cronograma, juntamente ao seu custeio. Por fim, o projeto apresenta discursivamente os impactos socioeconômicos seguido do termo de compromisso assinado pela gestão institucional da Unespar.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O RTF trata-se da relatoria das atividades realizadas no decorrer do Programa e foi produzido pela terceira coordenação no fim do ano de 2016, como requisito obrigatório do Programa, estabelecido pela SETI – Fundo Paraná. Este apresenta os resultados finais, como relatório de encerramento do PFI Unespar primeira fase. Organiza-se da seguinte maneira:

- a) natureza do documento;
- b) titulação;
- c) número do Termo de Cooperação;
- d) resultados financeiros (valores previstos e repassados);
- e) duração;
- f) responsável pela instituição;
- g) responsável pelo Programa;
- h) responsável pela administração;
- i) descrição das atividades desenvolvidas;
- j) Dificuldades, benefícios;
- k) Conclusões e recomendações;
- l) Imagens;
- m) Anexos.

O item i) contemplou descrição das contratações, contexto do programa, turmas e estudantes, carga horária, aprovações e reprovações, divididas entre os três *campi* que o PFI consta. Na sequência, há um campo para descrição das dificuldades, benefícios, conclusões e recomendações, seguidas de um espaço para imagens. Este ainda conta com dois anexos que dizem respeito do detalhamento orçamentário.

Após apresentarmos o plano geral dos textos, que abarcam basicamente como eles foram estruturados, disponibilizamos, a seguir, uma tabela produzida por meio da análise textual que destaca aspectos convergentes e divergentes entre os dois documentos, com informações sintetizadas. Este procedimento de análise comparativa entre os dois documentos foi necessário, pois ambos os gêneros tratam de textos complexos da esfera acadêmica com uma formatação fechada, informações e termos técnicos, além da oscilação entre textos dispostos discursivamente e planilhas orçamentárias.

Aspecto a ser destacado	PEI	RTF
Duração	Previsão de 06/2014 a 05/2016 – 22 meses	Duração de <b>22</b> meses
Orçamento	Previsto R\$320.256,00	Utilizado R\$228.984,00

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Objetivos	OBJETIVO GERAL: Atender estudantes e docentes que queiram se capacitar para participar de intercâmbios internacionais.	OBJETIVO GERAL: Os objetivos foram atendidos por meio da oferta de cursos preparatórios para realização de exames internacionais de língua inglesa e da sua realização em estudantes que obtiveram aprovação no curso.
Publico Alvo	Estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e agentes universitários, preferencialmente os que apresentam maior potencial e probabilidade de participação em programas de cooperação internacional.	Estudantes, docentes e agentes universitários da Unespar, o curso também ofertou vagas para pessoas que participavam de projetos como o PIBID e de grupo de pesquisa, para preencher as vagas.
Metodologia	Dois momentos: seleção de participantes por meio de aplicação do teste de nivelamento TOEFL; depois a oferta de curso de proficiência em LI presencialmente com materiais didáticos específicos para esse fim.	Contratação de professores-instrutores em 2014 e em 2015; A seleção de participantes também ocorreu em dois momentos, 2014 e 2015. A primeira por meio do teste TOEFL e a segunda por meio de teste de nivelamento produzido pela equipe do PFI. Seleção de material didático pelos professores bolsistas. Oferta de cursos semestrais. Vinculação do PFI ao ERI e à PROEC

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Produtos esperados/Contribuições/Impactos Socioeconômicos	Comunidade acadêmica preparada para participar em ações de internacionalização. Ampliação de estudantes participarem no CsF e outras iniciativas; impulso para a internacionalização da Unespar e do Ensino Superior no Paraná e desenvolvimento de parcerias e intercâmbios com instituições e pesquisadores estrangeiros.	83 pessoas certificadas nos cursos. Testes TOEFL aplicados aos participantes. Preparação de pessoas para atuarem em diferentes esferas acadêmicas onde a língua inglesa seja exigida. Capacidade da comunidade interna, para participar de Programas de mobilidade internacional em diferentes instituições de ensino superior estrangeiras, intercâmbios acadêmicos e participação e representação da universidade e do Estado, subsequentemente, em eventos científicos internacionais.
Municípios atingidos	Região que abrange os três municípios onde os <i>campi</i> estão localizados e arredores.	Região que abrange os três municípios onde os <i>campi</i> estão localizados e arredores.
Atividades 2014	Previstas: 1. Seleção de professores instrutores de idioma; 2. Abertura das inscrições e seleção de alunos; 3 realização das avaliações e ajustes no programa; 4. Oferta do curso.	Atividades 1, 2 e 4 realizadas, identificadas em "atividades desenvolvidas no projeto".
Atividades 2015	Previstas: 1. Realização de avaliações e ajustes no programa; 2. Oferta do curso.	Atividade 1 e 2 realizadas, a primeira após fim da greve, obtendo resultados positivos.
Atividades 2016	Previstas: 1. Realização de avaliações e ajustes no programa; 2. Oferta do curso.	Atividade 1 e 2 realizadas, a primeira após o fim do curso, obtendo resultados positivos.

**Tabela 2** – Aspectos comparativos entre o PEI e o RTF

**Fonte:** os autores

Na tabela acima conseguimos observar o que estava planejado e o que foi executado, por meio da comparação estabelecida entre o PEI e o RTF. Temos ciência, no entanto, que, devido às condições situacionais, nem todas as propostas puderam ser

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

concluídas exatamente como planejadas, principalmente quando estamos tratando de uma política recém-criada. O que pode ser destacado na comparação entre os dois documentos é, a princípio, no item Orçamento, a diferença entre o recurso orçamentário disponível para o Programa e o utilizado. Esta não utilização de todo o recurso disponível para o Programa se deve, principalmente, a ausência de coordenador no período de aproximadamente um ano. Destaca-se ainda, no item Metodologia, a necessidade que houve de haver mais de um processo seletivo para a contratação de professores bolsistas, além da seleção de material didático, realizado em conjunto pelos professores bolsistas sob as orientações da coordenação institucional. Esta seleção ocorreu devido à necessidade de readequação de cursos ofertados em detrimento da demanda real da Unespar, ofertando, além de cursos preparatórios para exames internacionais, os cursos básicos e pré-intermediários. Os demais temas evidenciados nos dois documentos são, de forma geral, convergentes entre si.

Ainda em relação às informações nos documentos comparados na tabela acima, pudemos perceber que, mesmo com vários desafios, a proposta do projeto foi cumprida, de forma que a implantação da segunda fase fosse privilegiada por ter tido um *know-how* deixado pela primeira fase.

Após a análise desses dois documentos, concluímos que, por meio da análise pré-textual e textual advinda do ISD, identificamos questões temáticas que rodeiam o texto tanto na sua particularidade quanto na sua totalidade, envolvendo uma série de eventos que, por meio da conduta humana através do trabalho, constroem o contexto histórico e materializam-se em textos. Mesmo em se tratado de gêneros fechados e complexos, pudemos identificar modalizações vindas de sujeitos historicamente localizados. Além disso, um Programa como o PFI tem muito a contribuir para a universidade como política institucional de internacionalização, abrindo um horizonte de oportunidades para conhecer outras culturas, proporcionando estabelecer interlocuções com outras formas de produção científica e cultural.

## Conclusões finais<sup>11</sup>

Este trabalho buscou apresentar um panorama geral do PFI em sua primeira fase na Unespar. Para tanto, discorreremos sobre seu contexto histórico, por meio da análise pré-textual e textual advinda do campo da Ciência do Humano, ISD, na área específica da

<sup>11</sup>Gostaríamos de agradecer às pessoas que participaram desta pesquisa de forma contributiva recuperando e fornecendo pontualmente informações necessárias para a investigação: à Diretoria do Escritório de Relações Internacionais da Unespar, ERI; às Coordenações do PFI, anteriores e atual; à Coordenação do comitê gestor do PFI nas IEs; à Assessoria de Comunicação da Unespar.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Linguística Aplicada, a fim de discutir a implantação de políticas de internacionalização no Ensino Superior, mais especificamente no lócus em questão.

Apesar de não ter sido foco neste texto analisar de forma mais aprofundada as implicações da implantação de uma política de internacionalização, a análise dos textos, que adentrou nas suas questões externas (nível contextual) e textuais (nível organizacional), nos permitiu obter resultados que dão subsídio para refletir e pensar na melhoria da elaboração de projetos futuros, que visem atender demanda específica da universidade. Com a sistematização dos documentos da primeira fase, processo metodológico necessário para esta pesquisa, obtivemos, também, um arquivamento de documentos para o patrimônio documental e histórico do Programa, que proporciona organização para a criação das próximas fases, contendo o contexto em que o PFI foi inserido e contribuindo, também, para futuras pesquisas.

## Referências

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007/2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MARSON, I. C. V.; BORGES, E. F. V. "Paraná Fala Inglês" na UEPG: experiência extensionista com foco na mobilização internacional. In: *Revista Eletrônica de Extensão*. Florianópolis, v. 12, n. 20, p. 73-89, 2015.

MARSON, M. Z. *Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa "Paraná Fala Inglês" na UEL*. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Termo de Cooperação entre a SETI – Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF e a Unespar. TC Nº 014/14 – SETI/UGF. 2014a.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. Projeto Estratégico da Seti – Fundo Paraná. *O Paraná Fala Línguas Estrangeiras – primeira etapa – O Paraná Fala Inglês*. 2014b.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. Relatório Técnico-financeiro final da SETI – Fundo Paraná. *O Paraná Fala Línguas Estrangeiras – primeira etapa – O Paraná Fala Inglês*. 2014c.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. *Portaria 639/2015 Reitoria Unespar*. 2015a.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. Relatório Técnico-Financeiro parcial da SETI – Fundo Paraná. *O Paraná Fala Línguas Estrangeiras – primeira etapa – O Paraná Fala Inglês*. 2015b.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, [1934] 2009.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O PROJETO BURGUEËS DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Yohana Graziely de Oliveira Buczek (UNESPAR)  
Orientadora: Analéia Domingues (UNESPAR)

**RESUMO:** Essa pesquisa está sendo desenvolvida no Grupo de Estudos do Espaço Marx da Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão. Nosso objetivo é fazer uma análise do documento intitulado *Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários*, elaborado pela Confederação Nacional da Indústria e apresentado à VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, ocorrida em Salvador no mês de julho de 1993 e como as recomendações contidas nele foram incorporadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Como referencial teórico-metodológico utilizamos o Materialismo Histórico-Dialético elaborado por Marx e Engels e demais autores que escrevem nessa perspectiva como: Antunes (2009); Mészáros (2010); Melo (2010), entre outros. O trabalho encontra-se estruturado em três partes: a primeira dedicamos à uma breve revisão sobre a crise estrutural do capital e os mecanismos adotados pela burguesia para sua superação, posteriormente apresentamos uma descrição das intencionalidades do documento Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários e na terceira parte explicitamos a articulação existente entre o documento nosso objeto de estudo e a elaboração da LDB nº 9394/96, expressão do projeto burgueus para a educação.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Formação Profissional; Lei de Diretrizes e Bases.

### Introdução

Esse artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do grupo do estudos do Espaço Marx da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de Campo Mourão. Nosso objetivo é apresentar uma análise documental acerca de um documento-proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI), intitulado Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários e suas implicações na elaboração das políticas educacionais, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9.394/96 (LDB), sob o aspecto do modo de produção capitalista e as recomendações da CNI para a educação pública brasileira. O documento em questão foi elaborado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob a orientação do diretor-geral professor Alexandre Figueira Rodrigues e apresentado aos líderes industriais presentes na VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas, ocorrida entre os dias 12 a 16 de julho do ano de 1993 em Salvador, Brasil.

O documento-proposta foi elaborado no momento de ápice das discussões sobre a Reforma do Estado no Brasil e a implementação do projeto neoliberal, como respostas à



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

crise instaurada a nível mundial. O documento está dividido em cinco eixos de discussão, são eles: A valorização do fator trabalho; Avanços no sistema educacional formal na América Latina; As novas tecnologias e as exigências decorrentes do nível de escolaridade dos trabalhadores; A necessária reconceituação do Perfil de Qualificação – que apresenta os seguintes subitens: Habilidades básicas; Habilidades específicas; Habilidades de gestão-; e Estratégias necessárias e a participação dos empresários.

Utilizamos como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) no século XIX, o qual apreende uma compreensão radical dos fenômenos em questão, no sentido de ir à raiz e essência do problema de pesquisa. O método do Materialismo Histórico-Dialético foi desenvolvido para análise e estudo da sociedade burguesa e seu modo de produção.

Para realizarmos esse estudo utilizamos como aporte teórico o principal autor do Materialismo Histórico Dialético: Marx e demais teóricos que escrevem nessa mesma perspectiva: Antunes (2009); Duarte (2008); Mészáros (2010).

## **Crise estrutural do capital, reforma do estado e educação**

O cenário econômico na década de 1970 dos países europeus e norte-americanos era de uma crise estrutural do capitalismo. Mészáros (2010) pontua que após 1970 altera-se a natureza da crise, que de cíclica passa a ser estrutural vivida até os dias atuais. Mészáros (2010, p. 69, grifos do autor) ainda pontua quatro aspectos principais da crise estrutural que a difere da crise cíclica anterior:

1. Seu *caráter* é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
2. seu *alcance* é de fato, *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);
3. sua *escala de tempo* é extensa, contínua -se preferir, *permanente*- em lugar de limitada e *cíclica*, como foram todas as crises anteriores do capital, e;
4. em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentamos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria –agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento”

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mais ou menos temporário das crescentes contradições- perder sua energia.

Os escritos de Marx (2013) no Livro I de O Capital explicitam que o capitalismo se fundamenta em três esferas que são necessárias à sua manutenção e reprodução: produção, circulação e consumo. As crises estruturais do capital surgem em decorrência do alto desenvolvimento das forças produtivas, que encurtam o tempo de trabalho necessário à produção das mercadorias o que conseqüentemente diminui seu valor de troca, ou seja, o capitalista precisa produzir e vender cada vez mais para conseguir se manter no mercado. Nesse sentido corrobora Marx (2013, p. 118) ao afirmar que,

Quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor. Quanto menor a força produtiva do trabalho, maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo e maior seu valor.

Dessa forma, podemos afirmar que são crises de super produção com características intensas e frequentes, que tornam o trabalho cada vez mais precarizado por alcançarem o limite máximo de desenvolvimento do Capital e um grande acirramento das contradições produzidas pelo próprio sistema.

Em tempos de crise do Capital, o Estado que é representado pela burguesia se reorganiza para encontrar meios de superação da crise e retomada de expansão. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Marx (2014, p. 35) sobre a relação da burguesia e o Estado: “O Estado Moderno é uma comissão que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”, o Estado existe e funciona como cão de guarda do capital para defender os seus interesses a qualquer custo.

Nessa relação entre Estado e classe dominante Antunes (2009, p. 29), pontua que, é inerente a lógica capitalista, o desenvolvimento e aplicabilidade de “mecanismo de ‘administração das crises’, com parte especial da ação do capital e do Estado visando deslocar e transferir as suas maiores contradições atuais”. Visto que, o objetivo do capital é a autorreprodução, fundamentada numa relação contraditória entre capital e trabalho, conforme apontam os escritos de Marx.

A respeito da crise estrutural do capitalismo, Antunes (2009, p. 32) pontua

[...] que ela encontra suas raízes profundas numa crise secular de produtividade que resultou do excesso constante de capacidade e de produção do setor manufatureiro internacional. [...] As raízes da estagnação e da crise atual estão na compreensão dos lucros do setor

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

manufatureiro que se originou no excesso de capacidade e de produção fabril, que era em si a expressão da acirrada competição internacional.

Com a crise estrutural instaurada a nível mundial, foi necessário um processo de reorganização do sistema capitalista em resposta à crise, que nas palavras de Antunes (2009), se deu por meio da reestruturação produtiva e do trabalho, que visava à recuperação dos patamares produtivos e de expansão do capital. No Brasil, uma das soluções encontradas pela burguesia para a superação dessa crise foi a Reforma do Estado, ocorrida em meados da década de 1990 que objetivava a diminuição do tamanho e das responsabilidades do Estado aliada a implementação do projeto neoliberal. Esse processo de reestruturação produtiva, ainda nas palavras do referido autor, configurou um grande ataque da burguesia e do Estado àqueles que vivem do trabalho.

Essa fase da reestruturação do processo de trabalho trouxe consigo implicações observadas em escala global refletidas principalmente na super exploração e precarização das condições de trabalho da força humana, grande degradação da natureza para a produção de mercadorias e valorização do capital, alto índice de desemprego que é considerado inerente a lógica capitalista. Marx (2013, p. 707) pontua que a “[...] população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista” e funciona “[...] como um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua conta própria”.

O capitalismo iniciou o processo de reorganização necessário à sua expansão e reprodução pautado no binômio fordismo/taylorismo o que determinou o modo de produção industrial no início do século XX.

Já ao final do século XX, conforme Pinto (2007) o toyotismo<sup>1</sup> é uma tendência presente e compreendê-la em sua essência possibilita identificarmos a relação entre ela, a economia e as transformações do modo de produção capitalista, assim como, a forma

---

<sup>1</sup> Conforme Pinto (2007), no sistema de produção anterior fordista/taylorista a capacidade produtiva era fixada em cada nível do trabalhador em seu posto pautado na hierarquia da divisão do trabalho estabelecida. A força de trabalho estava sujeita a uma alta rotatividade necessária a manutenção dos estoques. No sistema toyotista de produção, flexibilidade é a palavra de ordem, o toyotismo preconiza pela produção adequada à demanda. Esse novo modelo de produção requeria trabalhadores multifuncionais ou polivalentes que fossem capazes de operar no mesmo posto de trabalho máquinas de diferentes finalidades que concentravam diferentes funções de trabalho no mesmo local. Ou seja, a ideia principal do toyotismo era que os trabalhadores tivessem o conhecimento para executar várias fases de todo o processo produtivo concentrado agora em apenas um local. Esse modelo de produção conseguiu o aumento do controle e intensificação do processo de trabalho por meio da polivalência, agora os ditos “qualificados” tinham de se submeter a exercer várias funções.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

que esse movimento repercute em orientações para demais setores da vida social, como a educação.

A partir do Consenso de Washington<sup>2</sup>, ocorrido em 1989, Leher (2010, p.2) afirma que “[...] o mundo tomou a direção do neoliberalismo” O consenso se pautou em uma discussão em torno da crise instaurada. Os governantes participantes do consenso atribuíram ao excessivo crescimento do Estado como principal responsável pela crise e passaram a implementar o ideário neoliberal em todas as esferas políticas dos países.

No início da década de 1990 as ideias do projeto neoliberal influencia as políticas públicas do Brasil, e se efetivam por meio da Reforma do Estado coordenada por Luís Carlos Bresser Pereira<sup>3</sup>, como resposta à superação da crise estrutural do capital iniciada nos países desenvolvidos na década de 1970, e que assolou o Brasil na década de 1980.

Os liberais econômicos a intitulam como crise fiscal do Estado, traduzida nas palavras de Pereira (1997, p. 9) como “[...] uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado”. Utilizaram-se do discurso que o modelo de Estado vigente, devido à sua forte intervenção na economia e os altos gastos sociais, era o responsável pela crise mundial, para inaugurar um novo modelo econômico pautado nas ideias do neoliberalismo.

Os liberais objetivavam nesse discurso, camuflar os problemas enfrentados pela sociedade como de origem não decorrentes de uma crise do sistema capitalista, mas a partir de uma atuação equivocada dos papéis do Estado. Utilizaram a Reforma do Estado nesse sentido, como um eufemismo, para implementação do projeto neoliberal no Brasil. Importante salientar que, a Reforma do Estado se efetivou no Brasil, a partir de empréstimos concedidos pelo Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI).

Entre os princípios do neoliberalismo estão, principalmente: a privatização de empresas estatais, a descentralização das políticas públicas e a desregulamentação/flexibilização das condições de trabalho. O neoliberalismo traz um forte ataque ao Estado de Bem-Estar Social. Assim, conforme regulamenta o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995 p. 12-13):

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto

<sup>2</sup> O Consenso de Washington foi um evento ocorrido em 1989 para discutir sobre a natureza da crise e as reformas pautadas nas ideias neoliberais necessárias a sua superação. O Consenso de Washington propunha 10 reformas que visavam reduzir o tamanho do Estado e que serviram de base para a expansão do neoliberalismo a níveis mundiais.

<sup>3</sup> Ministro da Fazenda em 1987, ministro da Administração Federal e Reforma do Estado entre 1995 e 1998 e ministro da Ciência e Tecnologia entre 1999 e 2002.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que não está tão claro: a descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

Dessa forma, a burguesia criou mecanismos para que grandes grupos privados pudessem interferir de forma estratégica na educação, de tal maneira, que esta, correspondesse a seus interesses. Esse fato, consolidou-se a partir da Reforma de Estado que implementou o projeto neoliberal.

Em relação aos estágios de desenvolvimento do capitalismo, Marx e Engels (2014) asseveram que foram acompanhados de avanços políticos e econômicos favoráveis à burguesia, e atualmente com a instauração de um mercado mundial, conquistou domínio político exclusivo no Estado Moderno. Assim, esse Estado está para garantir direitos de uma classe em específico, isto é, a classe que detém os meios de produção.

## **As intencionalidades do empresariado industrial brasileiro para a educação**

Concomitantemente as discussões ocorridas em relação à crise, a Reforma do estado e a implementação do projeto neoliberal a nível de Brasil, a CNI elaborou e propôs à VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, ocorrida em Salvador no ano de 1993 o documento intitulado Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários, no qual, a burguesia industrial brasileira apresentou suas reivindicações e necessidades educacionais atreladas ao contexto do aumento da produção e do novo padrão de acumulação do Capital. De acordo com o documento analisado, é consensual entre os empresários a necessidade de valorização dos recursos humanos de suas empresas, o que é considerado indispensável à produtividade, é refutada a ideia do aumento da produção baseado em redução de custos de mão-de-obra<sup>4</sup>. Convém destacar que, de acordo com o documento (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA 1993, p. 8):

Uma das estratégias para valorização dos recursos humanos está centrada na elevação de sua competência, e uma das variáveis desta competência é a Educação Básica Geral, intimamente ligada com a Formação Profissional. Uma política industrial moderna, que realmente

<sup>4</sup> No documento objeto de análise utiliza-se ora o termo burguês mão-de-obra, ora o termo força de trabalho. Em nossos escritos ao decorrer desse trabalho nos deteremos a utilizar o termo empregado na teoria marxiana: força de trabalho.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

contribua para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, não pode desprezar a educação como um bem obrigatório e universal, assim como a formação profissional específica dos recursos humanos de uma empresa.

O documento aponta a universalização do ensino secundário (o que hoje conhecemos como ensino médio) e as especializações periódicas dos trabalhadores como condição necessária devido ao alto desenvolvimento das forças produtivas, que requer das indústrias cada vez mais força de trabalho qualificada, considerando que cada sociedade industrial está em um patamar de desenvolvimento e possui necessidades específicas.

A relação existente entre educação, trabalho e capital fica bem delineada no texto e pode ser transcrita no seguinte trecho (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1993, p.9-10):

Diante desse novo modelo de desenvolvimento industrial, as questões sobre a reforma do sistema educacional e de formação e de formação profissional incluem, e primeiro lugar, a universalização da Educação Básica, ou seja, a garantia da escolaridade para todos, no mínimo até o fim da educação secundária [...]; em segundo lugar, a adoção, tanto do ponto de vista legal quanto do valor social, de programas de educação recorrente ou permanente. Pelo lado da reorganização necessária da empresa, surge uma série de reformas urgentes no local de trabalho, ditadas pela introdução de novas tecnologias, tanto na forma como na organização da produção, dirigidas a combinar com a escolaridade real e as expectativas dos trabalhadores e empresários, com relação as condições e exigências do emprego.

De acordo com o discurso burguês presente na descrição do documento o emprego da tecnologia revolucionou o mundo do trabalho no setor industrial, dessa forma, requer-se trabalhadores mais habilitados e flexíveis, que se adaptem rapidamente as mudanças e ao domínio dos processos tecnológicos presentes nas indústrias, o que exige ao trabalhador ampliar cada vez mais seus conhecimentos. Essas novas exigências impostas são necessárias para a formação de um “homem realizado”, que saiba fazer as melhores escolhas no âmbito empresarial e se adaptar nas diferentes tarefas e qualificações que a empresa exigir. É necessário um sistema educacional que assegure uma política de formação que abarque nos termos burgueses, a requalificação e reprofissionalização, a partir de uma sólida qualificação geral e universalizada, direcionada também a realização do indivíduo, já que ele deve ser considerado um fator estratégico na produção das empresas. O documento discorre acerca da importância do

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

domínio da tecnologia por parte do trabalhador como fator indispensável ao aumento da produção.

A CNI defende que essa universalização da Educação Geral e Formação Profissional deve ser pautada na qualificação polivalente, a qual implica em formar o trabalhador que se adeque aos diferentes postos de trabalho de uma empresa que articule as suas habilidades adquiridas no seu processo de formação ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Essa formação deve ser voltada para a aquisição de pensamento teórico e abstrato, a fim de analisar, traçar estratégias, prever, planejar e inovar no campo produtivo. O documento frisa que a educação profissional específica por ele defendida não deve substituir a educação básica, mas será ofertada em forma de complementação.

Em linhas gerais essa proposta de educação defendida pelos empresários ao longo desse documento requer uma urgente e necessária reconfiguração do perfil de qualificação desse trabalhador, para que se adeque as peculiaridades do sistema produtivo e acumulação do capital. O modelo toyotista de produção, recém inaugurado recrutava trabalhadores com habilidades para operar diversas máquinas, o que exigia menor grau de habilidades manipulativas e um maior desenvolvimento do grau de abstração, a valorização do fator cognitivo é condição para os trabalhadores conseguirem transferir os conhecimentos adquiridos para o sistema produtivo, e desenvolver os atributos de iniciação e aspiração profissional, necessária aos trabalhadores e a empresa.

Essa proposição de educação dos empresários visa formar indivíduos que se adaptem rapidamente a sociedade e o desenvolvimento industrial em acelerado processo de transformação, pautado na pedagogia do “aprender a aprender”<sup>5</sup> descrita posteriormente em 1996 como um dos quatro pilares da educação do documento Educação: um tesouro a descobrir. O documento da CNI defende a ideia de um professor facilitador de aprendizagem, em substituição àquele professor transmissor de conhecimento, capaz de propiciar os conhecimentos e habilidades acima referidos, nesse sentido corrobora Duarte (2008, p. 11):

---

<sup>5</sup> Conforme Duarte (2001) surge nos ideários escolanovistas e ganha força no cenário educacional brasileiro a partir do movimento construtivista na década de 1980, o qual, defendia princípios semelhantes ao escolanovismo. Esse movimento se intensifica com a implantação do modelo neoliberal a nível mundial. Um dos posicionamentos valorativos do “aprender a aprender” conforme o referido autor (2001, p. 56) “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.” Ou seja, para que a reprodução da ordem do capital continue com todo o vigor é necessário uma educação que forme trabalhadores de acordo com os novos padrões de exploração estabelecidos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[...] O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.

A CNI ainda explicita que para que essa proposição de educação seja alcançada, é indispensável a aliança entre vários segmentos da sociedade para a capacitação desses trabalhadores. Apontam a escassez dos recursos como justificativas a essas parcerias.

Por isso, a articulação entre os agentes distintos -públicos ou privados, centrais ou locais- é indispensável para resolver os problemas que enfrentam as sociedades no âmbito da educação e da formação profissional. Nessa tarefa cabe a participação dos ministérios da Educação e do Trabalho, dos municípios, das organizações não-governamentais, dos meios de comunicação, dos serviços de formação profissional, das empresas públicas e privadas, e das diversas organizações que ajuda à comunidade, e, em especial, dos empresários, através de seus órgãos de associação e representação sindical.

Todas essas parcerias entre os diferentes segmentos da sociedade pela educação se fazem crucias ao momento atual devido as exigências de capacidade dos recursos humanos para que as empresas se mantenham em termos produtivos e competitivos no mercado. Sobre a relação do empresariado com a educação, a CNI (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1993, p. 23, grifos do autor), deixa claro que “*O empresariado deve exigir, juntamente com outros segmentos da sociedade, participação efetiva na gestão das instituições educacionais.*”, sem eximir o Estado de seus deveres com o financiamento da educação, o que caracteriza a descentralização do poder do Estado. O empresariado delimita sua participação nas funções de (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1993, p. 24) [...] gestão tanto administrativa-financeira das escolas como na discussão da definição de currículos, conteúdos de formação e, em especial, nos critérios de avaliação da efetiva de das agências formadoras.

## **Breve histórico sobre aprovação da Lei 9.394/96**

A educação é parte constituinte e estratégica do complexo das relações sociais, por ser a escola o único local de acesso ao conhecimento científico que a classe trabalhadora possui na sociedade do capital ela assume a função social de capacitação

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

em massa da força de trabalho, ou seja, a escola é uma instituição que serve à ordem de reprodução do capital.

A partir da instituição da República e a outorga da Constituição Federal de 1988, a elaboração de um novo projeto de LDB se torna necessário e passa a ser reivindicado pelos educadores e instituições educacionais diversas. Após um amplo debate com a sociedade civil, um anteprojeto foi escrito. O professor Demerval Saviani foi eleito como relator do anteprojeto de lei que posteriormente foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em 1988. Após algumas alterações, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto em 1990 e pelo Congresso Nacional em 1993. Encaminhada ao senado foi reprovada por meio de uma articulação do Senado justamente por não atender as necessidades do empresariado.

Concomitantemente, devido ao contexto político e econômico houve elaboração de um projeto substitutivo, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro e seus colaboradores, cujo relator foi Fernando Henrique Cardoso. Esse projeto foi apresentado ao senado no ano de 1992, continha uma concepção diferente da versão apresentada por Octávio Elísio, fortemente marcado pelo caráter neoliberal e que trazia em seu conteúdo inúmeros pontos de discussão elencados pela CNI no documento Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários de 1993. Após toda a tramitação na Câmara dos Deputados e Senado Brasileiro, esse projeto substitutivo foi aprovado sob o número de lei 9.394/96.

## **A articulação dos empresários com o Estado burguês**

Utilizamos aqui o termo Estado burguês já mencionado outrora por teóricos como Marx (2013) e Lênin (2011) para enfatizar sua função vital de defender e se reorganizar para atender as necessidades do capital. O Estado serve como ferramenta e elemento da lógica de dominação do capital sobre o trabalho, de forma a manter as relações sociais fundamentadas nesse sistema e sua lógica de reprodução pautada na exploração do homem pelo homem, ou seja, o Estado é necessário para servir a ordem de desenvolvimento do capital.

Para elucidarmos o conceito de Estado para a teoria marxiana recorremos a renomados teóricos que se propuseram a estudá-lo. Marx (2013) entendeu e discutiu o Estado a partir das relações de trabalho e não nutriu nenhum tipo de ilusão em relação à atender os interesses da classe trabalhadora, o caracterizou como um conjunto de forças sociais que servem como elemento de opressão de uma classe em relação à classe subalterna.

Lênin (2011) em sua obra intitulada Estado e Revolução resgata a essência da teoria de Marx, tão criticada e deturpada ao longo da história, para explicitar a natureza do

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Estado burguês. Com base nos estudos de Marx, Lênin (2011, p. 38) define o Estado como: “[...] um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”.

O Estado existe e serve para manter a propriedade privada concentrada nas mãos de uma classe, -aquela detentora dos meios de produção-, e a ordem social vigente o determina à servir seus interesses. Ele cria estratégias e se reorganiza para atender os interesses do capital de acordo com suas necessidades, é o que ocorre em épocas de crises, as reformas necessárias à sua superação, retomada do crescimento e expansão do capital enquanto sistema se dão principalmente no setor político e educacional.

Conforme pontua Lessa (2014, p. 45) “[...] o capital em crise estrutural necessita retirar cada átomo de mais-valia que conseguir de todos os cantos do planeta, a qualquer custo”, a partir desse pressuposto seria necessário alterações nas legislações burguesas que regulamentam o sistema educacional, a fim de, adequar a educação ao novo quadro econômico instaurado. Torna-se imprescindível formar trabalhadores produtivos, -aqueles que reproduzem capital-, principalmente no setor industrial voltado ao modelo de produção toyotista. Com esse propósito, a CNI elabora e apresenta aos empresários industriais ibero-americanos o documento-proposta Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários com as descrições do perfil do trabalhador polivalente que a educação básica subsidiada pelo Estado deveria formar, totalmente pautado nas lógicas neoliberais de mercado.

A crise estrutural atinge o Brasil entre o fim da década de 1980 e início da década de 1990, como a função precípua do Estado é servir como cão de guarda do capital, inicia-se um processo de reorganização indispensável para atender as reivindicações da burguesia. Para os liberais econômicos a crise não era oriunda do capital mas da gestão e atuação do Estado, a primeira reforma ocorre no âmbito político em 1995 por meio da Reforma do Estado e altera a forma de gestão e de relação com a economia, conforme BRASIL (1995, p. 12)

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

No que diz respeito a educação, a Reforma do Estado permitiu o processo chamado publicização, ou seja, descentralizou a responsabilidade do Estado para o setor público não-estatal de atribuições não exclusivas do Estado por meio de uma parceria entre Estado e Sociedade para seu controle, de acordo com BRASIL (1995, p. 13)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade.

Concomitantemente a Reforma do Estado também foi preciso que a legislação burguesa da educação fosse ao encontro dos interesses do capital, o que ocorreu mediante a aprovação do projeto substitutivo da LDB em 1996, o qual, atendia os interesses e reivindicações do empresariado para a educação. Inicialmente havia um projeto de lei que trazia as reivindicações para a educação da sociedade civil organizada amplamente organizada debates a nível nacional, mas através de uma articulação no Senado esse projeto foi barrado e aprovado outro projeto elaborado por Darcy Ribeiro que continha uma visão bem distinta e que atendia ao que os empresários queriam.

O projeto aprovado em 1996 é a LDB de número 9.394/96 que temos em vigor atualmente, o qual, incorporou inúmeros pontos da discussão da CNI transcritas no documento objeto de análise desse estudo em 1993, no qual a educação é um meio estratégico do Estado de exercer a dominação sob a classe trabalhadora à serviço do capital.

Os interesses para a educação subsidiada pelo Estado burguês são antagônicos aos da classe trabalhadora. A educação pública não oferece possibilidades reais de formação humana aos trabalhadores, pelo contrário, oferecem uma formação limitada que os permitem apenas continuar se reproduzindo enquanto classe subalterna, com destaque a valorização do fator trabalho o que pode ser verificado nos escritos da própria legislação (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Art. 1º inciso 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do *trabalho* e à prática social

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*.

Art. 3º inciso XI vinculação entre a educação escolar, *o trabalho* e às *práticas sociais*.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A LDB 9.394/96 é umas das legislações burguesas que regem o sistema educacional brasileiro, foi aprovada há mais de duas décadas a partir do tipo de educação que a burguesia industrial necessitava para o modelo toyotista de produção, também vigente até nossos dias. Em sua essência traduz-se o a proposição de educação da CNI descrita no documento, com a educação básica voltada para a qualificação do trabalhador para o uso da tecnologia como forma de aumentar a produção. A LDB não se alterou ainda porque o modelo de produção e acumulação do Capital, bem como os interesses dos empresários continuam os mesmos. A partir do momento em que ela não estiver mais cumprindo com os interesses burgueses, com certeza será substituída por uma nova versão.

## Considerações finais

A sociabilidade do Capital é caracterizada por ser uma sociedade produtora de mercadorias, e no conjunto dessas relações sociais, o objetivo incansável e vital do Capital é sua autorreprodução, ou seja, sua essência está centrada unicamente na produção de mais-valor, a partir da exploração da mercadoria força de trabalho, o que leva a uma desumanização do homem sem precedentes, que produz o empobrecimento da população não apenas no aspecto econômico, mas também no que tange o desenvolvimento humano.

O Estado é representado pela classe burguesa e existe para defender seus interesses, e sempre que necessário se reorganiza para garantir a expansão e domínio do Capital enquanto sistema, mesmo que isso custe altos preços à classe trabalhadora. No conjunto de manutenção de todas as estruturas da sociabilidade vigente, a educação pública ofertada pelo Estado burguês assume papel de destaque. É dentro da escola que ocorre a qualificação massiva da força de trabalho, elemento indispensável a reprodução da ordem do Capital. Nesse contexto, a educação assume um caráter estratégico na formação dos trabalhadores assalariados, de acordo com as necessidades de reprodução e acumulação do Capital.

A partir dessas relações sociais de dominação do Capital sobre o trabalho, que não se constituíram de forma natural, mas foram construídas ao longo da historicização do processo de desenvolvimento do capitalismo, nos é indubitável que, o Capital não oferecerá à classe trabalhadora um tipo de educação que permita sua emancipação. Pelo contrário, para o Capital, a qualidade da educação ofertada pela escola pública está intimamente associada em resultados em questão de aumento e melhoria na produção de mercadorias por meio do trabalho alienado. Os interesses da educação pública subsidiada pelo Estado burguês são antagônicos aos interesses da classe trabalhadora,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

de tal forma que, na atual sociabilidade a educação se consuma como um meio de dominação do capital sobre a classe trabalhadora

## Referências

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PEREIRA, B. L. C. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, 1995.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 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: 10 set. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro, CNI, 1993.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores associados, 2008.

LEHER, R. Crise do Capital e Questão Social. **Revista da Rede de Estudos e Trabalho**, Marília, ano III, n.6, 2010.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. Campinas: UNICAMP, 2011.

LESSA, S. **O Revolucionário e o Estudo**: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política Livro I o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

MÉSZÁROS, I. **Atualidade Histórica da Ofensiva Socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PEREIRA, L. C. B. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. In: Cadernos MARE da Reforma do Estado de 1997.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.



## O TEXTO LITERÁRIO INDÍGENA NA SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Marino Martioli (PROFLETRAS/UEM)  
Miriam Miglioli (PROFLETRAS/UEM)

**RESUMO:** A sequência básica apresentada, nessa comunicação, foi consubstanciada para a introdução do texto literário no 9º ano do Ensino fundamental. O texto trabalhado sobre a literatura indígena, escrito por Daniel Munduruku, apresenta o mito do roubo do fogo, por meio de uma linguagem conotativa, polissêmica e poética. O presente trabalho tem como objetivo propor uma abordagem em sala de aula, no viés dos aportes teóricos metodológicos de Cosson (2014), no que diz respeito à literatura indígena. Pretende-se despertar o interesse nos alunos para essa literatura, bem como, levá-los a descobrir a essência do ser humano ao se permitir conhecer a experiência do(s) outro(s). Nesse sentido, o letramento literário pode promover um papel humanizador. Para o desenvolvimento da sequência básica, exige-se planejamento minucioso das etapas de: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao segui-los, em sala de aula, preparamos os alunos para a abordagem e compreensão do texto, levando-os a participar ativamente de todo o processo do plano de trabalho docente. Também, ao trabalhar as quatro etapas de leitura: antecipação, decifração, análise e interpretação, no que diz respeito ao texto literário materializado e o seu contexto de produção, esperamos colaborar com a formação de leitores literários. Além disso, intencionamos contribuir com o professor em sala de aula, seguindo os passos da sequência básica e as etapas de leitura, como uma possível estratégia metodológica para se ensinar a literatura indígena.

**Palavras-chave:** Sequência básica; etapas de leitura; letramento literário; literatura indígena.

### Introdução

A leitura é uma habilidade que deve estar presente ao longo da vida das pessoas, principalmente na escola por considerar que ela colabora no desenvolvimento dos aspectos relacionados ao campo afetivo, artístico e estético. Neste sentido, cabe à escola priorizar a abordagem do texto literário, pois este proporciona o aprimoramento do gosto pela leitura, cujo estado de encantamento, ao lê-lo, necessita ser instigado pelo professor e vivido na sala de aula pelos alunos.

Ao professor cabe como tarefa a mediação entre o texto e o aluno leitor, levando-o a uma relação de prazer, de identidade, de interpretação, bem como relacionar o conteúdo do texto lido com as leituras de mundo pelas experiências que já possui, tornando-o crítico e, por conseguinte, mais maduro.

O texto literário conduz a várias interpretações, porém os limites destas estão numa leitura coerente através das pistas presentes no próprio texto. Além disso, existem as lacunas que são preenchidas com os conhecimentos de mundo que o leitor tem: as crenças, a ideologia, as experiências e os valores.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Portanto, a literatura contribui com a humanização do homem para que este repense a sociedade na busca de sua transformação. Ela permite a entrada no horizonte das expectativas, a relação dialógica entre autor/leitor/texto, o fazer inferências numa mistura de mundo real com o mundo fantástico e a reprodução da história em diversos momentos.

Para Cosson (2014) a escola deve retomar o letramento literário, pois explica que “... a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também viver esta experiência.” (COSSON, 2014, p. 17). O autor também fala que a literatura tem um papel humanizador por libertar o ser humano das correntes que o amarram na identificação de suas leituras com os problemas de sua vida de maneira a ampliar seus horizontes com o brilho que vai adquirindo.

Segundo Candido (2004), a literatura nos proporciona equilíbrio social e pelo seu caráter humanizador, torna-se imprescindível sua abordagem nas escolas. O autor compara as palavras a tijolos numa construção, pois ao juntá-las com a finalidade de tecer o texto, o ser humano torna-se mais metódico, mais articulado com o mundo que o cerca, compreende melhor a si mesmo, o outro e a natureza. Ele define a importância do letramento literário para que o ser humano se desenvolva.

... humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

De acordo com Zilberman (2009), a literatura não está em parte alguma da escola e nesta o aluno é alfabetizado para ler e não para o letramento literário. Segundo a autora, a literatura complementa e dá significação ao ensino da língua. Ela sugere que literatura e escola andem juntas, mas conclui que este é um caminho complicado: “... mais difícil e utópico [...] uma situação em que a escola e literatura [...] continuem a andar juntas no futuro.” (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Micheletti (2000) concorda que o trabalho com textos literários na educação básica é praticamente inexistente, mas existe o ensino da literatura, porém dissociado do ensino de língua. A autora fala da importância de trabalhar as habilidades da leitura como momento de interação autor/leitor/texto para compreender o mundo, definindo assim a importância do letramento literário na escola: “É dessa leitura que brota a construção do real na medida em que a leitura da palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação do mundo.” (MICHELETTI, 2000, p.16).

Para Zappone et al (2014), alfabetizar é levar o indivíduo à aquisição da escrita em suas capacidades cognitivas e linguísticas e letramento é o desenvolvimento da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

linguagem em seus usos e práticas sociais na aquisição da escrita. As autoras definem o letramento literário como: “A leitura literária desempenha papel relevante na formação do aluno por sua função formadora, social e cultural.” (ZAPPONE et Al, 2014, p. 65).

Por concordar com os autores elencados anteriormente neste trabalho, selecionamos o conto de Daniel Mundurucu *O roubo do fogo* que trata de um texto indígena escrito por autor de igual origem. Este retrata a diversidade cultural, linguística e literária existente no Brasil. Por sua vez, traz uma rica visão da herança cultural, resgatando a história dos povos ancestrais nativos do nosso país.

A abordagem desta obra em sala de aula justifica-se, num primeiro momento, para atender a legislação brasileira e, num segundo momento e mais importante, por termos uma população de índios muito grande em nosso país, cuja literatura produzida já ultrapassou as fronteiras e abre espaço para um ensino intercultural que resgata a história real dos povos que habitavam o Brasil na época da colonização brasileira.

No Censo do IBGE de 2010, 0,47% da população brasileira corresponde aos índios que vivem no Brasil. Portanto, os alunos precisam conhecer esses povos, sua identidade, seus costumes e suas linguagens. Também, por uma questão de justiça, crianças e jovens precisam conhecer a história dos índios, que por muito tempo foi negada sua transmissão na escola para divulgar somente a cultura europeia, omitindo a diversidade existente nesse país e perpetuando a desigualdade. Trabalhar a cultura indígena em sala de aula propicia aos educandos o contato com esses povos para conscientizá-los do importante patrimônio cultural indígena existente em nossa Pátria, cujos textos pertencentes a sua literatura mostram a sensibilidade com que escrevem sobre seus antepassados por meio de narrativas que resgatam suas memórias.

Segundo Almeida (2009) na escola tem que ser trabalhada a literatura indígena, pois a autora entrevistou uma índia e relata seu desabafo: “Durante os trabalhos na escola, eu achei importante escrever a história de meu povo que nunca havia sido escrita – eu nunca tinha visto um livro que falasse do meu povo. (ALMEIDA, 2009, p. 72).

Nosso país tem uma história, cujo registro dos fatos sobre a diversidade mostra um povo intolerante com as diferenças de raça, sexo, etnia, idade, classe social, etc. Estas desigualdades poderão ser amenizadas através da educação nas escolas. Por isto, especialistas do MEC verificam os currículos dos cursos de formação docente e todo material enviado às escolas para proibir à incitação a qualquer tipo de intolerância às diferenças existentes e perpetuadas ao longo da história.

Desde a década de 80, existem movimentos sociais lutando pelos direitos de serem iguais perante a sociedade. Em 1988, com a promulgação da Constituição da República, considerada a mais democrática de todos os tempos, as minorias conquistaram alguns direitos. O artigo 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa...” (BRASIL, 2006, p. 134). Foram previstos

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

outros direitos também, como: habitação, saúde, etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2016) diz que o Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Para regulamentá-la, o MEC criou a Lei nº 11.645 de 10/03/2008 que obriga o ensino da história e cultura indígena nos bancos escolares. Para Almeida (2009) a educação tem que ser voltada para transmitir o conhecimento da literatura indígena, pois afirma:

Está acontecendo neste momento, desde a reforma constitucional de 1988, a revelação com direito a ampliação colorida, de algumas camadas da sociedade brasileira (negros e índios), [...] Os índios, objetos dessa escrita acadêmica, tornam-se sujeitos, graças, sobretudo à reintrodução da escola em suas vidas, agora num contexto mais democrático. (ALMEIDA, 2009, p. 197).

Com base nesta obrigatoriedade instituída pelas leis e, ao mesmo tempo, com a valorização da história e cultura indígena, escolhemos o Conto *O roubo do fogo* para elaborar uma sequência básica e as etapas de leitura com o objetivo de aplicá-las numa sala do 9º ano de uma escola pública do Estado do Paraná e analisar o sentido do texto rico de simbologia, por retratar lendas e mitos, próprios da literatura indígena e para contribuir com o letramento literário neste nível educacional.

No processo de leitura do texto existem várias etapas, porém cabe à escola oportunizar aos alunos momentos de leitura e reflexão para que eles não fiquem apenas na decodificação dos textos e, sim, perpassem por todas as etapas e cheguem às finais. Logo, se a escola proporciona e conduz o aluno a leituras mais profundas, propicia, assim, para que torne-se um leitor proficiente.

De acordo com Micheletti (2000) existem três sucessivas etapas de leitura que vão se entrecruzando e dando significação ao texto para o leitor. A primeira é definida como significação inicial, ou seja, decifração do código, onde “Desde o início se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície.” (MICHELETTI, 2000, p. 16). A segunda etapa é definida como significação no interior do discurso: “Consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso, é o momento da análise.” (MICHELETTI, 2000, p. 16). E a terceira que faz relação dos sentidos com o mundo. “Depois, vem a interpretação, através de uma re-montagem e, tal como um desenho animado, as palavras vão se juntando e formando, já com um novo sentido para o leitor.” (MICHELETTI, 2000, p. 16).

Por outro lado, Cosson (2014) apresenta também três etapas como três modos de compreender a leitura com algumas diferenças de Micheletti, mas diz que estas etapas acontecem de forma linear e que “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

medeiam e transformam as relações humanas.” (COSSON, 2014, p. 40). A primeira etapa – antecipação – consiste no desvendamento dos “... elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, número de páginas, entre outros.” (COSSON, 2014, p. 40). Na segunda etapa – decifração – o autor diz que “Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração.” (COSSON, 2014, p. 40). Na terceira etapa, Cosson acrescenta que o leitor faz inferências e relaciona com o contexto e seu conhecimento de mundo. “A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade.” (COSSON, 2014, p. 40).

Corsi (2015) reavaliou as etapas de leitura do texto literário, propostas por Micheletti (2000) e Cosson (2014) e propôs uma junção das etapas, classificando-as em quatro etapas: antecipação, decifração, análise e interpretação (CORSI et AL., 2015, p.158), respeitando as definições feitas pelos dois autores.

Seguem as etapas de leitura estudadas com base no conto indígena “O roubo do fogo” de Daniel Munduruku:

## Antecipação

O conto “O roubo do fogo” do povo Guarani (Mito Guarani) é o segundo entre outros sete contos de outros povos apresentados no Livro *Contos Indígenas Brasileiros* do autor Daniel Munduruku com ilustrações de Rogério Borges.

O livro contém 64 páginas e o segundo conto vai da página 13 à página 19, tendo inicialmente uma apresentação e, no final, biografia e foto dos autores com comentário do escritor nas orelhas do livro.

A capa do livro tem ilustrações que lembram o artesanato dos índios, uma floresta com uma oca e três índios caracterizados, um selo da Biblioteca do Professor do Governo do Paraná e o símbolo da Global Editora. No catálogo constam o ano de 2005, 2ª edição, São Paulo, o autor e o ilustrador e que é uma obra do folclore indígena, classificada como literatura infanto-juvenil.

Na página 13 que antecede o conto, há um mapa do Brasil com indicações dos Estados em que vive o povo Guarani, bem como a língua falada por eles, a família e o tronco familiar e a população dessa tribo existente no Brasil.

Na página 14 tem um texto não-verbal com a figura de uma índia em preto e branco com urubus no seu corpo e chamas do fogo que levam a acreditar no envolvimento de animais na temática abordada no conto.

Na página 15 inicia o conto em prosa com alguns diálogos no discurso direto e entremeados com parágrafos curtos e longos escritos em língua portuguesa.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Na página 17 há ilustração de um índio que, simultaneamente, prende e solta o fogo pelas mãos.

Na página 19 finaliza com um glossário para explicar os termos: Apopocúva, Nhanderequeí e Cururu.

O autor é conhecido como contador de histórias que, após questionamento das crianças onde poderiam lê-las, resolveu escrevê-las e publicá-las para registrar a literatura de seu povo e de outros povos também. Ele ganhou prêmios por seus escritos e tem vários livros publicados, cuja temática retrata o cotidiano do seu povo, o sagrado, as crenças, mitos e lendas que passam de geração para geração.

O título e as ilustrações sugerem a busca pelo fogo e sua importância para a humanidade, principalmente para os povos indígenas. Sobre o roubo do fogo, pela astúcia, criatividade e a utilização de elementos fantásticos conseguirão resolver a situação com soluções inverossímeis se compararmos com a cultura do homem branco.

## Decifração

Este texto apresenta estrutura composicional de um conto, narrado em prosa na terceira pessoa do singular com alguns parágrafos em discurso direto para retratar a voz dos personagens.

É um conto escrito em seis páginas com algumas palavras em tupi-guarani: Apopocúva, Nhanderequeí e Cururu (4º parágrafo), para as quais houve a necessidade de apresentar o significado no glossário no final do conto (p. 19). Tem como personagens principais o grande herói Apopocúva e o chefe dos urubus e secundários: os outros urubus, o sapo Cururu, os animais, as aves e os homens da floresta.

Daniel Munduruku faz descrições sobre os personagens, personifica as aves e os animais, colocando-os no mesmo nível intelectual dos seres humanos “Reuniu todos os animais, aves e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos urubus, guardiões do fogo”. (4º parágrafo, p. 15).

As ações para concretizar o roubo do fogo dos urubus teve a duração de 3 dias: No 1º dia: “Nhanderequeí deitou-se.”; No 2º dia: “O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito.”; No 3º dia: “Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas.”

O tempo da narrativa é cronológico, ou seja, sem recuos para explicar as ações dos personagens, de forma linear. Houve clímax quando Nhanderequeí gritou aos amigos que atacassem os urubus para salvar as brasas para o fogo. E houve um suspense quando não tinham salvado nenhuma brasa e eis que o sapo Cururu apareceu com uma na boca.

Todos os elementos da narrativa: tempo, lugar, personagens estão presentes no

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

conto, tendo um desfecho coerente com a evolução das ações apresentadas.

Há alguns verbos no gerúndio (vendo, parágrafo 14). Também aparecem os mecanismos de coesão textual: A) sequenciais: “ou”, linha 11; “mas” e “pois”, linha 3; “que”, linha 22 e muitos outros; B) referenciais: “por isto”, linha 10; “Todos”, linha 16; “dessa forma”, linha 31 etc. Assim como há também o predomínio dos verbos transitivos diretos nas orações do texto, cujos complementos – objetos diretos – são ligados sem o uso da preposição.

## Análise

O conto “O roubo do fogo” escrito por Daniel Munduruku, um índio que escreveu sobre o cotidiano de sua aldeia, traz em sua materialidade linguística peças de profundo conteúdo lendário, mítico, com uma linguagem rica de simbolismo e de grande beleza artística. A linguagem também foi apresentada de maneira clara, precisa, direta, pois imprimiu velocidade na leitura. O autor optou por frases e períodos compostos por coordenação e subordinação curtos com o uso dos sinais de pontuação constantes para dar celeridade à leitura, tornando-a mais simples e proficiente para o interlocutor, e, por estarem ligadas, na maioria das orações por mecanismos de coesão, contribuem com a coerência do texto literário. “...a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.” (KOCH, 1991, p. 19).

Foram encontradas figuras de linguagem, como: Metáfora: “Conseguiu um pequeno riozinho de fumaça...” (21º parágrafo, p. 18); Comparação: “... tomavam conta das brasas como se fosse um tesouro precioso...” (3º parágrafo, p. 15); Polissíndeto: “Pegou na mão e colocou um pouquinho de palha e assoprou novamente.” (21º parágrafo, p. 18); Anáfora: “Ele o fazia com todo cuidado, com todo jeito.” (24º parágrafo, p. 15); Anástrofe: “Dizem os velhos desse povo...” (29º parágrafo, p. 19); Elipse: “Ele o fazia...” (24º parágrafo, p. 19). Estas figuras de linguagem encontradas no texto tornaram mais expressivas as mensagens que são típicas do texto narrativo-literário, pois são estratégias que o autor utilizou com a finalidade de imprimir determinados efeitos estilísticos, sintáticos e semânticos para melhorar a compreensão e análise do leitor.

No texto o autor padroniza seres humanos e animais, dando a estes características e ações e reações semelhantes as dos seres humanos, próprios nos textos do gênero literário. Havia um chefe que dava ordens a todos os homens e animais para que obedecessem: prática comum na hierarquia da cultura indígena.

O texto não possui orações interferentes que dificultam seu entendimento.

Os personagens, humanos ou não, agiam juntos e utilizavam a mesma língua para tentar se entender nas situações de comunicação.

Os verbos no gerúndio caracterizam ações mais prolongadas e os verbos

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

transitivos diretos completam o sentido do verbo sem preposição, tornando a leitura mais rápida e fácil.

Este conto tem como temática o roubo do fogo, no qual o homem e os animais se uniram com o objetivo de roubá-lo, cuja posse pertencia aos urubus. Após o uso de estratégias, conseguiram realizar o intento.

## Interpretação

Este texto mostra que os urubus são aves sagradas para os índios, porém, para o homem branco é visto como ave de mau agouro: quando avistados remetem à ideia de má sorte. Esta temática do roubo do fogo mostra-nos como o homem deve ser perseverante para realizar novas conquistas e ajudar a evolução e transformação da sociedade. Através da ambição natural que o ser humano possui, vai à luta pelas necessidades, pelo prazer e pela satisfação trazidas com as vitórias conseguidas, de preferência, de forma coletiva.

Neste conto encontramos a intertextualidade com os contos populares de Augusto Pessôa (2010) e de Antonieta Dias de Moraes (1979) como o mesmo título: “O roubo do fogo”, que mudam alguns personagens, mas os guardiões do fogo continuam sendo os urubus. Observamos que na Mitologia Grega tem também um conto “O roubo do fogo sagrado” de Pouzadoux (2001), que mostra uma luta entre Prometeu e Zeus para manter o fogo acessível para todos de modo que a humanidade pudesse se desenvolver melhor e mais rapidamente.

O autor relata histórias contadas oralmente pelos seus ancestrais que passou de geração em geração no cotidiano das tribos. Por isto, utiliza a força das palavras que conduzem o leitor a um plano imaginário das ações dos personagens. Como na cultura indígena as tarefas são distribuídas para todos os moradores da aldeia, no texto ele aborda a resolução dos problemas com a ajuda de todos que, por sua vez, serão beneficiados. Em resumo tem relação com os ditados populares: A união faz a força e Um por todos e todos por um.

É preciso conhecer a história dos povos indígenas para entender melhor a produção literária dos nativos brasileiros para não confundir com ingenuidade. Não são ingênuos, são sábios, conservam uma pureza na sua visão de mundo, são sensíveis na relação com o outro e, principalmente com a mãe natureza, pela qual são gratos pela própria existência. Possuem uma filosofia popular sem igual, o que lhes dá uma visão poética em tudo que percebem e se relacionam.

A leitura do livro possibilita ao leitor a aquisição de uma rica visão de herança cultural dos índios. Cada um dos oito contos retrata as histórias de vários povos das tribos. Hoje existem mais de 240 povos diferentes convivendo nas terras indígenas,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

falando 180 línguas e dialetos, morando em quase todos os Estados do Brasil, com exceção do Piauí. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no Censo de 2010, no Brasil tem mais de 896.917 índios. A Fundação Nacional Do Índio – FUNAI acredita que o Brasil possui 30 a 50 grupos de índios que ainda vivem isolados do convívio com outros povos, portanto, outras culturas.

Mesmo sendo a literatura indígena um fenômeno ainda recente no Brasil e no mundo, existem autores com projeção nacional e internacional, inclusive com livros que já fazem parte do acervo de bibliotecas internacionais.

A Seguir, convidamos nosso leitor à apreciação da proposta da Sequência básica.

## **Reflexão sobre os aportes teóricos apresentados aliados à prática docente**

Para nós, o letramento literário é fundamental, pois leva o aluno a ter um contato efetivo com a escrita e a leitura, resultando em práticas diárias em seu dia a dia. Ressaltamos que a proposta se concretiza por meio de textos literários e, sobretudo, se constrói em sala de aula, assim podemos efetivar a escolarização da literatura.

A sequência básica, proposta por Cosson (1998) é uma possibilidade de se trabalhar a didatização do texto literário. Corroboramos com o referido autor e apresentaremos, a seguir, uma proposta de trabalho com o conto de Daniel Munduruku, *O Roubo do fogo*.

A sequência básica constitui-se de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para apresentação de nosso trabalho, vamos passo a passo, junto com o leitor, elaborando as possíveis atividades que coadunam com os aportes teóricos defendidos aqui.

## **Motivação**

Na primeira etapa, chamada de motivação, o autor preconiza que o aluno seja preparado para receber o texto literário. Assim, elaboramos algumas atividades que objetivam despertar o interesse do aluno, sem, contudo, abordar o texto em sua totalidade.

Escolhemos a música “Todo dia era dia de índio” de Baby Consuelo, que poderá ser acessado no site: <https://www.youtube.com/watch?v=Kk8KAKh51BQ>.

Depois que os alunos assistirem ao videoclipe da música, faremos as seguintes

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

questões, contemplando o eixo da língua Portuguesa, na oralidade.

- Do que se trata o vídeo?
- Você percebeu o colorido do vídeo, ou seja, os vários tons de cores. Por que isso foi significativo nesse vídeo?
- É um vídeo alegre, triste, diferente? Afinal como você avaliou esse vídeo? Os objetos utilizados são conhecidos?
- Algumas palavras são estranhas a você? Quais?

Para essa etapa, esperamos que os alunos percebam que a linguagem é híbrida, ou seja, podemos identificar palavras indígenas que não ouvimos ou falamos em nosso dia a dia.

Ainda, na motivação, colocaremos no multimídia, a seguinte declaração:

Foi através da Lei nº 11.645/08 de 10/03/08 que o ensino da história e cultura indígena tornou obrigatório nos bancos escolares.

- O que é uma lei? Sobre o que essa lei fala? Por que as leis são necessárias?
- Que relação essa lei tem com o vídeo a que assistimos?

Ao falarmos de história e cultura, resgatamos algumas especificidades, ou seja, algo que se torna comum em um determinado meio. Observe as imagens abaixo:



- 1) Que objetos são esses? Para que servem?
- 2) Você consegue produzir um desses objetos? Se consegue, esse objeto teria a mesma utilidade tanto para você quanto para um indígena?
  - Além desses objetos, é comum lermos contos indígenas. Será que os contos indígenas podem ser compreendidos por todos? E a linguagem como será?

A tarefa dos movimentos sociais, educadores e intelectuais concentra numa luta pela superação das desigualdades através de uma educação que paute pelo "... respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã" (MARTINS E GOMES, 2010, p. 145). Respeitando a perspectiva da diversidade e buscando motivar os alunos do 9º ano do EF,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

lembramos que Cosson (2014) afirma que a motivação não deverá exceder uma aula, pois o objetivo é chamar a atenção do aluno para algum aspecto, no nosso caso, exploramos a temática.

Como tarefa de casa: Vamos ler em livros na biblioteca sobre os contos indígenas, os livros já foram organizados para a pesquisa e estão à disposição ou poderão acessar:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&id=308](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=308)

## Introdução

Apresentação do autor e da obra. - informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido; - apresentação da obra e sua importância, justificando a escolha; - optar ou não por antecipar parte do enredo (estratégia para despertar a curiosidade do leitor); - apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (leitura coletiva do objeto livro); - levantamento de hipóteses sobre a leitura feita (orelha, capa, contracapa, prefácio) e justificativa da primeira impressão, após o término da leitura da obra. Duração: uma aula.

Iniciamos essa aula com as seguintes perguntas:

- Quem leu um conto dos povos indígenas?

- Gostaram da leitura? Falava sobre o quê?
- Há palavras próprias da cultura indígena?

Nesse momento, o professor deverá ouvir os alunos quanto às questões abordadas. É imprescindível que os alunos não contem seus contos para a turma. O professor deixará claro que os alunos terão um momento especial para isso.

Como vocês leram alguns contos, o professor também leu. Observem o livro que trouxemos para a sala de aula:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



- Observem os personagens expostos na capa. Descreva-os. Estão alegres? Estão tristes? O que usam?
- Há um elemento em que eles se distanciam. Que elemento é esse? Qual seria o motivo para esse distanciamento?
- E as cores dessa capa, que cores estão em evidência? Por quê?
- O barrado da capa representa o quê? Você consegue fazer essa trama? Quais são os povos que tem mais habilidades nisso?
- O que o slogan “Governo do Paraná” faz nesse livro? Você consegue responder essa pergunta usando uma informação que apareceu na aula anterior.
- Vocês sabem o que é uma contra capa? Vamos ler!!
- E agora, qual o objetivo dessa contra capa?
- Por que essa contra capa menciona “Memória Ancestral”? O que é memória ancestral?

Agora, leremos um pequeno fragmento extraído da revista Superinteressante sobre o mapeamento genético e, depois, revisitaremos a questão 8 para uma nova reflexão.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



No Brasil, o principal mapeamento de nossos mais de 500 anos de miscigenação é comandado pelo geneticista Sérgio Danilo Pena, da Universidade Federal de Minas Gerais. Após pesquisar mais de 300 amostras genéticas de brasileiros de diversas regiões do país, isolando os traços praticamente inalteráveis transmitidos de pai e mãe para filho e filha durante séculos, os pesquisadores mineiros tiveram algumas surpresas. A primeira foi a diferença entre a carga genética dos antepassados paternos e maternos. Enquanto a maioria das linhagens paternas dos brasileiros brancos é de origem europeia (cerca de 90%), grande parte das linhagens maternas é de origem ameríndia e africana (cerca de 60%). Ou seja: a maioria tem traços europeus herdados dos antepassados masculinos e traços indígenas e africanos herdados da mãe. A ciência comprova que o colonizador europeu não se fez de rogado em ter uma prole numerosa com escravas e nativas.

(<http://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro>)

- Depois de ter lido o fragmento do texto acima, você pode conversar e hipotetizar com os seus colegas o motivo dessa contra capa mencionar “Memória Ancestral”.

Observe, abaixo, a imagem e responda:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



- 1) Você conhece essa pessoa?
- 2) Levante Hipóteses: Que relação tem essa foto com o que estamos estudando?
- 3) É uma pessoa famosa?
- 4) Para a próxima aula, faremos uma pesquisa sobre Daniel Munduruku. Você poderá utilizar-se da biblioteca ou pelos sites: <http://www.danielmunduruku.com/>  
<http://danielmunduruku.blogspot.com>

Vamos verificar as pesquisas que fizemos. Onde vocês fizeram suas pesquisas? O que descobriram?

Agora, vamos confrontar o que pesquisamos com os dados abaixo. Caso sua pesquisa revelou dados que não estão presentes, no texto abaixo, contribua com outras considerações e informe os colegas de sala.

**Daniel Munduruku**

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



<b>Nascimento</b>	28 de fevereiro de 1964 (52 anos) <sup>[1]</sup> Belém,  Pará
<b>Nacionalidade</b>	 brasileiro
<b>Cônjuge</b>	Tânia Mara
<b>Filho(s)</b>	Gabriela, Lucas e Beatriz
<b>Ocupação</b>	Escritor, professor
<b>Principais trabalhos</b>	<i>O banquete dos deuses – conversa sobre a origem e a cultura brasileira, Contos indígenas brasileiros</i>
<b>Prêmios</b>	Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República. Menção honrosa do Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância, da <a href="#">Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura</a> <sup>[1]</sup> . Menção de Livro Altamente Recomendável pela <a href="#">Fundação Nacional para o Livro Infantil e Juvenil</a> <sup>[2]</sup> . Prêmio Jabuti de Literatura. Prêmio da Academia Brasileira de Letras. Prêmio Érico Vanucci Mendes, do <a href="#">Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</a> . <sup>[3]</sup>
<b>Gênero literário</b>	Literatura Infantil
	<b>Página oficial</b>
	<a href="http://www.danielmunduruku.com/">http://www.danielmunduruku.com/</a> <a href="http://danielmunduruku.blogspot.com">http://danielmunduruku.blogspot.com</a>

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Leitura

O objetivo dessa etapa está centrado na leitura do conto, em sua materialidade. Para isso, é necessário que o aluno se atente às especificidades da literatura indígena.

Para o índio, toda palavra possui espírito. Um nome é uma alma provida de um assento, diz-se na língua ayvu. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Cabe lembrar que tudo entoa: pedra, planta, bicho, gente, céu, terra. (JECUPÉ, 1998, p. 13, apud. MARTINS E GOMES, 2010, p. 163).

Após esse percurso que fizemos até aqui, chegou o momento da leitura do Conto *O roubo do fogo* que está no livro: *Contos Indígenas brasileiros* de Daniel Munduruku. A dinâmica dessa leitura será coletiva. Para isso, os alunos formarão grupos de 4 integrantes. Esse grupo procederá à leitura e terá um redator para anotar as palavras que o grupo julgar ser de origem indígena.

A seguir, o grupo deverá responder às seguintes questões no caderno:

- Quem está narrando esse conto? Poderíamos ter outra forma de narrar? Isso causaria alguma diferença de sentido no texto?
- Quais são os personagens que se destacam nessa narrativa? O que fazem para serem destaques?
- Qual é o conflito dessa narrativa? Como isso é resolvido?
- Descreva como é o espaço onde ocorre a narrativa?
- Quanto ao tempo, esse texto traz elementos da modernidade? Quais os elementos que podem comprovar seu posicionamento?
- No final, o que acontece? Era o que você tinha imaginado?

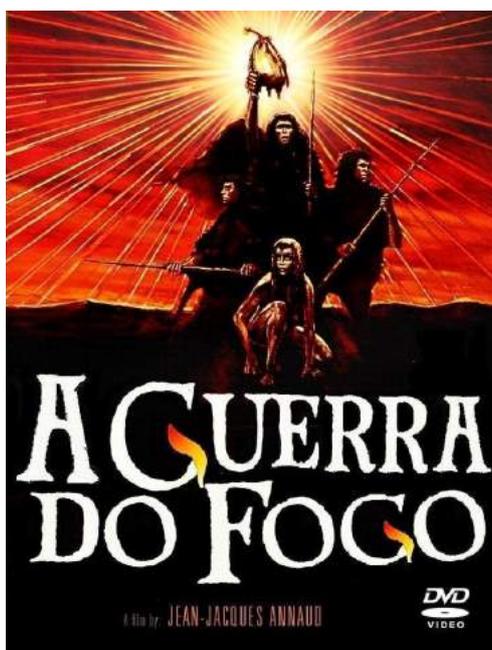
## Intervalo

Para esse momento, é importante perceber que não somos ou vivemos isolados, as relações que mantemos com meio, não são, ingenuamente, somente nossas. A partir desse intervalo, observe como essa temática já foi abordada, obviamente, sob outro olhar. Vamos analisar como um mesmo tema pode ser percebido por culturas diferentes.

13, 14 e 15 de setembro

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Os intervalos constituem as atividades que podem ser (...) variadas. Um exemplo é a leitura de textos menores que tem ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre a leitura e permitindo que se façam aproximações breves. (COSSON, 2014, p. 59)

Para o intervalo da leitura dessa obra, optamos pelo fragmento do filme: “A Guerra do fogo” de Jean Jacques Arnaud (1981).

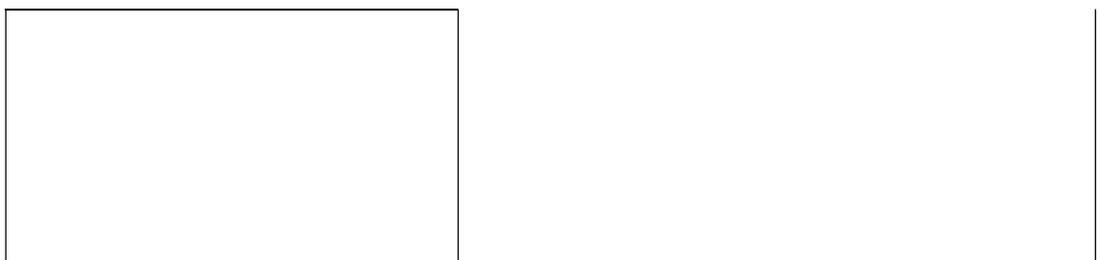
Atividade proposta:

Após assistir ao fragmento do filme, vamos registrar as principais diferenças entre a literatura indígena e a cinematográfica, ou seja, deveremos nos atentar para a temática e perceber o enfoque dado em cada um dos suportes analisados. Para isso, preencheremos a tabela abaixo:

Semelhanças	Diferenças

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



## Interpretação interna

As questões, abaixo, têm como objetivo nortear nossa interpretação para alguns aspectos específicos do texto. Assim, ao perceber as grandes metáforas, presentes na literatura indígena, e ao interpretá-las, podemos chegar no *coração* do texto.

A interpretação parte de entrecimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor leitor e comunidade. No campo da Literatura [...] as questões de interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos como aparentemente impossíveis. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura (COSSON, 2014, p. 64).

1) O fogo, assim como o ar, a água e a terra, é parte dos quatro elementos de vida. Considerando que o fogo estava sob o poder dos urubus, o que faz com que pessoas se apoderem de bens que deveriam ser de todos?

- Considere a seguinte afirmação: fogo constitui a grande metáfora tanto do texto, quanto do fragmento do filme. Em que constitui essa metáfora?
- O texto nos explica como muitas pessoas tomam posse de coisas em momentos de fragilidade. Em que parte do texto confirmamos isso?
- Há diferença na forma como os urubus roubaram o fogo ao compararmos a tomada do fogo por Nhanderequei?

Após a análise das questões, acima, percebemos que o texto não faz sentido sozinho, pois este é produto da interação texto e leitor. “O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (COSSON, 2014, p. 27). Em seguida, Cosson acrescenta:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

...a interpretação é um ato solidário (...). Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o texto, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço (COSSON, 2014, p. 27).

Assim, fica-nos evidente que a construção de sentidos é um ato social e não individual, extraímos os possíveis sentidos, por meio de nossa experiência com o mundo, por isso, muitas vezes, é possível que o texto não tenha somente um sentido, mas sentidos possíveis.

## Interpretação externa

Com o objetivo de observar como a literatura está presente em nosso espaço, em nosso dia a dia, vamos expandir o que vimos até aqui.

1) Como última atividade, incluímos agora a comunidade. Os alunos visitarão algum espaço indígena, com o objetivo de verificar as lendas e, com as palavras elencadas na fase da leitura coletiva, palavras de origem tupi, aumentar o léxico e propor um pequeno dicionário.

2) Na fase de motivação os alunos foram mediados a pesquisarem sobre lendas, contos, mitos dos povos indígenas. O momento oportuno de socializar essas leituras é junto aos alunos indígenas. Os alunos tanto contarão sobre suas leituras, como ouvirão as novas narrativas, desta vez, contada pelos próprios indígenas.

3) Atividade de escrita pode ser proposta, por meio das lendas ouvidas, assim propomos compor um caderno de lendas desses povos. E, por último, uma exposição para a comunidade, por meio de teatro, painéis e outros. É importante que os alunos indígenas participem também dessa exposição. Para a apresentação de nossas descobertas, vamos expor esses trabalhos, por meio de painéis, nessa atividade priorizaremos as lendas pesquisadas; ainda, nesses painéis exporemos os desenhos, ou seja, a parte ilustrativa das lendas.

Outra sugestão de trabalho, confeccionar móveis com o léxico indígena aprendido, pode-se adotar alguns critérios como: palavras do mesmo campo semântico, palavras com os desenhos de seus significados. E, para finalizar, alunos indígenas e não indígenas poderão socializar uma lenda/mito, por meio da interação teatral.

## Considerações finais

A sequência básica abordada para a introdução do texto literário no 9º ano do

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ensino fundamental, bem como a elaboração das etapas de leitura mostraram a importância do letramento literário em sala de aula para a formação de leitores desse gênero que, além de compreender o texto, utilizarão essas aprendizagens em seu contexto de vida social, construindo sentido para si e para o mundo em que vivem.

O texto trabalhado sobre a literatura indígena e escrito por Daniel Munduruku apresentou o mito do roubo do fogo através de uma linguagem conotativa, polissêmica, poética. Isto fez despertar um grande interesse nos alunos na leitura e em todas as etapas do trabalho, cumprindo, dessa maneira, o objetivo proposto na abordagem de um texto literário em sala de aula, pois na leitura e reescrita desses textos descobre-se a essência do ser humano quando aborda questões de nossa experiência e permite conhecer a experiência do(s) outro(s). Cosson (2014, p. 17) sobre o letramento literário diz que “E por possuir esta função maior de tornar o mundo compreensível [...] a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas [...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador...”.

Para o trabalho com o texto literário para que sua abordagem atinja o objetivo no processo ensino e aprendizagem, exige-se planejamento minucioso através da elaboração de sequência básica, que é composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao segui-los em sala de aula, preparamos os alunos para a abordagem e compreensão do texto, levando-os a participar ativamente de todo o processo deste plano de trabalho docente. Também, ao trabalhar as quatro etapas de leitura: antecipação, decifração, análise e interpretação no que diz respeito ao texto literário materializado e o seu contexto de produção, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, colaboramos com a formação de leitores literários nas descobertas de cada significado das palavras que os levaram a compreensão do texto, fazendo inferências e relações com outros textos, bem como trouxe a possibilidade de utilizar a linguagem literária em seu contexto social.

E por fim, imaginamos o prazer que a leitura e a compreensão do texto literário devem proporcionar aos alunos neste trabalho, quando for aplicado pelo professor em sala de aula, seguindo os passos da sequência básica e as etapas de leitura, nas quais sentir-se-ão inseridos como protagonistas no processo ensino e aprendizagem, reiterando as palavras de Cosson (2014) que diz “... a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda para si o presente, o passado e o futuro da palavra” (COSSON, 2014, p. 16).

A escola precisa apresentar um currículo que propicie ao aluno o resgate de sua identidade como cidadão da sociedade a que pertence. O trabalho desenvolvido com os alunos nas aulas de língua portuguesa com o texto de Daniel Munduruku cumpriu o que Cosson (2014) define “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” (COSSON, 2014, p. 17).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Referências

- ALMEIDA, M. I. **Desocidentada – Experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.
- ARNAUD, J. J. **A guerra do Fogo** (1981), <https://filmow.com/a-guerra-do-fogo> acesso em 19/09/16.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.  
Brasília – Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006. 448p.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL, Lei 11.645/2008. Brasília: MEC, 2008.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/ Duas Cidades, 2004. P. 169 – 191.
- CORSI, M. S. et Al (Org.) **PIBID – Letras/Português – UEM: Alguns resultados didático-pedagógicos do letramento literário e da produção textual escrita**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 223 p.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- MARTINS, A. A; GOMES, N. L. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; secretaria da Educação Básica, 2010.
- MICHELETTI, G. et Al. **Leitura e Construção do Real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNDURUKU, D. **Contos Indígenas Brasileiros**. 2ª ed., São Paulo: Global, 2005.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

PESSÔA, A. **O roubo do fogo – conto popular** (Blog). 2010. <http://augustopessoacontadordehistorias.blogspot.com.br/2010/05/o-roubo-do-fogo-conto-popular.html>. Acessado em 21/09/2016

POUZADOUX, C. **Contos e lendas da mitologia grega**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 3ª reimpressão.

ZAPPONE, M. H. Y. et Al. **Leitura ficcional feita por adolescentes: compassos e descompassos entre escola e vida social**. Raído, Dourados, MS, v. 8, n. 17, jul/dez. 2014.

ZILBERMAN, R. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Letras, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, jan/jun. 2009.

## **OS EMBATES DAS PERSONAGENS FEMININAS NO ARRISCADO JOGO DA VIDA: UMA LEITURA DO ROMANCE CONTEMPORÂNEO DE LUCI COLLIN**

Brenda Letícia Guimarães Marinossi (UNESPAR/ Campo Mourão)  
Orientadora Wilma dos Santos Coqueiro, (UNESPAR/ Campo Mourão)

**RESUMO:** Este artigo discute e preza refletir sobre os conflitos marcantes e polêmicos presentes na literatura contemporânea, fazendo, pois, uma reflexão sobre a ruptura aos padrões antigos e o diálogo com temas presentes nas narrativas clássicas, tendo como corpus de análise o romance *Com que se pode jogar*, da escritora paranaense Luci Collin. No romance, estão presentes temas que estão diretamente ligados às mazelas que afetam a contemporaneidade, como o abandono familiar, a prostituição, o uso de drogas, a depressão, o incesto, representando a liquidez e a fragilidade dos laços afetivos. As três personagens femininas centrais do romance cruzam-se, de forma não intencional e inconscientemente, seus destinos ao longo da história. De formas diferentes e pertencentes a lugares diferentes, elas se constituem em ambientes de desestruturação familiar, que apresentam resquícios da sociedade patriarcal.

**Palavras-chave:** Literatura contemporânea; Luci Collin; fragilidade dos laços afetivos.

### **Considerações iniciais**

Segundo Santos (1986), o pós-modernismo é o nome das mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades desde 1950 e amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência. Segundo o autor, ele abala preconceitos, não hierarquiza a sociedade, rompe as barreiras entre os gêneros, prezando, sobretudo, a convivência de todos os estilos, de todas as épocas, sem hierarquias.

A pós-modernidade, assim, possibilitou à mulher o acesso a um espaço que antes era tradicionalmente masculino, pois, segundo Zolin (2003), o cânone literário era prioritariamente constituído pelo homem ocidental, branco e de alto poder aquisitivo. Zolin afirma ainda que o preconceito não é contra os seus escritos, mas contra a mulher propriamente.

Em relação à literatura, o pós-modernismo, de acordo com Santos (1986), não é um retrato da realidade, mas uma maneira diferenciada, rompendo com regras e formas e retomando sua história de maneira irônica e irreverente. Além do mais, nas narrativas pós-modernas, percebe-se uma recusa ao enredo tradicional, com começo, meio e fim, e uma preferência pelo uso de vários pontos de vistas, materializados nos vários narradores que, simultaneamente, contam fragmentos de suas trajetórias. Há ainda, geralmente, uma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

intrincada mistura entre realidade e sonho, marcada pelo embaralhamento da ordem espacial e temporal dos acontecimentos. Estas características podem ser observadas no romance contemporâneo *Com que se pode jogar*, de Luci Collin, principalmente na segunda parte quando se misturam os personagens e muda-se o cenário.

A escritora Luci Collin nasceu em Curitiba, em 1964, é graduada em Piano, Letras e Percussão, e doutora em Letras pela USP, sendo considerada uma das autoras de maior destaque no Paraná, segundo Moura (2012). Atualmente, é professora de Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Federal do Paraná e trabalha também como tradutora. Possui coletâneas de poesias, contos e dois romances. De acordo com Moura (2012), as obras de Luci Collin ainda não são consideravelmente conhecidas no cenário da literatura feminina brasileira, embora seja de grande valor literário. Isso porque há poucas pesquisas científicas e ausência de crítica no rol de títulos listados no portal da Capes e da Scielo.

Esse trabalho, que se respalda nas leituras teóricas sobre o Pós-Modernismo e os Estudos Culturais, tem como objetivo discutir, no romance *Com que se pode jogar*, a fragilidade dos laços afetivos, observados na sociedade contemporânea, por meio da análise sobre a trajetória das três protagonistas da obra: Ana, Melanta e Lena.

## Os laços afetivos frágeis no romance

Segundo Cury (2007), as narrativas mais contemporâneas têm apresentado a realidade da violência urbana, da exclusão social, da extrema pobreza e da marginalidade, o mundo das drogas e da prostituição, promovendo uma pungente denúncia social, com a representação de personagens migrantes e descentradas. Enfim, são narrativas que priorizam a temática da violência, da crueldade e do caos das grandes cidades.

As velhas identidades, segundo Hall (2011), estão dando lugar à identidade fragmentada do indivíduo moderno, visto que a crise de identidade é vista como um processo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, e havendo uma perda de um sentido de si estável, chamada de deslocamento ou descentralização do sujeito.

A principal distinção entre a sociedade tradicional e a moderna é, conforme Hall (2011), a mudança constante, rápida e permanente que ocorre na última. Ela não é unificada e bem delimitada, ou uma “totalidade”, como os sociólogos pensaram, sendo constantemente descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma. De acordo com Laclau (apud HALL, 2011, p.16), a sociedade moderna não possui nenhum centro ou

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

princípio articulador/organizador único, não se desenvolvendo, pois, de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”.

A época moderna, de acordo com Hall (2011), fez surgir uma forma nova de individualismo, no centro da qual se erigiu uma nova concepção tanto do sujeito quanto de sua identidade. Visto que nos tempos pré-modernos as pessoas eram sim indivíduos, porém a sua individualidade era entendida e vivida de outra forma. Assim, na primeira metade do século XX estava começando a emergir dos movimentos associados com o surgimento do modernismo, um quadro ainda mais perturbador do sujeito e de sua identidade: um indivíduo isolado, exilado e alienado, servindo como “pano-de-fundo” de uma sociedade ou multidão anônima e impessoal.

Segundo Hall, este individualismo está associado à crise de identidade, visto que as velhas identidades estão dando lugar ao surgimento de novas, fragmentando o indivíduo moderno, que antes era conceituado como sujeito unificado. A identidade central, na sociedade moderna, esta sendo substituída por uma pluralidade de centros de poder, de acordo com Hall, que também produzem identidades plurais, múltiplas e multifacetadas, desencadeando, portanto, no sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa como aquela tida pelos sujeitos durante tanto tempo.

Assim, como o sujeito pós-moderno, a família encontra-se em decadência como resultado de uma longa e lenta evolução, na qual, segundo Roudinesco (2002), predomina-se a união menos duradoura, cuja família é constituída, a priori, da união de um homem e de uma mulher. A união destes faz-se, assim, de suma importância para que dê continuidade a outras famílias, sendo o incesto proibido e, esta proibição, estando ligada a uma função simbólica.

O incesto é definido por Roudinesco (1997) como uma relação entre parentes consangüíneos maiores de idade, sem que haja coerção ou violação de ambas as partes. O ato é reprovado pela opinião pública e vivido como uma tragédia que leva sempre a loucura ou ao suicídio, porém as leis modernas não intervêm na vida sexual dos adultos, punindo apenas se apresentada alguma queixa por um dos parceiros ou a pedofilia. No romance de Collin, cuja intriga coloca em cena três personagens femininas com trajetórias de vida bem diferentes, essa temática do incesto aparece ligada a outras como a violência urbana e a prostituição, propiciando uma pungente denúncia social sobre o patriarcado em suas várias nuances.

## **A personagem Ana e a violência urbana: tragédia e isolamento**

Conforme explícito anteriormente, a trama do romance *Com que se pode jogar* gira em torno de três personagens femininas centrais, que são Ana, Melanta e Maria Helena. A primeira parte é narrada por Ana, que é advogada, mãe de três filhos, e é envolvida em

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

um mistério, que só será elucidado no final da obra. Ela demonstra, várias vezes, a perturbação que se encontra sua vida, como nos é possível observar no trecho: “O meu inobjetivo, o meu cansaço, o meu risível espanto, o meu mal-estar perante o incerto, o meu lento degelo, o meu esfarelamento, o meu desígnio, o meu estio, o meu ressuscitamento, às vezes, o meu equívoco, o meu estrangeirismo, jogo” (COLLIN, 2011, p. 29-30 ).

Ana, no início do romance, nos dá algumas pistas do que poderia vir a acontecer, como no trecho: “Pensei cursos para um rio. Leito menos as águas. Pensei asas inimagináveis. Eu que levava flores. Eu que não levava flores nunca. Eu agora olho para as minhas manhãs solitárias” (COLLIN, 2011, p.32 ), ou em “Resta aceitar por costume esse chá na solidão da cozinha onde o relógio é a única criatura viva e precisa” (COLLIN, 2011, p.40). Nesse ponto da narrativa, o/a leitor/a ainda não sabe o motivo do isolamento e da profunda tristeza da personagem; sabe-se, porém, que alguém muito importante não está mais consigo. As “flores” levam a pensar na morte de um ente querido, de uma pessoa muito próxima; Com efeito, pode-se deduzir, então, que a pessoa da qual ela sente falta é o pai de seus filhos, já que ela não menciona nenhuma vez o seu marido, a não ser na frase proferida por Isabel, sua filha: “Vai para lua, Augusto Filho” (COLLIN, 2011, p.14), a qual constata-se que ela tem/teve um marido e que seu nome também é Augusto, ou quando ela diz: “A noite inteira eu chorei por aquele homem” (COLLIN, 2011, p.26).

Por meio de conversas com o irmão e a cunhada, o/a leitor/a se depara com algumas pistas da vida anterior de Ana. Ela era advogada, classe social elevada, que vivia confortavelmente com seu marido, promotor e seus três filhos na cidade, e depois da tragédia que ocorreu em sua vida, ela evade-se para o meio rural, na tentativa de esquecer o seu passado.

Ana descreve o frio, a geada, o “vento que verga os eucaliptos e assobia de um jeito sinistro”, tudo isso, de certa forma, metaforiza o frio da alma, da solidão, da amargura e melancolia, que lhe faz pensar na morte do marido, sentindo-se abandonada, sozinha com os filhos. No trecho: “Dormir cedo. Acordar e, espiando por trás da cortina, ter a primeira visão do que se passa lá fora” (COLLIN, 2011, p.15), Ana venda seus olhos e “espia” tudo por trás das “cortinas”, isto é, não deseja encarar a realidade, tem medo de sofrer ainda mais, medo de que os filhos sofram. Além disso, mostra que ela não tem nenhuma noção do que se passa “lá fora”, pois ela se afastou de tudo e todos e isolou-se, inclusive da companhia de parentes, já que estes não se importavam com seu estado, com os seus sentimentos e, quando iam visitá-la, faziam-na se sentir ainda mais sozinha. Ao invés de confortá-la, a presença dos familiares intensificava o vazio que nunca seria preenchido.

O sentimento de desamparo da personagem reflete-se também na desolação da natureza, mostrando uma intrínseca relação entre o seu estado interior e o espaço no

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

qual está inserida. Isso pode ser observado em passagens como essa: “o amanhecer em que a geada queimou completamente a grama queimou as plantas todas carbonizou as bananeiras. O verde sendo transformado em amarelo-enzofre” (COLLIN, 2011, p.15). Aqui, Ana relaciona o inverno à sua vida, pois o que antes era verde, transforma-se em amarelo, pálido. Assim como a natureza, o mundo interior, que antes era colorido perde a cor, se torna “pardacento e triste”. Isso remete a pensar como era sua vida antes, feliz e completa ao lado do marido e dos filhos, e no que ela se transformou depois de um triste acontecimento. Também nessas passagens aparecem algumas pistas sobre o espaço no qual ela está imersa, após o acontecimento trágico que transformou sua vida. Pelo inverno e pela descrição da natureza, das estradas e da distância do mundo urbano no qual ela vivera antes, percebe-se que ela mora em algum lugar, bem afastado, no sul do país.

A personagem encara a morte como o fim de tudo, o fim de sua motivação, de sua esperança, felicidade. Ela isola-se, procura um abrigo, um refúgio em si mesma, está tudo tão “escuro”, tão “frio”, “tempestade lá fora” como em seu interior: “A chuva pesada lá fora golpeia o telhado com uma obstinação comovente; e nós aqui dentro, resguardados, nem ouvimos”. Em meio, portanto, a todo esse sofrimento, ela tenta superar, mas fecha-se no seu mundo, com suas idéias e pensamentos. Segundo Eagleton (2014), se reconhecêssemos a brevidade de nossas vidas que, de fato, ela é provisória, gozaríamos muito mais, porém há a ilusão de que viveremos eternamente, o que nos impede de fazer muitas coisas. A falta de coragem diante de uma tragédia, segundo Eagleton (2014), leva-nos a não ter forças para sobreviver, isso porque só prospera-se se confrontar esse fracasso. Há uma crença, segundo ele, de que a força vem das próprias profundezas da abjeção, todavia, aqueles que caem até o fundo do sistema, estão livres para construir uma alternativa, e se, porém, não há como cair mais fundo, é preciso subir e transformar em vida nova o que era derrota, pois “nada ter a perder é ser formidavelmente poderoso”. (EAGLETON, 2014, p.296).

Um fato interessante a ser observado é o espaço em que as mulheres, assim também como Ana, estão inseridas: o doméstico. Segundo Moura (2012), o patriarcalismo limitou o espaço da mulher ao meio doméstico durante vários anos, sendo que as personagens trazem a dinâmica das relações amorosas contemporâneas, a repressão sofrida, mesmo que indiretamente, isto é, o que é certo e/ou errado, o que cabe ou não a mulher sentir, poder desejar ou não. Na passagem: “ Eu me envergonho dos desejos lúbricos, me traz humilhação a recorrência de apetites que insistem e na insistência mostram um lado do meu corpo ainda jovem e ainda ardente [...]” (COLLIN, 2011, p. 27) , percebe-se que a personagem Ana se sente envergonhada por ter apetites sexuais, pois perante a sociedade a mulher nunca poderia sentir/demonstrar nenhuma espécie de desejo, ainda mais na condição de luto em que a personagem se encontra.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## A personagem Melanta e o trágico do incesto

O incesto, assim como o homossexualismo, ainda na sociedade contemporânea, continua sendo um “tabu”. Teme-se, segundo Roudinesco (2002), que isso seja uma decadência dos valores tradicionais da família, escola, nação, pátria e, sobretudo, da paternidade, da lei do pai e da autoridade sob todas as formas. Como consequência, o que incomoda os conservadores de todos os lados não é a contestação do modelo familiar, mas, ao contrário, a vontade de a ele se submeter. O autor afirma que sem a ordem paterna, sem a lei simbólica, a família, mutilada das sociedades contemporâneas, seria pervertida em sua função de célula de base da sociedade, entregando-se ao hedonismo, isto é, a busca incessante pelo prazer acima de todas as outras coisas. Gera-se, dessa forma, um distúrbio profundo na família, no qual o incesto transforma-se em desejo de normatividade, apagando, assim, o traço que difere o homem de outros animais.

O modelo de família aceito, na atualidade, ainda é aquele no qual há a união de um homem e uma mulher, ambos de famílias distintas, isto é, “cada família provém sempre da união — logo, do estilhaçamento — de duas outras famílias” (ROUDINESCO, 2002, p.10), em que não é aceitável a união ou relação sexual consanguínea, ou seja, a sociedade a qual estamos inseridos repele o incesto. Isso nos possibilita diferenciar o mundo animal do mundo humano. A família, assim, associa um fato de cultura a um fato de natureza, inscrito nas leis da reprodução biológica. A proibição do incesto está ligada a uma função simbólica, sendo um fato de cultura e de linguagem que proíbe os atos incestuosos por existirem na realidade, o que é característica dos mamíferos. Roudinesco (2002) afirma que o casamento entre parentes próximos era admitido nas civilizações antigas, sendo posteriormente proibida pela igreja cristã<sup>1</sup>, a qual a bíblia cita vários casos de incesto, mesmo condenando esse comportamento. É preciso, contudo, admitir que a partir das diferenças sexuais e proibição do incesto é que “se desenrolaram durante séculos não apenas as transformações próprias da instituição familiar, como também as modificações do olhar para ela voltado ao longo das gerações” (ROUDINESCO, 2002, p.11-12). Portanto, segundo Roudinesco (2002), é necessário entender a história da família e como se deram as mudanças no decorrer dos anos, sobretudo, que caracterizam a desordem da atualidade.

---

<sup>1</sup> Mesmo tendo sido, a partir da era cristã, um tabu, na Bíblia sagrada, são citados vários casos de incesto, como de Amnon e Tamar (filhos de Davi) e o de Ló e suas duas filhas.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Melanta, narradora da segunda parte do livro *Com que se pode jogar*, intercala suas falas com a de Éria, sua irmã. Melanta inicia o primeiro capítulo, já na metade da narrativa, contando sobre as dificuldades que a fizeram emigrar de seu país de origem em busca de emprego. Só depois o/a leitor/a descobre sua trajetória e os motivos que a levaram à partida. Por algumas descrições da protagonista e da sua irmã, constata-se que Melanta vive em um país, que não se sabe qual, mas muito diferente e profundamente arcaico, como pode-se evidenciar no trecho: “Nunca comi uma laranja, mas sei o que é e sei como pedir” (COLLIN, 2011, p.59) e de uma classe bem inferior: “Quando ele me contava em detalhes os planos de ir morar numa cidade muito longe [...] com gente dormindo em camas, morando em casas em que a água chega por um cano” (COLLIN, 2011, p.61), trecho que demonstra que a personagem não dormia em uma cama e nem possuía água encanada.

Neste lugar, também predominam ainda valores bem patriarcais como, entre outros, o fato de a mulher que não é mais virgem não poder se casar. Além disso, os casamentos eram arranjados pelos pais. Melanta é irmã de Rhuam e, por ter tido uma relação incestuosa com ele, por quem se apaixona, em um ambiente onde predominam valores seculares, não pode ser dada em casamento a nenhum outro homem. Percebe-se aí as trágicas consequências do incesto, sobretudo, no desabafo que ela faz: “Lembra das palavras que me disse? E selou meu destino. Você sabe bem porque é que o pai nunca pode me dar em casamento para nenhum homem. E você deixou o Abel levar toda a culpa” (COLLIN, 2011, p. 93); ou ainda quando sua irmã diz: “(Rhuam) Só conversava com minha irmã, viviam grudados, ele dava presente pra ela” (COLLIN, 2011, p.71 ). Por causa desse fato, o irmão Abel, a quem é atribuída a culpa pela desonra de Melanta, é expulso, injustamente, de casa e passa a viver uma vida marginalizada e errante. Rhuam também parte a pretexto de conseguir dinheiro para a família muito pobre, mas jamais volta, embora Melanta, que não vê outra saída a não ser sair de casa e tornar-se prostituta para ajudar a família, ainda espere, inutilmente, por ele.

Segundo Freud (2013), existe uma lei de que os membros do mesmo totem não podem manter relações sexuais entre si e nem casar uns com os outros. Visto que o totem, nada mais é que um símbolo que rege uma tribo, clã, família ou mesmo um indivíduo. Este é, geralmente, um animal comestível e inofensivo ou perigoso e temido, que encontra-se numa relação especial com a estirpe. A obrigação sagrada do clã totêmico é de não matar (destruir) seu totem e de se abster de sua carne, estando sujeito a punição automática, caso isso não seja respeitado. Conforme Freud (2013), a proibição do incesto é aplicada com severidade e punida de maneira enérgica, e não se compreende de que forma ela entrou no sistema do totemismo. Esta proibição é “como se se tratasse de afastar um perigo que ameaçasse toda a comunidade ou uma culpa que a oprimisse” (FREUD, 2013, p.42). Os laços consanguíneos, de acordo com Freud (2013), mesmo os mais remotos de parentesco, são tidos como um obstáculo absoluto para a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

união sexual. A exogamia vinculada ao totem impossibilita ao homem/mulher a união com todos de sua estirpe.

A impossibilidade de ter um relacionamento amoroso com seu irmão, faz com que Melanta comece a se prostituir, e isso ocorre tanto pelos desgostos que permeiam sua vida miserável, quanto para sustentar sua família, que necessita de ajuda. Já que não conseguira um emprego melhor que “amassar pimentas”, ela prefere se entregar a uma vida errante e sem propósitos, sendo que a convivência no mesmo quarto que Taja tenha contribuído ou influenciado a sua “decisão” de se prostituir. Percebemos isso na passagem: “Taja me perguntou se eu não queria sair com ela [...] Me explicou que bastava ficar parada na rua esperando. Quando algum interessado aparecia, ela levava o homem [...] num hotel [...]”. E, visto que, ela sem uma solução para os problemas, vê, na proposta da amiga, uma fuga, uma saída para tudo aquilo: “É, vou ter que dar um jeito de ganhar mais dinheiro [...] Talvez tenha que pedir ajuda à Taja [...]” (COLLIN, 2011, p. 88).

A narrativa de Melanta mostra uma relação de conflito com o espaço em que está inserida, tanto quando vive com os pais, quanto quando muda-se para outro lugar. Constatamos que Melanta não se sente acolhida em nenhum desses lugares, tudo é estranho e muito triste longe de Rhuam, nada interessa ou possui cor. Na verdade, toda a sua vida é “descorada”, sem sentido algum, e o “verde”, isto é, a esperança, quando há, causa estranhamento, como observamos na passagem: “Depois de todos esses dias de paisagem descorada, o verde tão forte chega a doer nos olhos da gente.” (COLLIN, 2011, p.57). A mudança de ambiente não causa alegria nem tristeza à Melanta, ela vive uma vida amena, de muitas privações, angústias e sofrimentos, em que ela é guiada apenas pela “escuridão”, como constatamos na passagem: “[...] aquele escuro impenetrável [...] só quem de alguma forma enfrentou aquelas distâncias tão grandes e se afundou naquele breu sabe como a noite pode ser cega e absoluta.” (COLLIN, 2011, p. 60).

Outra face da sociedade arcaica e patriarcal representada nessa parte do romance, tão perversa quanto a vivenciada por Melanta que não vê outra saída a não ser a prostituição, é a vivenciada por Éria, sua irmã mais jovem. Esta, cumprindo um destino de mulher, como evidenciou Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*, de 1949, casa-se, por arranjo desta, com um homem que nem ao menos conhece, como evidencia o seguinte trecho no qual ela se refere ao seu marido: “Em setembro me casaram com esse homem e eu até que gostei” (COLLIN, 2011, p.63), ou mesmo quando diz que não consegue decorar seu nome: “Não consigo gravar o nome. Nunca tinha visto.” (COLLIN, 2011, p.78). Constata-se, em vários trechos da obra, a precariedade e a pobreza com que Éria vivia com sua família: “[...] aqui tem mais comida do que lá com a minha família” (COLLIN, 2011, p.64) ou mesmo com o homem que vive: “Eu cozinho num fogo que faço no chão [...] A água a gente guarda num tonel de madeira [...] Ele pega longe, longe” (COLLIN, 2011, p. 78-80). O amor é visto de uma forma diferente por Éria, já que seu marido pouco conversa com ela, é nas pequenas ações que ela percebe uma certa

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

“proximidade”: “Pensei que ele nunca iria nem conversar direito comigo, mas ele conversa; perguntou quanto eu ia precisar de azeite pro mês” (COLLIN, 2011, p.64). Fica evidente, no entanto, a partir de trechos como esse, o tamanho distanciamento entre ambos.

Ao fim desta parte, o/a leitor/a se dá conta do segredo de Melanta, o que estava por trás do casamento de Éria e o porquê de tanta “fartura” em sua tenda. O homem, agora casado com ela, teria feito um juramento em que, mesmo possuindo outras mulheres, não deixaria nada lhe faltar, sendo esta a condição para que a irmã se casasse com o desconhecido, como mostra a passagem em que Melanta diz: “Ainda bem que aquele homem apareceu por lá e que jurou pela vida do pai dele que iria dar de comer a ela até o fim da vida. Mesmo que tivesse outras mulheres” (COLLIN, 2011, p. 93).

Essa passagem evidencia a poligamia masculina aceita naquela sociedade, o que leva a crer que a história se passa, provavelmente em um país africano, como Tanzânia ou Guiné, visto que a Melanta e sua família possuem a pele negra, como observamos na passagem: “tem a pele muito escura – como a minha” (COLLIN, 2011, p.75), sobretudo, em países de religião muçulmana, na qual, segundo Pereira e Andrade (2014), aceita-se a poligamia, se distinguindo dos costumes brasileiros. Para o Islã, por exemplo, a poligamia é amplamente aceita e admitida até o número de quatro esposas, desde que o marido tenha condições financeiras para manter todas elas.

De acordo com Roudinesco (2002), podemos distinguir três grandes períodos na evolução da família: a família “tradicional”, a moderna e a contemporânea. No primeiro os casamentos são arranjados entre os pais sem que a vida sexual e afetiva dos futuros esposos seja levada em conta, já que se casam muito novos e imaturos, costume predominante nessa segunda parte do livro, na qual, Éria está inserida. No segundo, valoriza-se o amor romântico sancionado na reciprocidade dos sentimentos e sexo apenas depois do casamento. Já no terceiro período, isto é, na contemporaneidade, dois indivíduos se unem em busca de relações íntimas ou realização sexual, tornando-se uma problemática, já que se aumentam os divórcios e separações, conforme enfatiza Bauman (2004), em sua obra *Amor líquido*, na qual aborda as relações efêmeras da contemporaneidade, denominada por ele de modernidade líquida.

Essa parte do livro desvela, de forma contundente, a subordinação/ inferioridade da mulher em relação ao homem, em ambas as personagens, evidenciando a cultura desse país. A primeira personagem, Melanta, não se sente completa sem o homem que ama, ela tem necessidade de ser amada e faz qualquer coisa por esse homem, sendo que enxerga nele um caráter e uma inteligência inigualáveis, como na passagem: “Nunca vi ninguém mais inteligente do que meu irmão. Eu passo horas pensando nele [...]” (COLLIN, 2011, p.75). Ela, contudo, não sente prazer em viver, pois toda a sua vida é marcada por essa obsessão. Éria, por sua vez, se sujeita a muitas coisas, ela tem obrigações dentro de casa, não age de acordo com seus instintos e desejos, é insegura e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

demonstra, muitas vezes “medo” desse homem com quem vive: “eu sinto um pouco de medo de ter que cuidar do passadio, medo de desperdiçar, de deixar assar demais o cuscuz, medo de estragar algum mantimento caro” (COLLIN, 2011,p.77) ou “ Ontem queimei um pedaço da saia com brasa [...] Tomara que ele não perceba – pode ficar ofendido [...] ficar brabo com minha desatenção.” (COLLIN, 2011, p. 79).

A passagem a seguir é uma evidência de que a mulher é objetificada, sendo manipulável: “ele me usa como mulher desde o primeiro dia” (COLLIN, 2011, p.78). Percebe-se, em algumas passagens, que o sujeito masculino sempre vem antes na oração, como: “o homem casou comigo [...]” (COLLIN, 2011, p. 71), simbolizando o seu sentimento, o de que não era sua vontade casar-se com ele, mas já que a casaram, não há nada que possa ser feito. Conclui-se, por fim, quais são os “deveres” das mulheres inseridas na sociedade patriarcal, como a submissão ao homem e também o próprio preconceito em relação a si mesma, reflexo da rejeição paterna, sobretudo na passagem: “O primeiro filho quero que seja um menino [...]”. Pra alegrar o homem é que eu quero que seja um menino. Menina a gente acaba nem gostando tanto. O pai nunca mostrou que gostava de mim [...]” (COLLIN, 2011, p.79), na qual revela a total desvalorização da mulher, que era vista apenas como símbolo de reprodução.

## **Lena e o drama da adoção ilegal: da prostituição ao crime**

A terceira parte, como dito anteriormente, é quando tudo se esclarece. O mistério é desfeito e o/a leitor/a se depara, finalmente, com o motivo do sofrimento e das lamentações de Ana e o destino de Rhuam: O seu marido fora assassinado pelo irmão de Melanta, que viveu um romance com Maria Helena, a mentora do assassinato.

Maria Helena, ou Lena, é uma personagem problemática, que descobre ter sido “comprada” pelos pais adotivos e, por isso, alimenta um imenso ódio e extrema repugnância por eles, o que pode ser constatado na seguinte passagem:

“Mãe? Minha mãe coisa nenhuma – é só uma ricaça que me comprou. É, comprou, foi lá, escolheu um bebezinho bem subnutrido, o pior de todos, o mais fudido, e deu um dinheiro e me levou. Abriu a bolsa e preencheu um cheque cheio de zeros – ela é boa nessa coisa. Só isso. Não é, nunca foi e nunca será mãe, nem minha nem de ninguém. (COLLIN, 2011, p. 99)

Ela relembra, no capítulo 8 da terceira parte do livro, uma conversa que teve com Rhuam, quando ele a questionou sobre qual havia sido o dia mais triste de sua vida, e ela responde que foi a morte do filho, que estava esperando, na prisão. Segundo sua versão, já que Lena, assim como Bentinho de *Dom Casmurro*, caracteriza-se como uma espécie de narrador não confiável, que tenta manipular os fatos de acordo com seus interesses,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

ela havia sido presa injustamente, pois não tinha envolvimento algum com os assaltos que os amigos fizeram, mas teve o infortúnio de estar na casa deles bem no momento em que a polícia chegou. Na prisão, Augusto, o promotor, pede para que mantenham a preventiva, para investigar melhor se ela tinha ou não envolvimento. Maria Helena, então grávida, perde o bebê, e atribui a culpa a Augusto. É somente nesse momento da narrativa que é revelado ao/à leitor/a o motivo que levou ao assassinato do marido de Ana. É descrito por Lena a forma que sucedeu os fatos: “Rhuam passou horas na chuva esperando o tal promotor chegar em casa” depois de uma festa com a esposa, e atirou. O autor do crime foi identificado apenas como “Juan”, erro este pelo qual Lena acredita que seu cúmplice nunca será descoberto: “Por causa de uma palavra, sabemos que jamais encontrarão.” (COLLIN, 2011, p.136).

Roudinesco (2002) afirma que a família tradicional sucedeu à família mutilada, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas. Ao perder o centro de virtude, o pai forneceu uma imagem invertida de si mesmo, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura será estudada pela psicanálise durante todo o século XX.

Segundo a autora, o *pater*, em direito romano, é aquele que se designa a si mesmo como pai de uma criança por adoção e a filiação biológica é totalmente desconsiderada caso não se siga a designação pelo gesto ou pela palavra. Assim, a paternidade natural não tem significação no direito romano, pois, se um homem não quiser reconhecer o seu como filho, este não terá compromisso nenhum para com a criança; ao contrário, se, por exemplo, ele quiser legitimar um estranho como seu filho natural, ele pode lhe dar tudo, instituí-lo herdeiro e deserdar os legítimos, ou mesmo, pode igualmente, deixá-lo na indigência e ignorá-lo totalmente, como se este não fosse seu filho e ele não lhe devesse nada.

Com efeito, alguns trechos da obra evidenciam toda a confusão, a revolta, a repugnância de si mesmo e o delírio que a personagem demonstra: “quem me salva daqui é escuro é horrivelmente escuro e eu escuto gritos e gente chorando e gente rindo um inferno [...]” (COLLIN, 2011, p.103). A ausência de pontuação demonstra a rapidez e a velocidade de seus pensamentos desconexos, nada mais que a inquietude de sua alma. Observa-se que o pronome “eu” está com fonte menor que o resto da frase, indicando a inferioridade que sente em pensar que foi abandonada e rejeitada por sua mãe biológica.

Lena, por carregar esse sentimento, acredita que a mulher que a adotou/comprou, não só escondeu, como também mentiu sobre sua verdadeira identidade e seu passado. Segundo a protagonista, ela não teria feito isso por bondade ou amor, mas sim para se promover, adotando uma criança que requeria cuidados especiais, já que pelas fotos que encontrara no arquivo eram de uma criança que sofrera maus tratos: “Parecia um bicho: o corpo cheio de feridas, sarna, piolhos.” (COLLIN, 2011, p. 131). Ela acredita que seus pais tenham ocultado isso e também sua verdadeira certidão de nascimento, por

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

vergonha ou mesmo, para que depois ela pudesse se promover de alguma maneira, como se evidencia na passagem: “Tinham vergonha de mim? Imagino que a minha mãe estivesse guardando aquelas fotos para um dia publicar na revista [...] Antes X depois – Vejam o que fiz por essa pobre garota.” (COLLIN, 2011, p.131), ou mesmo porque ela não poderia ter filhos, já que seu marido era, segundo a protagonista, um “viado”:

Me adotou só pra dizer para todo mundo que era boazinha, e achou que ia conseguir segurar aquele marido viado. Sabia que o cara era viado? [...] Coitado, nunca pode sair do armário por causa do sobrenome, por causa da tradição da família [...] Quando ela viajava, ele chamava uns garotos lá em casa. [...] e tinha medo de escândalo em bar gay ou em motel. (COLLIN, 2011, p. 114-115)

A protagonista, portanto, demonstra rejeição à figura materna e atribui a ela, culpa a todos os seus infortúnios, pois sente-se, de certa forma, usada por ela, um objeto, exibida como “propriedade” sua, a quem possui uma dívida pendente por ter lhe salvo a vida: “Me obrigava a fazer uns penteados num cabeleireiro irritante e a por vestidinho de grife e uns sapatinhos de verniz e salto! Ficava me mostrando [...]” (COLLIN, 2011, p. 115).

Assim, por sentir-se rejeitada, abandonada por aqueles que a deviam proteger, por achar que não havia solução para seus problemas, que não é amada por ninguém, se entrega à depressão, ao mundo das drogas e, conseqüentemente, da prostituição e do crime.

Sendo assim, alimentando o ódio que sente por sua mãe, Lena com a ajuda de Rhuam, mentor do crime, decidem assaltar a casa que vivera sua infância e pré adolescência: “Adorei essa tua ideia, genial [...] E a cara da velhota quando te viu com o revólver?” (COLLIN, 2011, p.113), sem demonstrar em momento algum arrependimento, como evidencia-se na passagem: “Ah, me conta os detalhes – perdi essa. [...] eu te falei que ela era uma perua.” (COLLIN, 2011, p. 113-114). Constatamos que a personagem deseja “culpabilizar” alguém por tudo que aconteceu em sua vida, ela não deseja superar, mas sim, se manter focada em causar o sofrimento do próximo, ou seja, de alguma forma, se “vingar” da mãe, pessoa que a acolheu.

## **O ponto em comum na trajetória das três personagens e a impossibilidade do “Happy ending” romântico**

De acordo com Moura (2012), a narrativa, antes, deveria ter princípio, meio e fim, e sua história transcorrer em um mesmo espaço físico, dentro de um limite de tempo,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

escrito em uma linguagem formal e construída com uma ação. Porém, atualmente, ela sofreu modificações, como o aspecto de imediatismo, ligada a ânsia de dizer, denunciar, levando, em alguns momentos, a perder-se a linearidade da história. Portanto, a fragmentação, a intertextualidade, a metalinguagem, a autoconsciência e a autorreflexão são marcas das obras de Luci Collin. No romance *Com que se pode jogar*, Luci Collin inova e rompe com os padrões narrativos tradicionais, deixando o final deste em aberto, e assim, muitas dúvidas, pois o/a leitor fica se saber, por exemplo, o que acontece com as personagens principais, e/ou o rumo que segue suas vidas, qual a trajetória de Rhuam, se ele volta para seu país de origem, se algum dia reencontrará Melanta.

As três personagens femininas centrais do romance, Ana, Melanta e Lena não se conhecem diretamente, mas tem seus destinos ligados e cruzam as suas trajetórias ao longo da trama. O mistério vai se desfazendo, ao final do romance, quando é revelada, pelo menos ao/à leitor/a, a identidade do assassino do marido de Ana, que é Rhuam, irmão de Melanta e namorado de Lena, mentora do crime. O ponto em comum está no fato de as três personagens serem mulheres que passam por dramas familiares, têm conflitos parecidos e estão imersas em universos familiares esfacelados, com relações afetivas desgastadas e/ou interrompidas de forma brusca, sem esperança ou fé no amanhã.

As narrativas contemporâneas, geralmente, fogem do formato tradicional, apresentando uma estrutura narrativa que traz um desfecho trágico e aberto, convidando, assim, o/a leitor/a a ser coautor/a. De fato, no romance analisado, não se sabe o que de fato aconteceu com Rhuam, se ele posteriormente foi encontrado pela polícia, se voltou para a casa de seus pais e/ou tenha reencontrado Melanta, ou até mesmo voltado para buscar Lena, deixando, portanto, um leque de possibilidades acerca de seu destino, que leva o/a leitor/a a dispor de um labirinto para traçar uma lógica, a pensar no que poderia ter acontecido, seguindo pistas deixadas pelos personagens, mas nunca desvendando por inteiro o mistério.

Nenhuma das protagonistas vivencia um “happy ending”, no romance de Luci Collin, como é típico dos romances contemporâneos. Está presente nele a retratação de pessoas “humanizadas”, que vivem como nós, que estão inseridas em contextos semelhantes aos nossos, que lutam a cada dia, que estão vulneráveis às mazelas que afetam a contemporaneidade, que não são passivas, que enfrentam as dificuldades do cotidiano, e não vivem em um mundo “perfeito”, constituído por “doces experiências”.

## Considerações finais

De acordo com Moura (2012), a ideologia patriarcal, durante muito tempo, colocou a mulher como um ser inferior ao homem e causou sua exclusão social, sobretudo, o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

nome “mulher”, segundo Touraine (apud MOURA, 2012, p.24), sempre trouxe uma bagagem, pois ao se nascer mulher, ações, comportamentos, discursos, pensamentos, etc. já lhe eram predeterminados, sendo hierarquicamente inferior em relação ao gênero masculino.

Assim, também, foi no campo da literatura, pois segundo Moura (2012), até algumas décadas atrás, o papel de escritor era exclusivamente masculino. Sendo assim, a mulher não tinha o direito de expor seu desejo de ler e muito menos de escrever. Na ideologia patriarcal, a mulher era excluída e marginalizada do meio social, cultural e literário, isto é, a experiência feminina era vista como algo sem ou de pouca importância. A partir do século XIX, com o surgimento do feminismo, a mulher passa a reivindicar o direito à escrita literária, propiciando uma subversão nos padrões que regiam a sociedade, até então. Contudo, somente nos anos 80, do século passado, é que começam a aparecer, efetivamente, estudos, debates e pesquisas relacionados à mulher e à sua posição na literatura no Brasil.

A literatura contemporânea paranaense, segundo Moura (2012), traz dados que divergem da literatura tradicional, pois, nela, eram conferidos os relacionamentos amorosos familiares à mulher, enquanto ao homem eram conferidos os relacionamentos profissionais. Pode-se, então, perceber que, na contemporaneidade, a personagem do sexo feminino está travando os mesmos tipos de relacionamentos que a personagem do sexo masculino, apresentando, pois, uma determinada equiparação nos relacionamentos desenvolvidos entre as personagens de ambos os sexos.

Segundo Bonnici (1999), o pós-modernismo introduziu muitos fatores novos e aniquilou os tradicionais, principalmente a noção e fonte da autoridade e poder que ditam as regras. Isso pode ser evidenciado no romance *Com que se pode jogar*, por exemplo, há em alguns trechos a ausência de pontuação, na qual os pensamentos e digressões são inseridas de relance na narrativa, havendo, inclusive a intercalação das falas de personagens. O “happy ending”, por sua vez, muito comum nos romances anteriores, praticamente não existe neste contexto.

O pós-modernismo, em seu contexto atual, de acordo com Bonnici (1999), pode ser um aliado ou inimigo, depende da posição ideológica de cada um. Para alguns teóricos não há autoridade porque os sinais circundantes são arbitrários, para outros, ela consiste nos consumidores e sociedade em geral, que aceitam o que lhes é oferecido.

## Referências

ANDRADE, Pedro Antonio Ribeiro de.; PEREIRA, Carolina Costa. *A possibilidade de união estável poliafetiva*. Disponível em:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/7c7f32778335352d48ddd97024d00a83.pdf](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/7c7f32778335352d48ddd97024d00a83.pdf). Acesso em 31 de outubro de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Tradução Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987. p. 129-143.

BONNICI, Thomas. A teoria do pós-modernismo e a sociedade. In: *Mimesis*. Bauru, v. 20, n. 2, p. 25-37, 1999.

COLLIN, Luci. *Com que se pode jogar*. Curitiba, PR: Kafka Edições, 2011.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Novas geografias narrativas. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, 2007.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Tradução Maria Lúcia Oliveira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu: Algumas correspondências entre a vida psíquica dos selvagens e a dos neuróticos*. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: LP&M, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

MOURA, Andiara Maximiano de. *Representação e ideologia: a personagem na contística de Luci Collin*. 2012. 151f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Paraná, Maringá. 2012.

PLON, Michel; ROUDINESCO, Elisabeth. *Dicionário de psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro, Luci Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é Pós-Moderno*. Ed. Brasiliense. São Paulo. 1986

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

ZOLIN, Lucia Osana. Literatura de autoria feminina. In ZOLIN, Lúcia Osana & BONNICI, Thomas (orgs.). *Teoria literária: abordagens e tendências contemporâneas*. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.



## PERSPECTIVAS SOBRE O ESPAÇO AGRÁRIO DA COMCAM<sup>1</sup>

Gisele Ramos Onofre<sup>2</sup> (UNESPAR – Campus de Campo Mourão)

**RESUMO:** O objetivo dessa pesquisa consiste em analisar o espaço agrário, a partir dos conflitos e divergências produzidos pela implementação do capital no campo. Para tanto, o espaço agrário foi delimitado geograficamente nos estabelecimentos agrícolas da Comunidade dos municípios da região de Campo Mourão - COMCAM. Nesse encaminhamento, as discussões teóricas se estabelecem pela análise discursiva da materialidade e revisão de literatura. Nesses termos, essa pesquisa ação, abrange a práxis geográfica analítica do espaço rural, sua produtividade, novas técnicas e tecnologias voltadas à organização do campo. A análise contribui para o entendimento, planejamento e execução de ações engajadas em prol das questões participativas de gêneros na agricultura familiar, sucessão da juventude, desenvolvimento de processos, metodologias, estratégicas para qualificação dos sujeitos sociais do campo e acesso a políticas públicas. Por fim, destacamos que essa pesquisa articula a teoria e prática na discussão da noção de modelo de desenvolvimento agrícola, conseqüentemente, pode ser considerada como “uma manifestação ou instrumento viabilizador de um modelo/projeto de sociedade”. (SILVA, 2004, p. 335)

**Palavras-chave:** Agricultura; Geografia agrária; Campo.

### Introdução

Esse trabalho apresenta grande relevância científica, refletindo teoricamente sobre a organização do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia enquanto ciência. Na análise espacial, foram agregados elementos, variáveis e fenômenos que retratam a dinâmica organizativa do espaço rural nas diferentes escalas geográficas, de forma particularizada para o entendimento do espaço agrário dos municípios da COMCAM, aproximando ensino, extensão e pesquisa.

O desenrolar da análise, foi produzido por meio da integração de ações importantes na formação técnica e cidadã do estudante, viabilizando a produção e difusão de novos conhecimentos teóricos em perspectivas para melhorar a organização do espaço agrário dessa região. Portanto, seu desenvolvimento é fruto de análises interdisciplinares, que envolveram a comunidade acadêmica com a sociedade, para o entendimento da materialidade organizativa espaço agrário.

---

<sup>1</sup> Esse trabalho, faz parte de uma pesquisa de TIDE – Tempo integral e dedicação exclusiva, vinculada ao colegiado de geografia, grupo de pesquisa EGEA – Estudos de Geografia Agrária e LAGEOH – Laboratório de Geografia Humana.

<sup>2</sup> Professora titular do colegiado de Geografia. Pesquisadora do LAGEOH – Laboratório de Geografia Humana. Líder do grupo de pesquisa EGEA – Estudos de Geografia Agrária e Movimento e espacialidade.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Como infraestrutura, está sendo utilizado o LAGEOH – Laboratório de Geografia Humana, criando no âmbito acadêmico um espaço para a realização de debates e seminários organizados com a participação de professores, acadêmicos, agricultores regionais e profissionais da área. A partir do envolvimento da comunidade agrícola, com a comunidade acadêmica, incentivamos a interprofissionalidade e a interinstitucionalidade, que foi promovida pela participação de acadêmicos, agricultores, professores e profissionais de outras instituições de ensino e órgãos governamentais. Portanto, ponderamos que essa análise produziu em seu desenvolvimento, notável impacto na formação do estudante – técnico-científico, pessoal, social, didático e pedagógico, facilitando a flexibilização e a integralização curricular.

Em termos de evolução do conhecimento científico, a escolha da temática está relacionada a necessidade de compreensão do espaço agrário nas escalas locais, regionais, nacionais e globais. Entender esse espaço com base na questão do desenvolvimento contraditório e desigual do território capitalista se constituiu num campo de estudo que exige trabalhos que aprofundem o conhecimento e denuncie essa problemática, em especial à vivificada no campo.

Para tanto, a pesquisa foi fundamentada em autores que tratam da interpretação do conceito de espaço e de suas questões paralelas, suas periodizações e distintas abordagens interpretativas da materialidade. Em relação ao levantamento teórico esse foi realizado considerando as diferentes escalas geográficas, já que em acordo com Milton Santos (2008, p. 15) “O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá a vida”.

Na produção capitalista, verificamos a dinamicidade do espaço rural no decorrer da história da sociedade que conduziu a unificação mundialmente das relações econômicas. Na análise, o pensamento de Milton Santos (2001) sobre a ideologia do neoliberalismo, contribuiu na compreensão do ápice da internacionalização do capital que se reproduz justamente por causa da economia globalizada

Já em escala nacional, apresentamos aspectos sobre a consolidação do processo de globalização, que se desencadeou por meio dos avanços tecnológicos nos diferentes setores da economia, tanto no campo, como na cidade. Todavia, esse processo se conformou marcado em meio as subjetividades.

Desse modo, analisado sucintamente as distintas escalas geográficas e suas perspectivas sobre a organização do espaço agrário, passamos a reflexão sobre o espaço agrário da COMCAM. Contudo, averiguamos em perspectivas sobre essa espacialidade, que o capitalismo se faz excludente e concentrador de riquezas no campo, alterando gradativamente os padrões produtivos da agricultura.

## **A dinamicidade do espaço agrário, conflitos e divergências na produção capitalista**

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O campo brasileiro é repleto de conflitualidade, visto que o modo de produção capitalista gera contradições e desigualdades (FERNANDES, 2004). Mediante a realidade conflituosa criada no decorrer da produção capitalista, a escolha da temática sobre as perspectivas do espaço agrário da COMCAM é um dos indicativos que conduz ao entendimento de que o espaço agrário, requer uma análise aprofundada, relacionada às questões sociais e modelos de desenvolvimento.

Num balanço sobre a realidade da produção capitalista, entendemos que o caráter do capitalismo se faz de forma excludente/classista/contraditório na configuração do espaço geográfico, que é organizado pelas relações capitalista de produção. Portanto, a problemática essencial a ser considerada no desenvolvimento de pesquisas, na área da geografia humana, se articula no elenco conceitual e teórico da contradição do processo de construção ideológica do capitalismo. (VESENTINI, 2005)

A esse respeito Bombardi (2003), retratou a importância da geografia agrária enquanto pensamento científico explicativo para a materialidade, relacionando pontos essenciais para a análise do espaço rural. Para a autora, o pensamento dessa disciplina possui “ação direta na sociedade e, sem dúvida, dá respaldo às políticas públicas” (BOMBARDI, 2003, p. 41).

Assim, com base no pensamento de Bombardi (2003) entendemos que o espaço agrário deve ser categoricamente considerando a partir das diferentes perspectivas da geografia humana, que viabiliza a produção de um conhecimento que reúne “compreensivamente, interpretativamente, o que foi separado pelo próprio modo como se dá a reprodução ampliada do capital; na prática que reconhece a existência de um desafio de conhecimento nessa separação, percebida mas nem sempre compreendida” (MARTINS, 2004, p. 159).

Portanto, é necessário ponderar essa realidade interpretativa quando se analisa a materialidade espacial das áreas rurais, com base na análise das políticas públicas e das perspectivas do desenvolvimento agrário de forma a “resgatar e reconstruir ruralidades sustentáveis com base na sociobiodiversidade”(SILVA, 2004, p. 341). E, essa tarefa não é fácil, uma vez que: “Não se pode sonhar em analisar extensivamente o desenvolvimento do capitalismo nos últimos anos; não obstante, não se pode evitar notar em toda parte tendências que não escondem as contradições existentes dentro do sistema” (SANTOS, 2003, p. 32 -33).

Na verdade, quando avaliamos a noção de desenvolvimento do espaço agrário, abrangemos perspectivas diferenciadas das que historicamente consideraram a organização espacial e que foram capazes de produzir a exclusão social, mantendo a estruturação fundiária de concentração da terra. Sobre isso Silva (2004, p. 338) escreve que:

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A pergunta que fica é: queremos um outro desenvolvimento (o sustentável) ou algo radicalmente diferente dessa noção? Evitando cair na nova armadilha, alguns falam em envolvimento sustentável (VIANNA, 2000), pós-desenvolvimento (ESCOBAR, 1996), modernidade alternativa (OSLENDER, 2002), pós-modernidade de resistência (SANTOS, 1995); outros falam apenas em sustentabilidade ou sociedades sustentáveis.

Na reflexão teórica apresentada por Silva (2004) aferimos de vital importância a revisão dos referenciais teóricos, com base nos aspectos referentes a instrumentalização prática, sobretudo a vivência e análise da realidade do espaço Agrário. Nessa realidade, é importante detectar a influência das novas técnicas e tecnologias, que demonstram as condições históricas econômicas criadas no decorrer da organização espacial.

Nesse processo, os índices revelam o aumento da produção, ao mesmo tempo em que a agricultura passa a ser subordinada a indústria. Além disso, as políticas agrícolas historicamente beneficiaram as grandes propriedades rurais, dificultando o acesso das pequenas propriedades, principalmente por conta do processo de intensificação de capital nas atividades rurais.

Na análise desse processo, examinamos a concentração das terras que intensifica a pobreza rural. Nessa realidade, se percebe, o modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado, tanto para o espaço rural como para o urbano, condicionado pelo crescimento econômico, sobretudo no pós-segunda Guerra Mundial. Todavia, esse modelo de desenvolvimento, evidencia a necessidade de rompimento das rugosidades históricas que provocaram o acirramento das desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2007).

Com a intensificação do capital no campo, ocorre o advento da tecnificação das atividades agrícolas, substituindo os insumos naturais pelos artificiais para aumentar a produtividade, empregando os métodos condicionados pela chamada “revolução verde” (SERRA, 1993). A incorporação dessas novas técnicas de produção, representa a perda gradativa de autonomia do produtor rural, que ao mesmo tempo, em que está ligado ao setor secundário e terciário, está submetido as mazelas existentes no processo de capitalização que impõe sua lógica de comercialização e trabalho (SERRA, 1992).

A revolução verde, tem início no Brasil, a partir de 1950/60, contribuindo para a utilização de técnicas que visam aumentar a produtividade para a comercialização de produtos voltados para o mercado externo, como o cultivo da soja (SERRA, 1991). Entretanto, ladeado pela intensificação do capital no campo, ocorre a intensificação do processo de degradação ambiental, em particular pelo cultivo da soja, que por representar uma *commodities agrícola* altamente lucrativa, em muitos casos particulares não respeita as características naturais locais, causando sérios riscos a natureza e qualidade dos produtos alimentares. (OLIVEIRA, 2007)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

No projeto da modernização, o produtor rural para se inserir no mercado, abre mão de seus conhecimentos tradicionais, adotando as novas técnicas exigidas pelo mercado, o que contribui para a descapitalização do agricultor e expropriação de muitos pequenos agricultores (MARTINS, 2004). Além disso, cumpre frisar novamente que a intensificação do capital no campo, reflete a concentração fundiária, resultando numa complexidade estrutural que envolve toda uma estruturação política longe de assegurar a soberania e segurança alimentar do Brasil.

De acordo com Bernardes (2000, p. 246): “O processo de concentração/centralização trata de processos de transformação de frações dominantes, que instituem as possibilidades concretas de renovação técnica na base de produção, a partir de suas disputas, estabelecendo uma nova hierarquia”.

Nessa nova hierarquia, as políticas de planejamentos agrícolas são adotadas apenas como técnicas, pelas quais não se consegue nem mesmo manter o controle dos preços da produção alimentar. No mundo capitalista, em que a economia comanda a produção, circulação e consumo de mercadoria, as temáticas das disciplinas de Geografia necessitam estar adequado à explicação da lógica produtiva.

No que tange as questões centrais, refletir sobre a produção de alimentos, vai além de questões estritamente econômicas, já que é por meio da agricultura que se viabiliza a sobrevivência humana. Essa atividade é responsável pela produção de alimentos, que se constituem na fonte da vida.

Na atualidade a crise socioambiental, está produzindo novos desafios aos governantes e cientistas, em termos de definição de parâmetros para o que realmente é o desenvolvimento. No entanto, é evidente a situação caótica do espaço agrário brasileiro, que é condicionado externamente (BERNARDES, 2000).

Essa realidade, agrega elementos referentes a sustentabilidade e novos suportes para impulsionar as atividades agrárias. Na sustentabilidade agrícola, é necessário não somente a revisão teórica, mas também um estudo sobre a concreticidade do espaço rural. Nesse sentido, constatamos distintas dificuldades em vincular o ensino das disciplinas de geografia humana com atividades de pesquisa e extensão.

Esse procedimento é indispensável para a produção de conhecimentos científicos concretos, uma vez que possibilita a leitura da realidade de maneira crítica e transformadora, permitindo romper com a ideologia neoliberal e o processo *globalitário capitalista excludente* (SANTOS, 2008).

Em acordo com Martins (2004) a mundialização da economia contemporânea, tem no lucro e acúmulo de capital sua principal força motriz, visto que o capitalismo, por meio da evolução da técnica, da ciência e informação, possibilitou condições viabilizadoras para aumentar a circulação e concentração do capital em escala global.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Contudo, o capitalismo “Nem produz apenas a pobreza material, a fome e a miséria. Produz também a abundância de alguns e, sobretudo, a possibilidade nunca realizada da abundância de todos”. (MARTINS, 2004, p. 156 – 157)

## **O espaço agrário da COMCAM: organização e inter-relacionalidade**

No que tange ao espaço agrário da COMCAM, examinamos questões problematizadoras inerentes a estruturação agrária que se encontra concentrada, com produção voltada ao mercado internacional. Os municípios dessa localidade possuem características exclusivas, a partir da inter-relacionalidade estabelecida com base em critérios econômicos e administrativos que são perceptíveis historicamente a partir da formação urbana e rural dessa região.

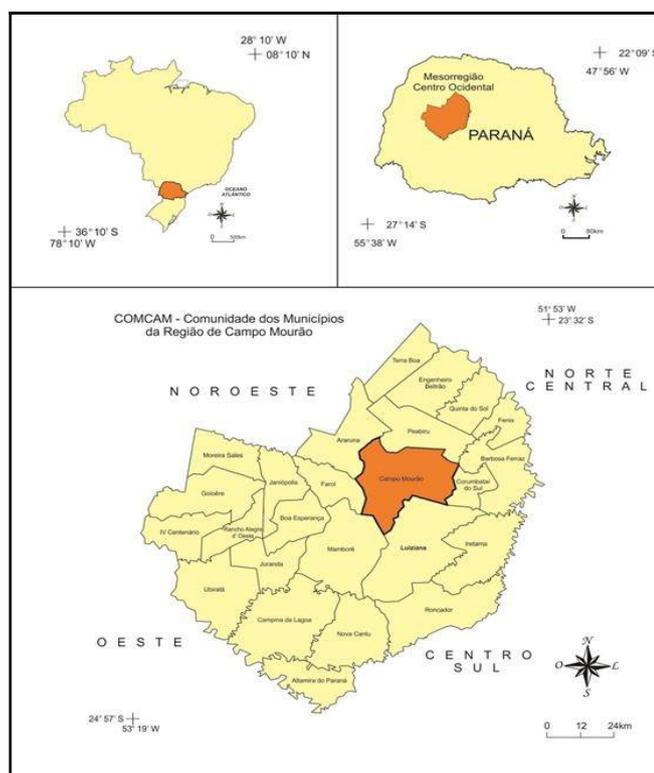
Cumprido destacar, que a organização estrutural tanto urbana como rural, se estabeleceu a partir de elementos dinamizadores do capital que de forma regionalizada, manteve e se mantém ligado diretamente com os fatores econômicos que permitem a movimentação produtiva do campo e da cidade, sendo esses os principais responsáveis pela ampliação capitalista da maior cooperativa agroindustrial da América Latina: a cooperativa COAMO, que contribuiu na organização do processo de territorialização de capital da COMCAM.

A COMCAM, se localiza no sul do Brasil, no Estado do Paraná, na chamada Mesorregião Centro Ocidental Paranaense (Figura 1). Nessa região, constam os seguintes municípios: Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Boa Esperança, Campina da Lagoa, Quarto Centenário, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Goioerê, Iretama, Janiópolis, Juranda, Luiziana, Mamborê, Moreira Sales, Nova Cantu, Peabirú, Quinta do sol, Rancho Alegre do Oeste, Roncador, Terra Boa e Uiratã. (IBGE, 2010)

A maioria dos municípios dessa localidade, são considerados segundo o IBGE (2000) como municípios de pequeno porte populacional, sendo que 22 possuem população absoluta de até 20.000 habitantes. Dois municípios tem até 50.000 habitantes (Iretama e Uiratã) e, o maior em termos populacionais é o município de Campo Mourão que conta com uma população estimada para 2014 de 115,05 habitantes. (IBGE, 2010)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



**Figura 01:** Mapa com a localização da área de estudo.

**Fonte:** IBGE, 2010.

De modo geral, a análise desse recorte espacial contribuir no entendimento da organização do espaço rural, com base na análise das políticas públicas e do conceito de desenvolvimento. Essa discussão está sendo encaminhada considerando a autonomia e interdependência municipais dos dados geográficos do espaço rural, compreendendo que:

Pensar o desenvolvimento tem duplo significado. De um lado, é alcançar as metas e objetivos desejáveis de bem-estar social (construídos socialmente) e, por outro, refere-se ao processo através do qual estas metas e objetivos podem ser alcançados. A proposta de desenvolvimento da COMCAM incita a destacar que o desenvolvimento deve levar em conta as dimensões políticas, a gestão pública financeira e de recursos humanos e os aspectos econômicos, sociais, físicos e ambientais, os quais estão integradas e são interdependentes, que faz década uma delas, ao mesmo tempo, uma meta e um recurso que condiciona e é condicionado pelo processo em que estão envolvidos as demais dimensões [...] (RODRIGUES, 2012, p. 63)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

No sentido categorico de desenvolvimento, encaminhamos a análise do conhecimento teórico, integrando assuntos referentes a concreticidade organizativa do espaço rural. Dentre os assuntos, articulamos analiticamente as questões problematizadoras que envolvem a questão da sucessão da juventude na agricultura familiar; do Desenvolvimento de processos, metodologias e estratégias de qualificação e formação de jovens do meio rural como agentes de desenvolvimento sustentável para atuarem na mobilização e organização da juventude rural em vista do acesso a educação contextualizada no campo; da expansão da escolarização e profissionalização, bem como o acesso as políticas públicas de juventude que tratam da sucessão geracional na agricultura familiar, envolvendo o público interessado e considerando a realidade municipal e regional; Da promoção de intercâmbios com jovens agricultores familiares para trocas de experiências no campo da Agroecologia e produção Orgânica, participação social e projetos de vida no campo, ligados a atividades agrícolas entre outros assuntos que compõem o leque de conhecimento abarcado pela geografia agrária. (BRASIL, 2010)

Diante dessas temáticas, destacamos a necessidade de pensar e desenvolver pesquisas que contemplem a práxis pedagógica, aprimorando a formação de cientistas sociais, que conheçam e saibam analisar a materialidade do espaço geográfico. Assim afirmamos que essa pesquisa possibilita a formação de cientistas que estejam realmente comprometidos com a sobrevivência, complementando as necessidades analíticas do ensino dos cursos de licenciatura e de conhecimentos voltados ao rol dos estudos da geografia humana, em específico da geografia agrária.

Para tanto, na pesquisa da materialidade, os dados foram levantados com base na análise e interpretação de cerca de 60 questionários que foram aplicados com agricultores regionais camponeses (de pequeno e médio porte em termos de área e estruturação da propriedade rural). No estabelecimento das variáveis pesquisadas, foram considerando um número de pelo menos 2 agricultores para cada município da COMCAM, em acordo com os padrões do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que demarca regionalmente o tamanho da propriedade (Pequenos agricultores até 10 alqueires e médio de 10 até 30 alqueires de terra).

Esse encaminhamento foi importante, em virtude dos municípios dessa área, serem considerados de pequeno porte, constituindo a agricultura a principal fonte de renda. Dos dados analisados, destacamos a análise quantitativa referente a participação dos pequenos e médios agricultores rurais na adesão das políticas públicas, sendo que averiguamos que em torno de 50% dos entrevistados entre os pequenos proprietários rurais tem e já tiveram acesso a algum tipo de política pública (sobretudo o PRONAF); - Já cerca de 30% conhecem as políticas públicas e já tiveram acesso, mas na atualidade não contam com nenhum auxílio; E somente 20% dos entrevistados não conhecem as políticas públicas.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Em relação aos médios agricultores campesinos cerca de 70% dos entrevistados tem e já tiveram acesso a algum tipo de política pública; - 20% conhecem as políticas públicas, já tiveram acesso, mas na atualidade não utilizam desses recursos e auxílio.

Na análise das informações dos questionários, avaliamos que o pequeno produtor rural, sofre historicamente. A princípio pela luta pela terra, e posteriormente em virtude do novo modelo agrícola baseado na implementação de capital no campo (SORIANO, 2002). Em consequência, para se manter no campo, tem que arrendar parte de sua propriedade para sobreviver. Muitos já envelhecidos, sobrevivem de sua aposentadoria rural, plantando somente hortaliças e frutas para a subsistência.

Já em relação, ao médio agricultor campesino, esse também vem sofrendo com o processo de modernização da agricultura, tendo que se adequar aos novos tipos de produção recebendo os auxílios vinculados as políticas públicas no decorrer desse processo adaptativo. Alternativas como a pluriatividade no espaço rural tem conseguido reduzir a saída desses sujeitos do campo, por meio do auxílio sobretudo do Pronater e do Pronaf entre outras políticas.

Por conseguinte, por meio de reflexões, discussões, coleta e análise de dados, conferimos diferentes perspectivas analíticas que conduzem a indagações problematizadoras, que se resume genericamente nas seguintes perguntas: Quais são as principais necessidades existentes no ensino das ciências humanas, em particular no de Geografia Agrária?. Assim na procura da resposta dessa incógnita, muitas outras surgem, bem como soluções justificativas que norteiam a problematização sobre o espaço agrário (WETTSTEIN, 1994).

Prontamente, entendemos a busca de soluções teóricas e práticas é necessário para averiguar quais são as principais necessidades vivenciadas pelos agricultores da região da COMCAM. Desse modo, pelas indagações, firmamos dois eixos centrais problematizadores, que estão conectados sobretudo na necessidade de produção de materiais científicos que aproximem a teoria, ensino e extensão. (GONÇALVES, 2004)

Para tanto, categorizamos sobre a etimologia do termo desenvolvimento, que deve estar a atrelada a noção de desenvolvimento sustentável, considerando as necessidades sociais do espaço agrário da COMCAM. Assim, consideramos como referência interpretativa diferentes parâmetros de avaliação como: as dimensões sociais, culturais, ambientais, econômicas, tecnológicas, num conjunto atrelado as políticas governamentais.

Todavia, a reflexão elementar a ser estabelecida é que não existe modelo pré-definido a ser aplicado no espaço rural. Mas, que em cada espacialidade esse modelo deve ser sistematizado de forma comprometida com a qualidade de vida dos sujeitos sociais que trabalham na produção de alimentos saudáveis para a sociedade. (SPOSITO, 2001)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Com base no pensamento de Snyders (2005) a pergunta que ainda fica é: O conhecimento científico e a necessidade da evolução das perspectivas teóricas é o fator norteador para qualquer problema e incógnitas levantadas?. Em acordo com Snyders (2005), temos como necessidade que o ensino de Geografia, bem como a produção e intervenção no campo em termos de (re) estruturação, planejamento e gestão desse espaço, sejam encaminhamentos por meio das práxis pedagógicas (BRASIL, 2010). Assim, constituindo a base para o desenvolvimento da agricultura campestre, e de um ensino fundamentado nas relações sociais, que viabilize o conhecimento da materialidade, ou seja, do espaço agrário. (WIZNIEWSKY, 200?)

## Considerações finais

Diante da complexidade vivenciada nas diferentes escalas geográficas de produção, circulação e comercialização de mercadorias, consideramos as dificuldades da agricultura familiar campestre. Essa, com os novos desafios impostos pelo processo de capitalização da agricultura e da necessidade de implantação das políticas públicas voltadas a auxiliar a produção rural, sofre com as interferências internacionais e nacionais aplicadas em cada troca de governo.

Assim considerado, averiguamos a falta de aprimoramentos em termos de conhecimento e aplicabilidade rural das políticas públicas, notadamente sobre os desdobramentos na estrutura política e mudanças de governos para que haja continuidade nas ações do Estado, e das políticas públicas.

As políticas públicas são essenciais, já que é no setor rural que o Brasil tem sua sustentação econômica, sendo grande a contribuição da agricultura paranaense que é considerada uma das mais modernas e integrada do país. No caso específico do espaço agrário da COMCAM, o capital está gradativamente modificando a estrutura fundiária dos municípios, sendo que a produção de soja é altamente lucrativa. Mas, ao mesmo tempo em que se aumenta a produção de soja nessa região, verificamos como resultado da capitalização da agricultura a exclusão social e econômica dos camponeses, passa gradativamente pela desapropriação social, desemprego estrutural, precarização do trabalho, gerando diferentes conflitos sociais e luta pela terra.

Nesse cenário, reside a concentração das terras, que impossibilita um desenvolvimento rural social, atenuando de forma avassaladora as desigualdades sociais. Nesse pensamento, a produção de conhecimento científico sobre a espacialidade agrária, deve ser estruturada com base nas contradições políticas e organizativas ao que se refere ao modelo de desenvolvimento rural. Assim, a geografia vem estabelecendo e desenvolvendo seu conhecimento, baseado em relações espaciais construídas e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

organizadas pelo e para o próprio homem, que atualmente está priorizando a reprodução do capital em detrimento das necessidades sociais. (MOREIRA, 1985)

Na construção de conhecimento, cabe avaliar as divergências e consequências da intensificação do capital no campo atrelado aos modelos de desenvolvimento construídos no seio das disputas políticas e lutas sociais no decorrer do contexto histórico (SILVA, 2004).

No caso específico de estudo da materialidade regional, essa temática se torna inédita no âmbito geográfico, caracterizando a realidade particularizada do espaço rural da COMCAM. Na espacialidade regionalizada, refletir sobre o mundo globalizado é desafiador, sendo que na elaboração do pensamento científico os conceitos e interpretações necessariamente precisam dar conta de realidades espaciais distintas, nas quais o global e o local devem ser averiguados com base numa perspectiva dialética (OLIVEIRA, 2003).

Em acordo com o pensamento de Oliveira (2003), nem o todo pode ser dividido em partes, e nem a soma das partes constitui o todo, uma vez que são espaços dinamizados e conectados entre si (SANTOS, 2008). Portanto, defendemos a tese de que o entendimento de novas perspectivas analíticas sobre o conceito de desenvolvimento rural, deve ser consideradas a partir do processo de modernização que transformou a agricultura camponesa regional numa agricultura que segue os padrões capitalistas de produção.

Na análise da produção agrícola, a articulação das dinâmicas globais da intensificação do capital no campo, denunciam a crise estrutural criada na agricultura pelo capital. Contudo, consideramos que a investigação científica deve estar pautada na criação de um modelo de um desenvolvimento social e sustentável para o espaço agrário, representando estratégias de permanência para os pequenos e médios agricultores e desenvolvimento de políticas públicas permanentes que contemplem a soberania alimentar.

## Referências

BOMBARDI, Larissa Mies. **Geografia Agrária e responsabilidade social da ciência**. São Paulo: Terra Livre, ano 19, v. 2, n. 21. Jul/dez 2003, p. 41-53.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER**. Brasília: MDA/SAF, 2010. 45 p

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

FERNANDES, Bernardo Mançano. A ocupação como forma de acesso à terra. In: \_\_\_\_\_ . **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 279-301.

\_\_\_\_\_. **Questão Agrária, conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Presidente Prudente: Digitado. 2004. Disponível em: [www4.fct.unesp.br/nera](http://www4.fct.unesp.br/nera) (acesso em dezembro de 2012)

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

\_\_\_\_\_. O espaço geográfico como condição de (re) produção da sociedade. In: SANTOS, Milton (Org.). **Cidadania e globalização**. Bauru: Saraiva, 2000. p.53-57.

\_\_\_\_\_. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS A. F.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-91.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos, 48).

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. **Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Geografia das lutas no campo**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

RODRIGUES, Ana Lúcia. (Coord). **Diagnóstico da região da COMCAM**. Maringá: UEM, 2012. Disponível em:

[http://www.observatoriodasmetrolopoles.net/download/relatorio\\_comcam.pdf](http://www.observatoriodasmetrolopoles.net/download/relatorio_comcam.pdf)

Acesso: Setembro de 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1988.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Economia espacial**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SERRA, Elpídio. A colonização empresarial e a repartição da terra agrícola no Paraná Moderno. **Boletim de Geografia**. Maringá, n. 1, 1993.

\_\_\_\_\_. A reforma Agrária e o movimento camponês. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 11., 1992, Maringá. Anais ... Maringá: UEM, 1992. v. 2, p. 108-138.

\_\_\_\_\_. **Processos de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná**. (1991) 361 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro 1991.

SILVA, Eduardo Mazzetto. Políticas públicas e desenvolvimento rural: em busca de novos caminhos. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de & MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O campo no século XXI**. São Paulo: Casa Amarela/Paz e terra, 2004. (p. 335 - 352)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SORIANO, Sara Mônica Pitot. **Expropriação e violência**: a luta dos trabalhadores rurais pelo acesso à terra (campo mourão: 1946-1964). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teóricas - metodológicas na geografia contemporânea. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 16, p. 99-112, 1º semestre/ 2001.

STEDILE, João Pedro. Por que o preço dos alimentos disparou? **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano12, n.135, p.37, jun.2008.

\_\_\_\_\_. Soberania alimentar, o que é isso? **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano 11, n. 120, p. 42, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. A sociedade deve decidir o modelo agrícola para o país. **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n.109, p. 17, abr. 2006.

\_\_\_\_\_. A questão agrária e o socialismo. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1998.

VESENTINI, José Willian. O ensino da geografia no século XXI. **Caderno prudentino de geografia**: geografia e ensino, Presidente Prudente: AGB, n. 17, p. 05-19, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

WETTSTEIN, Germán. O que deveria ensinar hoje em geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 125-135.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; LUCAS, Rosa Elane Antoria. **Universidade e professores descobrindo novas realidades do espaço agrário**. [S.L: s.n.], [200?]. Texto apostilado.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFLEXÃO SOBRE O CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Ana Paula Azevedo da Rocha (UNIOESTE)  
Jeremias Alecio Leperes de Marins (UNESPAR/UNIOESTE)  
Orientadora: Sandra Terezinha Malysz (UNESPAR)

**RESUMO:** Na atualidade a energia elétrica é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, e está atrelada em nossas atividades cotidianas, porém os processos de sua obtenção ocasionam problemas de ordem socioambiental. A reflexão sobre tais problemas contextualizados como vida cotidiana de jovens estudantes de Campo Mourão-PR é a problemática do presente trabalho, com o qual objetivou-se socializar pesquisas resultantes de um projeto de ensino e extensão sobre as formas de produção de energia elétrica, os custos socioeconômicos que isso gera para a população bem como os impactos socioambientais, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dom Bosco, no referido município. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se como metodologia a pesquisa ação, que envolveu: levantamentos teóricos sobre a produção e o consumo de energia; planejamento para o desenvolvimento de prática de ensino com alunos; e com reflexão sobre os procedimentos metodológicos cabíveis para o processo ensino-aprendizagem da temática. Foi possível constatar que os alunos envolvidos na pesquisa ainda não possuíam conhecimento sistematizado sobre o assunto, e a metodologia empregada para o trabalho com esses alunos possibilitou além de conhecimentos básicos sobre o consumo e a produção de energia, reflexão sobre os impactos ambientais e sensibilização para a economia de energia elétrica.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Impactos socioambientais; Geração de energia.

### Introdução

A partir das atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão foi possível desenvolver um projeto que abordou a relação entre sociedade e natureza com ênfase na Educação Ambiental e nos impactos socioambientais decorrentes de transformações realizadas no espaço geográfico para a obtenção de energia elétrica. Este projeto foi desenvolvido com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dom Bosco, localizado na cidade de Campo Mourão – PR. O trabalho consistiu em pesquisas bibliográficas e pesquisa qualitativa com objetivo de ensino-aprendizagem, baseada na pesquisa ação com a inserção dos estagiários em duas turmas do Ensino Médio. A aplicação do projeto ocorreu em contraturno e foram realizadas atividades em duas tardes, em cada uma delas trabalhou-se três horas/aulas.

Discutiu-se com os estudantes o consumo de energia e os diferentes tipos de consumidores (residências, estabelecimentos públicos, diversos setores da economia).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Além disso, apresentou-se exemplos de políticas públicas para a economia de energia, bem como opções de fontes de energia alternativas para o setor energético atual.

Para realização das atividades propostas os autores basearam-se na Pedagogia-Histórico Crítica e na Geografia Crítica. Optou-se por trabalhar com aulas expositivas e dialogadas, utilizando imagens e vídeos como recursos que problematizaram o conteúdo, o que propiciou a realizações de discussões pertinentes à temática. As atividades práticas realizadas pelos alunos envolveram pesquisa sobre o consumo de energia; análise dos gastos de energia pelas famílias dos estudantes em suas casas e um jogo de perguntas e respostas. As estratégias metodológicas diferenciadas objetivaram envolver os alunos de forma contundente nas discussões, possibilitar a compreensão do conteúdo pelos mesmos e diagnosticar o seu entendimento, ou seja a aprendizagem.

A discussão sobre obtenção de energia elétrica se faz necessária no Ensino Médio, com ênfase na sua importância, nas formas de produzi-las e seus impactos, tendo em vista que se apresenta como agente com grande potencial de alteração do espaço geográfico. Tais alterações são sentidas principalmente na paisagem dos lugares onde ocorre a construção de usinas e nas relações que os indivíduos estabelecem com esses lugares. Esta temática abrange a articulação das dimensões Econômica, Política, Socioambiental e Cultural e Demográfica, estabelecidas para Geografia pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e, o Estado do Paraná é palco de uma hidrelétrica com grande produção energética e grande impactos socioambientais, a Itaipu Binacional. Além disso, no município de Campo Mourão existe uma pequena hidrelétrica.

## Referencial teórico para aplicação do projeto

A energia tem apresentado um papel significativo no desenvolvimento das atividades humanas, sobretudo nos períodos mais recentes, tendo em vista a grande dependência dos homens com relação às técnicas e às tecnologias. Mas para que essas tecnologias possam ser utilizadas é necessário que haja energia, sobretudo elétrica, que é uma forma de energia de grande importância mundial.

A cada dia aumenta mais a quantidade de produtos que dependem da energia elétrica para funcionar. Ao mesmo tempo a acessibilidade global tem aumentado e conseqüentemente, a necessidade de produzir energia elétrica (COLOMBO e BAZZO, 2001).

Para suprir a demanda de energia elétrica tanto para residência como para indústria, há necessidade de planejamento, já que a autossuficiência em energia elétrica está relacionada aos investimentos econômicos. A dinâmica econômica que implica no aumento da capacidade de compra da população, conseqüentemente aumenta o

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

consumo de energia tanto em residências, quanto no comércio e na indústria (EPE, 2015).

Em termos globais no ano de 2012, segundo dados estatísticos fornecidos pelo anuário da Empresa de Pesquisa de Energia - EPE (2015), a capacidade mundial de produção de energia instalada era de 5.549,6 GW, gerando cerca de 21.531,7 TWh. A China é o país com a maior capacidade instalada seguida pelos EUA, o Brasil se mantém na 10ª posição com uma capacidade instalada de 121 GW, correspondendo com 2,6% de toda energia gerada no mundo.

Dentre as formas de obtenção de energia elétrica de destaque estão as térmicas, sendo que em termos mundiais a capacidade instalada é de 3.605,7 GW; gerando aproximado 67% de toda energia num total de 14.497,7 TWh (EPE, 2015). O Brasil não segue esse padrão mundial, dentro desta fonte de energia elétrica (CASTRO, et al; 2015) ficando em 29ª posição com uma capacidade instalada de 21,4 GW, gerando cerca de 76 TWh de energia.

Já as hidroelétricas aparecem como a segunda maior fonte de obtenção de energia no mundo com uma capacidade instalada de 979,1 GW, gerando cerca de 16,9% de toda energia, num total de 3.646,1 TWh. O Brasil na capacidade instalada aparece em segundo lugar perdendo apenas para China, com um total de 84,3 GW (EPE, 2015).

O mundo no ano de 2012 consumiu 19.710,4 TWh de energia elétrica, isto significa que se produz mais do que se consome, porém, a incapacidade de armazenar essa energia exige que a produção seja maior que o consumo. Os maiores consumidores são China e EUA, já o Brasil se posiciona em 8º no ranking de maiores consumidor de energia elétrica no mundo (ANEEL, 2015).

Em âmbito nacional, no ano de 2015 a capacidade instalada no Brasil era de 140.272 MW, com um total de 4.405 unidades geradoras de energia elétrica (ANEEL, 2015). A geração de energia elétrica foi de 590 TWh. O estado do Paraná tem uma capacidade instalada de 17.219 MW, que corresponde a 12,9% da capacidade instalada no Brasil, ficando em segundo lugar perdendo apenas para o estado de São Paulo. Porém em geração se posiciona em primeiro lugar com um total de 98.834 GWh, correspondendo a 16,74 % de toda energia produzida no Brasil (ANEEL, 2015).

No Brasil, como já citado a principal fonte de energia elétrica é proveniente das hidráulicas que corresponde a 63,2% e, são divididas entre hidroelétrica (UHE), pequena central hidroelétrica (PHC) e central geradora hidroelétrica (CGH). Já as usinas termelétricas (UTE) correspondem a 22,2%, se dividindo entre as que produzem através da queima dos derivados de petróleo, carvão mineral e gás natural. Já as nucleares correspondem a 2,6%, as de biomassa 7,6%, a eólica 2,1% e 2,3% de outras formas de produção (EPE, 2015).

De acordo com Nowakowski et al (2013), o estado do Paraná em 2013, tinha 157 empreendimentos de produção de energia elétrica, sendo eles distribuídos entre: 70

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

usinas termelétricas, 33 centrais geradoras hidrelétricas, 32 pequenas centrais hidrelétricas, 20 usinas hidrelétricas, 1 central geradora solar fotovoltaica (UFV) e uma central geradora eólica (EOL).

Em 2014 de acordo com EPE (2015), o consumo brasileiro de energia elétrica foi de 475,4 TWh, dividido em: 37,8% pelas indústrias; 27,8% pelas residências; 18,9% pelo comércio; 5,4% áreas rurais; 3,2 % poder público; 3% iluminação pública e 3,9 outros. Nesta distribuição se destaca que 20,2% é consumido pelas indústrias da região sudeste, sendo que o estado brasileiro que mais consome energia elétrica é o estado de São Paulo, consumindo 28,7 %, já o estado do Paraná consome 6,4 % de energia elétrica.

Diante de todo esse contexto, que deixa claro a necessidade de energia elétrica para as atividades humanas dos mais variados setores, a implantação de usinas é um assunto recorrente. A necessidade de energia exige que o sistema elétrico seja capaz de suprir a demanda nacional, no entanto a construção de usinas hidrelétricas não pode ocorrer ao acaso, é preciso que se cumpra uma série de requisitos para isso, como Estudo de Impactos Ambientais (EIA) e o Relatório de Impactos Ambientais (RIMA) que estão compreendidos entre as etapas do processo de construção de usinas, no entanto:

Mesmo quando os Estudos de Impacto Ambiental são realizados de forma correta, apontando os verdadeiros impactos gerados por uma hidrelétrica, na maioria das vezes as ações de mitigação desses impactos não chegam a compensar de fato os efeitos negativos. Além disso, cada rio possui características únicas, espécies de fauna e flora próprias, vazões e ciclos particulares. Soma-se a isso o fato de que normalmente há populações ribeirinhas com realidades econômicas e sociais variadas, que ocupam áreas que são alagadas pela formação dos reservatórios (BORGES; SILVA, 2011, p. 223).

O Brasil, um país de dimensões continentais tem a geração e o consumo de energia elétrica desigualmente distribuído no território nacional, sendo que por exemplo o Estado do Paraná é autossuficiente na produção, sendo que o consumo está abaixo da produção, logo a energia elétrica produzida e distribuída para outros Estados e até exportada. Logo a instalação de uma usina geradora de energia elétrica precisa ser estudada e planejada, considerando os impactos socioambientais.

Queiroz (et al. 2013) traz alguns exemplos de impactos socioambientais gerados pelas usinas hidroelétricas: aumento de população; circulação intensa de veículos; precárias condições de trabalho; alterações no rio; impactos climáticos; no solo; na flora e fauna; impactos históricos como materiais arqueológicos; impactos sociais relacionados a realocação de famílias e o rompimento de barragens.

Entre os prejuízos sociais da instalação das hidroelétricas, Borges e Silva (2011), colocam que os atingidos pelas usinas não são apenas os que sofrem pela inundação,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

mas também os que ficam a jusante da barragem e os que ficam no seu entorno, e muitas vezes os impactos só são sentidos anos depois da construção. Segundo os autores:

Além dos diferentes problemas ambientais, têm-se os sociais, como os conflitos com grupos nativos, moradores antigos, pescadores, barranqueiros, oleiros das várzeas aluvionais, obrigando à perdas testemunhais e históricas das localidades. Além de destruir as matas e culturas agrícolas existentes nas áreas de construção, ainda tem o dramático processo de expulsão e de dispersão ou reorganização sócio econômica das cidades e habitações rurais atingidas. No caso de relocação de uma cidade as populações são atingidas diretamente através do alagamento de suas propriedades, casas e áreas produtivas. Existem também os efeitos indiretos como perdas de laços comunitários, separação de comunidades e famílias, destruição de igrejas, capelas e inundação de locais sagrados para a comunidade (BORGES E SILVA, 2011, p.225)

E considerando que o lugar “[...] é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades” (PARANÁ, 2008), a realocação das pessoas torna-se um impacto de expressiva significação porque isso faz com que elas sejam retiradas do seu lugar habitual de vivência por conta do processo de construção das usinas. Tais pessoas passam a viver em outros locais, que são destituídos das características e relações dos seus lugares de origem, o que faz com que se somem elementos subjetivos a todas as questões materiais do processo de construção de usinas. Sobre isso os autores dizem:

No caso de construção de grandes reservatórios, relocações de comunidades, os projetos até podem apresentar soluções de problemas para uma grande parcela da sociedade, como a oferta de energia elétrica. Mas para uma minoria, com a modificação da paisagem e a inundação de extensas áreas há perda de lugares onde se vivia, e que assim se estabeleciam relações de função de valor (BORGES; SILVA, 2011 p. 227).

Esta situação configura-se como um impasse, que muitas vezes é resolvido em favor dos interesses econômicos e em detrimento as minorias, e diante disso é que as fontes alternativas de energia – Eólica, Solar, Biomassa e Biogás (ELETROBRAS, 2016) ganham ainda mais relevância. A implantação destas fontes, e seu funcionamento em conjunto com as que já estão em operação, oferecem possibilidades para a destruição de lugares.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Encaminhamentos metodológicos

Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvido juntos aos alunos do Ensino Médio, pautado na pesquisa ação em três etapas.

Primeiramente foram necessárias pesquisas bibliográficas para fundamentação teórica sobre a temática da produção e consumo de energia e sobre possibilidades metodológicas de se ensino aprendizagem deste conteúdo aos alunos do ensino médio com desafio do planejamento do projeto a ser desenvolvimento em contraturno, sem atribuição de nota aos alunos, ou seja a participação dos mesmos seria voluntária.

A segunda etapa consistiu na aplicação do projeto, que ocorreu em dois dias, sendo trabalhado em três horas/aulas em cada dia. A sistematização do trabalho e do conteúdo abordado em cada dia ocorreu com estratégias metodológicas e linguagens diversificadas: aula expositiva dialogada com utilização de recursos audiovisuais com o computador e o DataShow para projeção de slides organizados no programa PowerPoint, contendo imagens, gráficos, tabelas e pequenos textos; projeção de vídeos; questionário diagnóstico; atividade explorando a conta de energia dos alunos X tabela de consumo de energia e jogos; e debates em sala de aula.

No primeiro dia da aplicação do projeto trabalhou-se com a produção de energia elétrica e sua importância, os impactos socioambientais da produção de energia e a contextualização com o lugar de vivência dos alunos. A abordagem do conteúdo “forma de produção de Energia Elétrica e sua importância”, ocorreu por meio de aulas expositivas e dialogadas com projeção de slides organizados no programa PowerPoint, contendo imagens, gráficos, tabelas e pequenos textos. U questionário semi-estruturado foi realizado com os alunos buscando diagnosticar conhecimento sobre obtenção de energia e o lugar do aluno. Foram ainda realizadas atividades de leitura e interpretação de imagens sobre o funcionamento de uma hidroelétrica.

Os “impactos socioambientais da produção de energia” foram abordados em um segundo momento da aula com a exploração de imagens e pequenos vídeos que retratam pessoas que foram retiradas de suas casas pelo processo de construção de usinas, imagens de antes e depois das construções, buscando retratar patrimônios culturais e naturais que se perderam.

A fim de instigar os alunos para discussão foram utilizados exemplos próximos da sua realidade e exemplos atuais, como a construção da Usina de Itaipu e de Belo Monte. Apresentou-se e discutiu-se os impactos ambientais como alterações nos rios destruição da fauna e da flora, resultando na perda de biodiversidade causados por ambas as construções, mostrando por meio de imagens de satélites as alterações ocorridas por conta do processo de construção das usinas; e os impactos sociais gerados pela construção das usinas, como o aumento repentino de população, expansão da violência,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

condição degradante de trabalho e também a alteração de costumes e valores da população de ribeirinhos e indígenas, que precisam deixar suas terras e locais habituais de vivência. Para trabalhar os impactos sociais fizemos uso de fotografias que retratam a cidade de Altamira do Pará e também de pequenas reportagens que explicaram as alterações no rio Xingu e mostraram a posição das lideranças indígenas frente a construção da usina.

Buscou-se abordar o conteúdo de maneira dialogada, questionando os alunos e permitindo também que eles fizessem perguntas sobre o conteúdo, mostrando os pontos positivos da energia elétrica e também as consequências negativas que decorrem do processo de geração de energia. No segundo dia de aplicação do projeto abordou-se a importância de se economizar energia, as fontes alternativas de energia elétrica e a contextualização com a vivência dos alunos.

Inicialmente ocorreu a discussão sobre os questionários diagnóstico realizados pelos alunos, o que permitiu relacionar a realidade vivenciada com o conteúdo estudado.

Para promover a discussão sobre “a importância de economizar energia” realizou-se uma atividade para diagnosticar o quanto de energia os alunos consomem em suas atividades cotidianas, identificando a atividade que realizam e qual a quantidade de energia que se consome com isso; e um debate sobre o horário de verão como exemplo de política pública para economizar energia.

As “fontes alternativas de energia elétrica” foram abordadas por meio de uma reportagem sobre uma pequena central hidroelétrica construída de forma simples pelo seu próprio usuário. Na sequência, um jogo de perguntas e respostas com os alunos foi realizado como a fim de fixação do conteúdo e também avaliação da aprendizagem.

Por fim foi promovido um debate sobre o entendimento dos alunos sobre o conteúdo e sobre a maneira como o trabalho foi realizado.

A terceira etapa do projeto, que ocorreu parte paralelamente durante a implementação do projeto e parte após, foi a observação e registro da participação dos alunos e dos resultados das atividades desenvolvidas e reflexão sobre os resultados, a fim da sistematização e socialização dos mesmos com objetivo da formação de professores

## Resultados e discussões

A princípio, as discussões pautaram-se no questionário diagnóstico envolvia questões sobre a produção de energia e o lugar do aluno. Os resultados do questionário mostraram que a maioria dos alunos não se imagina vivendo sem energia elétrica, que eles têm a visão de consomem muita energia no dia a dia, que acreditam que a vida sem energia seria completamente diferente. A importância da energia para eles foi registrada

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

para atividades cotidianas, principalmente acesso à internet e celular. Quando questionados sobre a possibilidade de mudar do seu local de residência por conta da construção de uma usina para gerar energia elétrica, a grande maioria disse que não gostaria de se mudar. O argumento mais presente nas respostas foi o fato de gostarem do local, por terem vivido sempre ali, indicando uma afetividade com o lugar de vivência. As fontes de energia mais conhecidas pelos alunos foram a energia solar eólica e nuclear. Nenhum dos alunos havia visitado uma usina geradora de energia, mas a maioria sabia da existência de ao menos uma usina em Campo Mourão.

Durante as aulas expositivas e dialogadas com recursos audiovisuais sobre as formas de obtenção de energia elétrica no Brasil e no mundo constatou-se que os alunos não tinham conhecimento sobre as diferenças de produção e consumo energético entre os países, e muitos acreditavam que a principal forma de obtenção de energia no mundo era por meio de hidroelétrica. Os dados apresentados sobre a produção de energia no mundo despertou a atenção dos alunos, que levantaram questionamentos, principalmente buscando identificar o Brasil na dinâmica de produção de energia em âmbito mundial. A forma como a energia elétrica é produzida também despertou interesse, tanto as formas tradicionais de produção como as formas alternativas.

Como o promoveu-se a reflexão sobre a relação da opinião dos alunos com a opinião dos indígenas e ribeirinhos envolvidos com a construção da usina de Belo Monte, aproximando os alunos de fatos ocorridos em outros lugares e os incentivando ao debate, associando as respostas ao questionários com os conteúdos explorados em sala com abordagem dos impactos ambientais, promoveu-se a discussão e reflexão mais enfática dos impactos de uma grande construção para a geração de energia. Isso porque a maioria dos alunos não se mostrou interessada em mudar seu local de residência por conta da construção de uma usina, que é o que acontece com povos indígenas e ribeirinhos e as vezes com a população de uma cidade inteira, quando se desenvolve um grande empreendimento energético.

Como instrumento de debate utilizou-se mapas que representava o potencial de geração de energia eólica e solar no Brasil e promoveu-se uma discussão sobre as particularidades naturais de cada região brasileira e como isso implica no potencial de transformação de energia elétrica. Desta forma os alunos refletiram sobre diferenças de potencial de geração de energia das regiões brasileiras, relacionando-as as suas particularidades naturais de cada região e a forma de produção de energia mais adequada.

O debate que envolveu a relação da produção de energia e o horário de verão, possibilitou que os alunos entendessem o motivo da alternância dos horários de consumo devido a picos que podem causar sobrecarga no sistema energético, já que é difícil o armazenamento de energia. A partir desta ideia foi estabelecido um elo com o consumo de energia elétrica no Brasil discutindo o consumo diferenciado de energia de acordo com

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

os diferentes setores da economia, e relacionando com as particularidades das regiões; e considerando as particularidades de consumo de energia de Campo Mourão.

A atividade sobre o consumo de energia, foi desenvolvida a partir de uma tabela construída com base nos dados disponibilizados em meio eletrônico pela Companhia Paranaense de Energia Elétrica - Copel, que indicava a quantidade de energia consumida por aparelhos que são bastante comuns nas residências. Os alunos deveriam calcular quanto de energia consumiam em suas casas com atividades básicas do seu cotidiano, como tomar banho, usar computador ou recarregar o celular. Esta atividade permitiu que os alunos tivessem um entendimento crítico do consumo de energia, entendendo-se como consumidores ativos.

Para o jogo de pergunta e respostas, um Quiz, a turma se foi dividida em dois grupos, em que um respondia a pergunta e outro justificava. A atividade possibilitou, além da interação dos alunos e o debate em grupo, a fixação dos conteúdos

O debate e avaliação e auto avaliação final do projeto pelos alunos ocorreu de forma que estes expusessem suas dúvidas, e suas opiniões sobre o trabalho. Constatou-se aprendizagem por parte deles sendo assim uma experiência positiva.

A organização do trabalho pedagógico a partir de projeto, abrangendo a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como a metodologia utilizada para o processo ensino-aprendizagem com a utilização de diferentes estratégias metodológicas, linguagens e recursos permitiram que os alunos se inserissem e participassem ativamente das aulas como protagonistas do processo ensino aprendizagem. Constatou-se o envolvimento dos alunos e sua identificação com a problemática abordada, o que levou a uma compreensão mais abrangente do tema debatido, contribuindo para o processo de formação de cidadãos críticos.

Destarte, o uso destas estratégias metodológicas vai ao encontro do que estabelece Lopes (2014), quando trata da importância de articular o conhecimento específico da geografia com o conhecimento pedagógico. O processo ensino-aprendizagem poderá ocorrer de forma eficiente se uma das preocupações do professor for a maneira de ensinar determinado conteúdo, possibilitando assim mais condições de compreensão para os alunos. Neste sentido, a reflexão do referido autor é muito válida:

Com efeito, além de ser um especialista na matéria que ensina, é preciso que o professor de Geografia seja um especialista na **didática desta disciplina**, ou seja, que ele seja capaz de, considerando o potencial educativo da matéria que ministra, o contexto em que atua e as características dos alunos, ensinar esse conteúdo que sabe e domina [...] (LOPES, 2014 p. 09).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Porém, no campo escolar pode-se evidenciar uma dificuldade em juntar a didática e o conhecimento específico, já que a formação acadêmica em geografia é um campo amplo sendo composta por várias disciplinas que quase não se dialogam entre si (LOPES, 2010). Sendo assim vale ao professor a função de pesquisador ativo, na tentativa de amenizar essas dificuldades, além disso como a proposta deste trabalho a criatividade sem deixar de ser crítica como pontua Lopes (2010).

A prática do estágio supervisionado, é um momento fundamental para que se possa articular a didática e conhecimento específico da ciência geográfica, já que é na sala de aula, no exercício da atividade docente que a articulação desses conhecimentos é possível. A formação docente apresenta e discute as duas formas de conhecimento citadas a importância de articulá-las, mas é na prática da atividade que a relevância dessa articulação fica mais evidente.

## Considerações finais

Diante do exposto considera-se que a reflexão sobre energia elétrica dentro de um viés geográfico, estabelecendo relação entre a sociedade e natureza e contextualizando com a vivência dos estudantes, resulta na construção de um conhecimento crítico, na busca de um cidadão crítico, capaz da reflexão sobre as transformações socioambientais com finalidades socioeconômicas.

Sendo assim a discussão da temática sobre “produção, o consumo e o impactos relacionados à produção de energia contribuiu para que os alunos refletissem sobre o próprio consumo. E isso permite considerar que a metodologia desenvolvida serviu como um meio para que os alunos conhecessem a dinâmica energética de forma mais aprofundada e para que pudessem repensar sua relação com o consumo de energia elétrica, o que pode gerar novas práticas e ações relacionadas ao consumo e também o entendimento dos impactos socioambientais causados pela ação antrópica.

Foi possível perceber também a importância da atividade desenvolvida no estágio para nossa formação docente, tendo em vista que o resultado positivo da metodologia escolhida permitiu a reflexão sobre a importância de pensar os conteúdos a serem ensinados e a maneira de ensinar. O processo de ensino-aprendizagem só poderá apresentar resultados positivos se for pensado de forma abrangente, como um processo complexo, se o conteúdo geográfico a ser ensinado for pensado fora da realidade escolar, e isolado da maneira de ensiná-lo corre-se o risco de não haver construção efetiva de conhecimento em conjunto com os alunos. Então, é fundamental buscar trabalhar a vivência do aluno articulada ao conteúdo programático, utilizando-se de abordagens metodológicas criativas e críticas.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Referências

ANEEL. *Informações gerenciais*. 2015. Disponível em: <<http://www.aneel.gov.br>>. Acessado em 05 de jun. 2016.

BORGES, R. S. SILVA, V. P. *Usinas hidrelétricas no Brasil: a relação de afetividades dos atingidos com os lugares inundados pelos reservatórios*. Caminhos de Geografia Uberlândia, Uberlândia, v. 12, n. 40, p. 222-231 dez. 2011.

CASTRO, et al. *As Tarifas De Energia Elétrica No Brasil E Em Outros Países: O Porque Das Diferenças*. Disponível em <<http://www.cpfl.com.br/energias-sustentaveis/inovacao/projetos/Documents/PB3002/livro.pdf>>. Acessado em 04 jun. 2016.

COLOMBO, Ciliana. R.; BAZZO, Walter. A. *Educação tecnológica contextualizada, ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro*. Revista Ensino de Engenharia da ABENGE. v. 20, nº1, ago. 2001.

ELETROBRAS. *Fontes alternativas de energia*. Disponível em: <<http://www.eletrobras.com/ELB/natrilhadaenergia/main.asp?View=%7B45B85458-35B3-40FE-BDDD-A6516025D40B%7D>>. Acesso: jun. 2016.

EPE. *Projeção da demanda de energia elétrica: para os próximos 10 anos (2015-2024)*. EPE, Rio de Janeiro. Fev. 2015. Disponível em: <<http://www.epe.gov.br>>. Acessado em 01 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Anuário Estatístico de Energia Elétrica 2015, ano base 2014*. EPE: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.epe.gov.br>>. Acessado em: 04 jun. 2016.

LOPES, C. S. O professor de geografia: saberes e identidade. In. Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014. Vitória. **Anais...** Vitória: AGB, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação e o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia-Doi: 10.5212/OlharProfr. v. 13i1. 0003. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 1, p. 47-66, 2011.

NOWAKOWSKI, G.A.A. et al. Pequenas Centrais Hidrelétricas no Estado do Paraná: Dilemas e Oportunidades. In: Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, 4, Salvador, 2013. *Anais eletrônico ...*, Salvador, IBEAS, 2013, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2013/X-003.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Geografia Para a Educação Básica*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

QUEIROZ, R. et. al. *Geração de energia elétrica através da energia hidráulica e seus impactos ambientais*. REGET, Santa Maria. v. 13 n. 13, p. 2274-2784, ago. 2013.



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## REFORMA DO ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE

Elaine Leal Jacomel, UNESPAR  
Leonardo Carvalho de Souza, UNESPAR

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída de início enquanto Medida Provisória e instaurada como Lei nº 13.415 no ano de 2017, e os princípios que propõe para o desenvolvimento da sociedade brasileira, em especial para a juventude. Buscamos entender as implicações para a sociedade considerada moderna e os impasses em relação a uma abordagem interdisciplinar de ensino. Nosso trabalho compreende a relevância dos conteúdos das disciplinas até então obrigatórias, e considera que a flexibilização deste ensino, do modo como se propõe, pode contribuir para a fragmentação dos conhecimentos. Defendemos que os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Sociologia, Artes, Biologia, Física, Química e Educação Física sejam mantidos, ampliados e/ou trabalhados de modo interdisciplinar. Os resultados sugerem que a hierarquização e priorização de determinados conhecimentos, conforme proposto na reforma do Ensino Médio, pode impossibilitar que os sujeitos tenham acesso a um conjunto relevante de saberes, anulando a contribuição de cada ciência em particular. Com isso, nosso trabalho ressalta a importância de romper com atitudes que estabeleçam a supremacia de determinada ciência em detrimento de outras.

**Palavras-chave:** Lei n. 13.415; Fragmentação; Conhecimentos.

### Introdução

O processo educacional brasileiro tem passado por reformulações que vêm provocando debates e controvérsias, como, por exemplo, a proposição da Medida Provisória 746/2016 (MP) que, dentre outras propostas, acaba por fragmentar ainda mais o currículo do Ensino Médio no Brasil. A MP foi promulgada enquanto Lei n. 13.415, no ano de 2017. O documento aprovado menciona que o currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos, de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica).

Partimos do entendimento de que todos os conteúdos disciplinares que compunham o currículo até então são relevantes para a formação humana, e, mais do que isso, devem ser abordados em uma perspectiva que permita o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, nossa problemática parte das seguintes questões: Com a instauração da Lei n. 13.415, que altera o Ensino Médio no Brasil, é possível romper com a fragmentação do ensino? Como superar uma educação excludente, se consideramos que um conteúdo pode ser mais relevante que outros? A nova proposta considera a relevância do ensino interdisciplinar para o desenvolvimento humano e profissional?



# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

As questões apresentadas têm como objetivo promover uma reflexão acerca das propostas da nova Lei que propõe a reforma do Ensino Médio. Para tanto, é necessário conhecermos e analisarmos não apenas suas propostas, mas também seus impactos, tendo em vista a configuração atual de nossa sociedade. O trabalho se justifica pela necessidade de compreensão e conscientização das mudanças que a Lei em questão está a propor.

Nosso texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos alguns aspectos da Lei n. 13.415, que estabelece o novo Ensino Médio. Na sequência, abordamos o processo de globalização, que contribui para entender as mudanças ocorridas na sociedade, finalizando com ênfase na relevância do ensino interdisciplinar.<sup>1</sup>

## **A medida provisória e os aspectos defendidos**

A reforma do Ensino Médio, que está em andamento, propõe várias mudanças embora trataremos, mais especificamente das que tangem a flexibilização do currículo escolar. A nova estrutura será constituída por uma parte comum e obrigatória a todas as escolas, definidas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – a ser ainda finalizada, e outra parte flexível, a depender do itinerário formativo (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional), sendo que o estudante poderá escolher a área de conhecimento desejada para direcionar e aprofundar seus estudos. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Medida Provisória<sup>2</sup> do Ensino Médio tem como objetivo aproximar ainda mais a escola da realidade dos estudantes, à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho.

Ao ser apresentada ao Congresso Nacional enquanto Medida Provisória 746/2016, a mesma foi aprovada e, por seu teor, estudantes secundaristas ocuparam escolas públicas em todo o Brasil, especialmente, no Estado do Paraná, como forma de protesto diante das mudanças propostas. Movimentos sociais aderiram em suas pautas essa recusa da comunidade escolar quanto às mudanças na estrutura do Ensino Médio (EM), da forma impositiva como foi proposta pela MP 746/2016.

---

<sup>1</sup> Destacamos que este trabalho contou com contribuições dos professores Frank Antonio Mezzomo e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, docentes do Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – Unespar.

<sup>2</sup> Medida Provisória (MP) é uma das formas de alterar a lei – geralmente utilizada para mudanças urgentes na Legislação. As MPs são propostas pelo Presidente e precisam da aprovação do Congresso Nacional.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Ao perceber que a alteração no EM não foi aprovada por todos, e em defesa das mudanças, o governo elaborou algumas propagandas encenadas por jovens, nas quais demonstram satisfação em diálogos com um suposto educador. A ideia central da propaganda é convencer de que o novo Ensino Médio dará a liberdade que os alunos tanto desejam.

Para um melhor entendimento das propagandas mencionadas, apresentamos, no quadro a seguir, o diálogo travado e a imagem de divulgação do material, nos quais é enfatizada a flexibilização do currículo.

## Quadro 1: Propaganda sobre a Reforma do Ensino Médio

### **Novo Ensino Médio, quem conhece aprova.**

Estudante 1 - Minha vocação, sim, eu aprovo.

Estudante 2 - Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo.

Estudante 3 - Eu quero.

Estudante 4 - Eu quero.

Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

### **Quem conhece o novo Ensino Médio aprova.**

Fonte: Site do MEC. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 29 de junho de 2017.

Imagem 1: Ilustração da propaganda que apresenta a flexibilização do EM.



Fonte: Site do MEC. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 29 de junho de 2017.

Ao nos depararmos com tais propagandas, asseveramos que as mudanças a serem realizadas no ensino devem partir da decisão de uma maioria que conhece e participa do processo educacional e sabe da importância do ensino – isto é, os próprios docentes e demais profissionais da educação que lidam com o Ensino Médio e as demandas da juventude. Ainda, devemos enfatizar a importância de que o ensino seja realizado a partir de uma abordagem interdisciplinar, que potencialize o contato e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, o que pode contribuir ainda mais para o desenvolvimento dos estudantes, conforme abordarmos mais adiante.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A ideia que defendemos é a de que a reforma deveria ter sido discutida com a população, como já realizado com outras legislações, tais como: a Constituição Federal/1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação/2014, que foram elaboradas com participação e consulta da população.

Acreditamos que uma mudança como a da Lei n. 13.415, que modifica vários itens da atual estrutura curricular do EM, precisa, obrigatoriamente, considerar as opiniões dos pesquisadores, profissionais da Educação<sup>3</sup> e, principalmente, da comunidade escolar como um todo – inclusive dos próprios estudantes – isto é, uma mudança precisa apropriar-se das demandas da população, e ser efetivada a partir de um diálogo com todos os envolvidos. Assim, a sociedade civil poderia exercer seu direito de participação e contribuição na melhoria deste nível de ensino.

Além dos aspectos mencionados, cabe destacar que, segundo a Lei n. 13.415, a carga horária do Ensino Médio será ampliada progressivamente para 1.400 horas/ano (atualmente são 800 horas/ano). Porém, nem toda essa carga horária será cumprida na escola. Isso porque no artigo 1º, § 6º da Lei, que altera o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Nesse sentido, o aumento da carga horária não abrangerá o estudo das disciplinas que hoje compõem o Ensino Médio, havendo uma parte cumprida por meio de cursos técnicos (BRASIL, 2017, p. 1).

A parte que deixa de ser cumprida com as atuais disciplinas será complementada com “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (LDB - art. II § 9º). Ou seja, os estudantes farão cursos técnicos em processo de formação profissional, mas a formação não contará com acompanhamento da instituição escolar nem no processo de formação, nem no processo prático, pois será materializado por meio de parcerias com outras instituições – inclusive empresas. Além disso, a Lei proposta apresenta a defesa pela formação técnica e preparação de mão de obra para atuação no mercado de trabalho (indústria, comércio, empresas, fábricas, entre outras).

Quando a Lei n. 13.415 é apresentada em defesa do ensino técnico, nota-se que a formação tecnológica e científica pode ser deixada de lado, destacando a preocupação com valoração da mão de obra. Acreditamos que a formação técnica não deve ser a principal intenção desse nível de ensino – sobretudo se tal ênfase ocorre em detrimento da formação científica – pois, como se apresenta na LDBN: Art. 1º “A educação abrange

<sup>3</sup> A Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se declarou contrária à MP 746/2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”(BRASIL, 1996, p. 1). Portanto, compreendemos que a reforma pode comprometer o atendimento desses requisitos, na medida em que, de certa forma, restringe todos esses meios de formação para privilegiar a Educação Técnica dos alunos, que ficarão propícios a desenvolver funções técnicas, voltadas primordialmente para o mercado de trabalho. Além disso, as finalidades do Ensino Médio conforme Lei n. 9.394/1996 sugerem para uma formação não reducionista, sendo:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 18)

Por essas razões, defendemos que exista a possibilidade de formação técnica como optativa aos alunos, mas que não ocorra em detrimento das disciplinas<sup>4</sup> já existentes no atual currículo do EM, porque essas abarcam conhecimentos que contribuem para a garantia da formação humana, ética, científica e tecnológica dos estudantes, e se configuram como conteúdos fundamentais, sobretudo – em nossa opinião – se forem trabalhados de forma interdisciplinar e em diálogo com as problemáticas da sociedade contemporânea. Consideramos, desse modo, que há necessidade de análise detalhada sobre a reforma e suas possíveis implicações para a formação dos sujeitos e para a sociedade.

Em relação às mudanças nas disciplinas, a Lei prescreve que Filosofia, Artes, Sociologia e Educação Física deixem de ser obrigatórias em todos os anos do EM. Isso evidencia a despreocupação da proposta com a formação da linguagem filosófica, artística, sociológica e corporal dos alunos, que podem ser prejudicados em relação às contribuições apresentadas por cada disciplina.

<sup>4</sup> Português, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira Moderna.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A Filosofia, por exemplo, contribui para as pessoas pensarem sobre os problemas da vida, da sociedade e do conhecimento, e para analisá-los de forma mais elaborada e complexa. Aspectos como a percepção de si, o entendimento dos comportamentos, o desenvolvimento do pensamento lógico, a elaboração de ideias e argumentos, a concepção política, entre outros, podem ser desenvolvidos e ampliados por meio dessa área de conhecimento (GALLO, 2012).

A Arte é relevante para o desenvolvimento psicológico, estético e da criatividade. Assim, pensamos que os conhecimentos artísticos potencializam a sensibilidade, o desenvolvimento da racionalidade e a humanização (SARDELICH, 2006).

A sociologia possibilita a compreensão do funcionamento da sociedade em que estamos inseridos e a manifestação dos fenômenos culturais, sociais, políticos e econômicos. Para Saviani (2011), é o conhecimento que permite as pessoas agirem de outra forma, ou seja, permite-nos modificar nossos comportamentos diante do mundo.

As aulas de Educação Física, por vezes, constituem como um dos poucos momentos nos quais muitos alunos realizam exercícios físicos e esportes, que contribuem para despertar a disposição, conhecer regras de jogos, desenvolver o espírito de equipe e aprimorarem seu desempenho corporal, possibilitando ainda o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos (SANTANA e COSTA, 2016).

Outro aspecto a ser destacado acerca da nova Lei refere-se à formação dos docentes do EM. Com sua efetivação, não seria necessária a formação educacional de licenciado para ministrar aulas, podendo profissionais de outras áreas, que demonstrarem o “notório saber”, atuar nos cursos de formação técnica. Atuação dessa forma já é prescrita na Lei n. 9394/96, embora reafirmada em meio a outras mudanças sugere uma nova conotação, por exemplo de que seriam ampliadas as possibilidades para atuar dessa maneira. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem poderá ser prejudicado, pois para que haja uma boa aula o professor precisa compreender além do conteúdo, o currículo escolar, como se dá a aprendizagem em cada faixa-etária de estudantes, como organizar o trabalho pedagógico para tornar didáticos os conhecimentos científicos e ainda ter posicionamento político e ética profissional.

Com o processo de mudança no currículo educacional, entendemos que dar ênfase ao Ensino Técnico e não exigir um profissional com formação específica, indica certa preocupação em desprofissionalizar o professor, o desprezo por conhecimentos essenciais, a despreocupação com o processo de ensino e aprendizagem, a indisposição para aumentar os recursos para a educação expressa pela aprovação da PEC 55, que congela investimentos nas políticas públicas durante 20 anos, são alguns dos fatores que remetem a recusa de muitos ao novo formato do Ensino Médio.

Para aprofundarmos nossa análise acerca da proposta da reforma do Ensino Médio, acreditamos ser necessária a discussão sobre o processo de globalização e da primazia da lógica do desenvolvimento econômico. Afinal, não podemos refletir acerca da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

concepção de educação e de formação humana de forma descontextualizada dos interesses e dinâmicas que envolvem a sociedade. Por entendermos que a questão mercadológica, enfatizada pela nova estrutura do EM, é também objetivo do processo de globalização, trazemos a seguir algumas considerações a este respeito, que nos auxiliam no aprofundamento de nossas reflexões.

## O processo de Globalização e os avanços sociais

O desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas tem transformado a vida social, causando profundas alterações no processo produtivo, que se intelectualizou, tecnologizou, e passou a exigir um novo profissional, diferente do requerido pelos modelos Taylorista e Fordista de divisão social do trabalho. As mudanças ocorridas neste processo de globalização são entendidas por Guiddens (2002) como um desencaixe proporcionado pela economia moderna, que faz com que o indivíduo se sujeite ao processo globalizante sem ao menos questioná-lo.

A sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social. Vivemos em um tempo de descontinuidade, rupturas e novas formas das pessoas constituírem suas visões de mundo e de aprender. Passamos pelo ápice da globalização e da integração de contextos na dimensão comunicacional, mesmo que alguns apresentem realidades radicalmente distintas (GATTI, 2005).

Ao observarmos a cronologia de alguns inventos passados, as invenções dos séculos XIX e XX, percebemos, conforme indicam Costa, Costa e Pimentel (2001), a demora na progressão.

O telefone, inventado em 1876, demorou 35 anos para ser utilizado por mais de 50 milhões de pessoas. A televisão, lançada em 1926, demorou 26 anos para atingir o mesmo número de pessoas. O PC (computador pessoal), criado em 1975, alcançou a mesma meta em 16 anos. O telefone celular, jovem de 1983, precisou de 13 anos. E a internet, criança de 1993, só gastou 4 anos para ultrapassar a casa dos 50 milhões de usuários e seguir, rumo ao futuro, com velocidade (COSTA; COSTA; PIMENTEL, 2001, p. 15).

Já com o processo de globalização, entendido como um fenômeno do modelo econômico capitalista, o qual consiste na mundialização do espaço geográfico por meio da interligação econômica, política, social e cultural em âmbito planetário, ocorre a aceleração dos inventos. (SANTOS, 2007)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O processo de globalização, considerado uma das consequências da modernidade, é entendido por Latour (1994) como “um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo”. Podemos identificar tais traços na atualidade, quando nos deparamos com o desenvolvimento tecnológico.

A globalização objetiva a formação de uma consciência global. Para Giddens (1991, p. 192), as tendências globalizantes da modernidade “são simultaneamente extencionais e intencionais, elas vinculam indivíduos a sistemas de grande escala como parte da dialética complexa de mudança”, sendo “inerentemente orientada para o futuro, de modo que o futuro tem o status de modelador confractual”. Assim, é atribuído a esse processo um caráter de futuro, de novo, o que possibilita maior aceitação e integração dos indivíduos.

A ideia de que a globalização, embora leve a tecnologia a todos os espaços e abra a economia a transação entre os diferentes países, também pode ser vista como um processo de acirramento de desigualdades, uma vez que não atende a todos de uma mesma forma. A tecnologia e o mercado, assim, estão em tudo – mas não para todos.

A globalização perpassa várias dimensões sociais, em especial a econômica, sendo a educação e a cultura, entre outros, também envolvidas nesse processo. A globalização é um fenômeno econômico e político, entendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) como abertura das fronteiras nacionais, principalmente para transações comerciais, caracterizada pela ampliação da circulação de fluxos e desenvolvimento de empresas multinacionais. Nesse movimento, é necessário compreendermos que as reformas educacionais são também permeadas por interesses internacionais, principalmente dos interesses de países que são mais influentes nos mecanismos multilaterais (CHARLOT, 2014).

Nesse sentido, compreender as reformas educacionais que ocorrem em escala local (no caso, no Brasil) exige que sejam colocadas em consonância com o global e com aspectos mais amplos (isso é, com os interesses internacionais que se articulam, em especial no que diz respeito aos aspectos econômicos e de formação para o mercado), uma vez que o local só pode ser compreendido a partir da análise do contexto global. Além disso, em paralelo à globalização – da economia, dos meios de comunicação e de práticas culturais – perpetuam-se e intensificam-se, também, dinâmicas de desigualdade (pobreza, fome, miséria, desemprego) em diferentes áreas da vida humana (SANDER, 2008).

Nesse movimento, a socialização de valores e a mercadorização da vida social são propagadas por agências multinacionais que, em especial no Brasil, estão sempre vinculadas às reformas educacionais, entre as quais podemos destacar o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Cultura (UNESCO), entre outras. Tais agências acabam por organizar diretrizes que se tornam fundamentais para veicular a globalização, a qual, revestida por intenções democratizantes, impõe ideários do capital internacional para os países dependentes economicamente, assim realizam um trabalho cultural e educacional, que além de atingir os sistemas de ensino são propagados por meio de filmes, novelas, séries televisuais, músicas, entre outros.

Assim, é preciso compreender que nossa sociedade, inserida na lógica da globalização capitalista e mercadológica, acaba priorizando – por interesse, desconhecimento, ou mesmo por imposição dos órgãos internacionais – os aspectos vinculados à dimensão econômica, deixando de lado outros elementos relevantes – desenvolvimento humano e cultural, aspectos bioecológicos, entre outros –, se considerarmos uma perspectiva mais ampliada de desenvolvimento.

De acordo com Amaro (2004), uma das principais consequências da inserção da sociedade na lógica da globalização, é “o crescimento econômico como a condição necessária e suficiente do desenvolvimento,” (AMARO, 2004, p. 48) é nessa perspectiva que devemos compreender os interesses e as lógicas que atuam e se articulam à proposta de reforma do EM brasileiro.

Portanto, diferentemente do que veiculam as propagandas do MEC, é preciso considerar, em uma perspectiva de análise mais ampliada, que as reformas nem sempre estão intencionadas em melhorar a qualidade dos sistemas de ensino, mas possivelmente em adequá-los a exigências de mecanismos multilaterais, que colocam o desenvolvimento da educação e dos sujeitos em segundo plano, mesmo que aparentemente possam ser mencionadas como foco. O que está em jogo é a veiculação de valores e normativas que criam pessoas preparadas para o consumo de produtos, de cultura e de pacotes educacionais.

## O distanciamento da Interdisciplinaridade

Ao mencionarmos que o novo modelo do EM permite ao aluno fazer suas escolhas em relação aos seus estudos, entendemos que a interdisciplinaridade fica ainda mais distante dos currículos educacionais. Segundo Domingues (2012, p. 4), a interdisciplinaridade “consiste na cooperação das disciplinas, está fundada em genuínos grupos de trabalho e sua natureza é integrativa”. Como podemos integrar conteúdos e agregá-los uns aos outros se a reforma pressiona a escolha de alguns conhecimentos em detrimento de outros?

A interdisciplinaridade permite o diálogo, a cooperação, a troca de ideias e pensamentos inovadores, não pode ser entendida como simples relação entre as disciplinas (saberes), e sim enquanto estratégia que busca a interação entre as áreas de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

conhecimentos para compreensão dos saberes. De acordo com Fazenda (2002), o que se pretende com a interdisciplinaridade “não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência.” (FAZENDA, 2002, p. 30).

No entanto, ao analisarmos a reformulação do Ensino Médio, entendemos que a Lei é permeada pela ideia de fragmentação dos saberes, já que estimula o aluno a escolher um itinerário formativo, abarcando um conjunto recortado de conteúdos a serem estudados. Essa ideia desconstrói àquela de que todo conhecimento é importante, pois “não podemos pensar que determinados saberes são mais relevantes que outros.” (FAZENDA, 2002, p. 31).

Em relação aos desafios da educação, Morin (2002) assevera que uma das necessidades do século XXI é reforçar os diálogos entre os conhecimentos que foram fragmentados, superar o modelo cartesiano de conceber a ciência, que, em sua perspectiva mais positivista, defende a dicotomia sujeito e objeto.

A defesa pelas formações e especializações, reduzidas, dos profissionais e pesquisadores contribuem para a geração de várias problemáticas e para a dificuldade de solução das mesmas, dentre as quais podemos citar a fome, a violência, entre outros. Ainda no que diz respeito ao ensino fragmentado, Morin (2002, p. 38) argumenta que:

O ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa [...] O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo [...] (MORIN, 2002, p. 38).

O caminho indicado por Morin (2002) é o da visão que se precisa romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos, no interior dos quais se privilegiam determinados teores, e também eliminar a estrutura hierárquica vigente entre as disciplinas. Reformar esta tradição requer um esforço complexo, uma vez que esta mentalidade foi desenvolvida ao longo de inúmeras décadas.

O ensino disciplinar, por sua fragmentação, tem gerado fragilidades na formação dos alunos e alunas, que deixam de reconhecer a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos contemporâneos. Ademais, tal perspectiva se agrava com o aporte recorrente de um modelo tradicional da educação, que prioriza a transmissão – e não a reflexão, a investigação e a problematização dos conhecimentos. Entendemos que, com a reforma proposta, as dificuldades tendem a crescer cada vez mais, já que os alunos escolherão um itinerário que abarca apenas algumas disciplinas das que são obrigatórias atualmente. A própria ideia dos itinerários, que divide as áreas do conhecimento em caminhos excludentes entre si, já parte de uma ideia de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

fragmentação, que não considera o potencial da interdisciplinaridade para a abordagem da realidade.

A tendência interdisciplinar pode favorecer uma descompartmentalização das disciplinas, provocando o enfraquecimento dos enquadramentos curriculares, o favorecimento da inventividade e a autonomia do grupo. Ao ser considerado pelas políticas educacionais, o ensino interdisciplinar continua a trabalhar em prol da construção de um ensino democrático e aproxima-se do modelo que propicia a interação dos saberes, essencial na construção do conhecimento.

## Considerações finais

Por meio deste trabalho, defendemos a necessidade de um aprofundamento da proposta do novo Ensino Médio, aprovada como Lei em 2017. Nosso trabalho compreende a relevância dos conteúdos disciplinares, tais como História, Artes, Português, Filosofia, Matemática, entre outros, e considera que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, ou seja, que haja um diálogo entre os diversos campos do conhecimento, de modo que auxilie a promover uma aprendizagem condizente com os atuais desafios da sociedade contemporânea.

As propostas educativas que temos visto emergir no contexto brasileiro, no entanto, caminham para uma proposta diferente de educação, por meio da qual a fragmentação do saber e os processos de exclusão se intensificam, já que, com a nova reforma, o estudante terá que suprimir alguns dos conhecimentos de seu ensino escolar ao escolher apenas um dos itinerários propostos.

Ao mencionarmos que o processo de globalização faz alusão ao campo educacional, temos que pensar em um avanço que possibilite a formação de um ser crítico, capaz de pensar nas questões sociais que enfrenta dia-dia, e não priorizarmos apenas um ensino técnico, ofertado como uma etapa preparatória para o mercado de trabalho e visando somente à mão de obra.

Assim, em nosso entendimento, a forma como se estrutura o novo Ensino Médio pode ser entendida como consequência da modernidade e do processo de globalização. A ação do sistema em modelar a educação de acordo com interesses políticos e econômicos é uma atitude intencional que, como vimos, orienta para um futuro de consumo, exploração do trabalho e restrição da formação dos sujeitos.

Por fim, consideramos a forma impositiva como foi elaborada, a defesa por formação técnica, o desprezo pelo acúmulo de conhecimentos que tangem sobre interdisciplinaridade e formação humana, e a falta de reflexividade, defendidas na Lei como elementos que reafirmam a necessidade de repensar e problematizar o modelo do novo EM.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Referências

AMARO, R.R. Desenvolvimento: um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. **Cadernos de estudos africanos**, 2004, p. 35-70.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, 2017. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) > Acesso em: 28 de Junho de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**, 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: 28 de Junho de 2017.

BRASIL. **Medida provisória 746**, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: 2ª edição. Papyrus, 2002.

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Papyrus, 1997.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, 2012.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GIDDENS, Antony. É a modernidade um projeto ocidental. In: \_\_\_\_\_. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991, p. 189-193.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, p.9-38.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**. v.14, n. 1, jan./mar. 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Ensaios de antropologia simétrica. 1ª Ed., Rio de Janeiro: Editora 34,1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SANTANA, Dayane Pereira de; COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação Física escolar na promoção da Saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**, Ano 01. Vol. 10 Pp. 171-185. Novembro de 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

## REGULARIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: UM DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Débora Ribeiro (Unicentro)  
Eliane Dominico (Unicentro)

**RESUMO:** Um dos princípios que constam nas Diretrizes que orientam a Educação Escolar Quilombola e que deve orientar as práticas e ações político-pedagógicas é o “conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas”. Pensando nisso, elaboramos este artigo a fim de proporcionar um breve debate acerca da luta pela regularização territorial quilombola. O objetivo é demonstrar os vários embates envolvidos nesse processo, de cunho principalmente político, representando os diferentes interesses em jogo no Brasil quando o assunto é terra e neste caso em específico, territórios tradicionais. Os embates permanecem, pois o direito quilombola realça a existência de formas de uso, apropriação e concepção da terra que diferem daquelas propostas pelo direito liberal e tradicional.

**Palavras-chave:** Regularização dos territórios quilombolas; Ressemantização do termo ‘quilombo’; Movimento quilombola.

### Introdução

Um dos princípios que constam nas Diretrizes que orientam a Educação Escolar Quilombola e que deve orientar as práticas e ações político-pedagógicas é o “conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 5). Pensando nisso, elaboramos este artigo a fim de proporcionar um breve debate acerca da luta pela regularização territorial quilombola. O objetivo é demonstrar os vários embates envolvidos nesse processo, de cunho principalmente político, representando os diferentes interesses em jogo no Brasil quando o assunto é terra e neste caso em específico, territórios tradicionais.

As primeiras definições de quilombo foram ressignificadas para que outras definições que melhor identificam a realidade quilombola pudessem ser enfocadas, afinal, são definições que também baseiam as legislações para regularização territorial. A partir de uma primeira definição com visão estanque dos quilombos, legislações chegaram a exigir a posse pacífica por 100 anos da terra como critério para regularização. Com muita reivindicação de associações envolvidas e do movimento quilombola, outra definição voltada para as características atuais dos quilombos foi elaborada. Uma legislação coerente foi promulgada, no entanto, se antes os limites eram de caráter mais explicitamente conceitual, atualmente os limites são de caráter muito mais políticos e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

burocráticos (não que já não fossem antes, mas de forma mais velada), que demonstram conflitos de interesses. É essa discussão que pretendemos desenvolver, demonstrando que diante da complexidade social, política, identitária, da constituição mesma das comunidades quilombolas, todo professor e professora que se dedique à educação escolar quilombola precisa compreender os limites e perspectivas que fazem parte da histórica luta pelo território quilombola.

## **As comunidades quilombolas no cenário brasileiro**

A existência dos quilombos no Brasil data do período da escravidão, mas muitos quilombos foram formados depois da abolição. A origem dos quilombos contemporâneos não está relacionada necessariamente à fuga da escravidão, sendo muito comum sua origem em compras e vendas de terras, cessão por parte do Estado em troca de favores – como a participação na Guerra do Paraguai –, doação ou terras que pertenciam a entidades religiosas e foram abandonadas. As chamadas terras de preto, terras de índio, terras de parentes, terras de santo, são compreendidas enquanto quilombos contemporâneos. A resistência faz parte de suas constituições e organizações, inicialmente contra a escravidão e atualmente contra a discriminação, o preconceito e o racismo institucional, que orienta(ram) ações governamentais, empresariais, grileiras e latifundiárias contra seus direitos básicos, como a posse da terra.

A primeira conceituação sobre quilombo no Brasil aparece na carta de 1740 do Conselho Ultramarino ao rei de Portugal como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (ALMEIDA, 2011, p. 38). As legislações imperiais após a Independência em 1822 mantiveram essa mesma definição, mas diminuíram o número necessário de escravos para dois ou três, demonstrando a intensificação da luta contra os quilombos e escravos fugidos. Durante a Primeira República e na Constituição de 1891 não há nenhuma menção aos quilombos, pois se acreditava que estariam extintos devido à abolição da escravidão.

Almeida (2011) explica que a primeira conceituação de quilombo foi frigidificada, sendo mantida nas legislações e no imaginário social, definida a partir de algumas características invariáveis: a fuga, o número mínimo de escravos fugidos, o isolamento relativo, a moradia consolidada ou não, a capacidade de autoprodução que os qualificava como excluídos do mercado social. Para o autor, a mesma noção de quilombo orientou a inclusão do termo “remanescentes de quilombos” na Constituição de 1988. Tal inclusão só aconteceu devido às intensas negociações com o movimento negro do Rio de Janeiro e com representantes políticos a ele ligados. Ainda assim, foi incluído na seção de Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), de forma aligeirada e amputada,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

com pouca discussão e sugestão do movimento negro. Afirma a Constituição que “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (CF/1988, art. 68).

Os artigos 215 e 216 da Constituição ainda estabelecem a proteção das manifestações afro-brasileiras e estabelecem tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Novamente, a noção de quilombo aparece como algo voltado ao passado, o que causou imensa dificuldade para tornar operativo o art. 68. Foi necessário intenso debate e trabalho de intelectuais, antropólogos e membros do movimento negro para ressemantizar o significado do termo “remanescentes de comunidades quilombolas”. Essa expressão não correspondia à autodenominação dos próprios grupos, tratava-se de uma identidade a ser construída, fato que perpassou a experiência de grande quantidade de comunidades, de forma muitas vezes problemática.

Diante disso, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), foi convocada pelo Ministério Público para dar seu parecer sobre as pesquisas que já realizava com os sujeitos em foco. Decorrente disso, o documento elaborado em 1994 evidenciou o caráter contemporâneo, organizacional, relacional e dinâmico, bem como a variabilidade de experiências que podem ser compreendidas pela ressemantização do quilombo atual (LEITE, 2000). Foram definidos os quilombos de forma que:

Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolvem práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo (O'DWYER, 1995 apud BRASIL, 2011).

Com a ressemantização do termo, novas categorias foram elencadas para compreender a organização dos quilombos. Não termos frigidificados, como definiu Almeida (2011), mas baseados nas características principais que constituem os quilombos, são elas: o território próprio com terras de uso comum; a identidade étnica; a memória e a trajetória compartilhada. São basicamente essas três categorias que fazem com que os atuais quilombos possuam determinadas formas de organização econômica, política e cultural, que as tornam diferenciadas.

Mesmo com o trabalho realizado pela ABA, as ações que começaram a ser movidas para regulamentação das terras com base no artigo constitucional esbarravam

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

em obstáculos impostos por operadores da justiça e pela burocracia estatal. Havia a necessidade de regulamentar o artigo para estabelecer claramente as rotinas e normas. Em 2001, desconsiderando as negociações do debate interno ligado ao Partido dos Trabalhadores – que já estava prestes a aprovar um projeto de lei – o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), emitiu uma medida provisória que depois foi promulgada como Decreto 3.912 de 2001. O decreto instituiu a Fundação Cultural Palmares (FCP) – que não possuía experiência com esse tipo de atividade – como responsável pelo reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas e estabelecia, segundo Arruti (2006), sérios entraves para a aplicação do artigo 68, como a necessidade de comprovação de uma história de 100 anos de “posse pacífica” da terra, desde 1888 até 1988.

Somente em 2003, com a promulgação do Decreto 4.887, que a eficácia do artigo 68 é garantida e o decreto de 2001 é revogado. O decreto de 2003 inseriu o acordo firmado com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), denominada “Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais”, de 1989. A Convenção e o Decreto instituem o caráter de autoatribuição para determinar os grupos a que se aplicam as disposições; inclui ao uso do termo “terras” o conceito de territórios, onde são incluídos não apenas a terra ocupada no momento da titulação, mas todos os espaços responsáveis pela manutenção do grupo culturalmente e afetivamente. São previstas possibilidades de desapropriação, retorno às terras de que foram trasladados e titulação em nome de uma associação representativa, ou seja, a titulação não é individual, mas sim coletiva.

O art. 2º do Decreto 4.887 considera remanescentes das comunidades quilombolas “[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003). São, portanto, incluídas as conceituações realizadas pela ABA e pela OIT/89. O critério de autoatribuição merece destaque porque possibilita que uma variabilidade de comunidades negras rurais se identifiquem como remanescentes quilombolas e possam reivindicar seu direito à terra. A auto-definição deve ser inscrita pela associação representante da comunidade junto à FCP, que emite uma certidão de autorreconhecimento. A próxima etapa para regularização fundiária cabe ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que ficou responsável pela identificação, delimitação, reconhecimento, demarcação e titulação das terras ocupadas.

O processo de regularização tornou-se mais operativo, no entanto, após a publicação da Instrução Normativa nº 16 do Incra/MDA, em 2004, cuja finalidade é orientar cada passo a ser realizado durante o processo, inclusive quando for necessária a desintrusão. Nesse mesmo ano, o Partido da Frente Liberal – atual Democratas – entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN nº 3.239 – em face do Decreto 4.887/03. A perspectiva teórica utilizada pela ABA passou a ser fundamental para a

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

defesa da constitucionalidade do Decreto, que levou à participação dos antropólogos no bojo do reconhecimento territorial quilombola, por meio da Portaria nº 20 de 2005, que estabelece a elaboração de estudos e relatórios antropológicos (O'DWYER, 2007).

O julgamento da ADIN nº 3.239 foi iniciado em 2012 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), mas continua em aberto. Tal fato demonstra que os interesses das comunidades remanescentes quilombolas são antagônicos aos interesses das forças hegemônicas, como latifundiários, empresários, industriais e madeireiros, os quais são representados, em grande medida, pelos governantes. Apesar disso, a mobilização quilombola pressiona a decisão a favor da constitucionalidade do Decreto 4.887/03. Em 2015, a ministra Rosa Weber votou pela constitucionalidade do Decreto, empatando a votação. Outro ponto favorável aconteceu em 2013 quando o Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), votou pela continuidade da atual política para titulação de territórios quilombolas, decisão que pode influenciar Tribunais de outras regiões.

Os embates permanecem, pois o direito quilombola realça a existência de formas de uso, apropriação e concepção da terra que diferem daquelas propostas pelo direito liberal e tradicional. De um lado, existe uma concepção territorial em que predomina o uso individual e privado da terra, liberando-a inclusive para o mercado internacional. Por sua vez, o direito quilombola defende o uso da terra como meio de desenvolvimento social, através do uso coletivo por famílias reunidas em associações. Essa concepção requer tratamento diferenciado do usual, como a titulação coletiva em vez de individual e por tempo ilimitado. Portanto, o direito quilombola demonstra a ineficácia da forma tradicional de divisão de terras e administração delas pelo governo, forma expressa a partir da Lei de Terras de 1850, a qual excluiu a posse de terras que não fosse por compra e venda (LEITE, 2010).

Os interesses antagônicos sobre a titulação das terras quilombolas se exprimem também pela morosidade no processo de titulação realizado pelo Incra. O número de comunidades certificadas pela FCP é bastante superior ao de comunidades com suas terras tituladas. De acordo com a FCP, existem 2.474 comunidades certificadas e mais 326 processos em andamento, dados referentes até fevereiro de 2015. Por outro lado, os dados do Incra de 2015 afirmam que no total existem 190 títulos emitidos, sendo que, existem 1.516 processos abertos.

Sem dúvida, medidas precisam ser tomadas para acelerar a titulação das comunidades quilombolas, principalmente pela parte burocrática e política. Existe no Brasil uma tradição rural oligárquica e latifundiária, representada em grande número por governantes, que se impõe sobre a titulação quilombola. Ocorre uma contradição. Um jogo de forças políticas e de interesses se negam em reconhecer o direito territorial quilombola, exatamente porque ele difere dos pressupostos tradicionais e liberais. Essa é uma das negatividades decorrentes da política quilombola, especificamente a territorial.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Em sua positividade, pode-se reafirmar a nova configuração da população quilombola, enquanto sujeitos de direitos até então inexistentes, como sujeitos que se reconfiguram a partir de uma história de opressão e de resistência. Novos atores sociais responsáveis por promover mudanças, pequenas revoluções. Surge a possibilidade de muitos grupos constituídos enquanto comunidades rurais negras assumirem uma nova identidade, nem sempre correspondente a sua de origem, mas que dá acesso a novos patamares de direito. São grupos que construíram e constroem novas identidades, baseadas principalmente no Decreto 4.887/03, fato que causa alguns problemas, pois o conceito de comunidades remanescentes de quilombos ainda possui um significado popularmente frigidificado. Nesses casos, a maior dificuldade para os membros das comunidades é compreender que não é necessário ter resistido contra a escravidão por meio da fuga para os quilombos antepassados, para identificar-se como CRQ. A luta contra a opressão histórica é muito mais extensa e complexa.

## Considerações parciais

Portanto, a ressemantização dos quilombos contemporâneos garantiu às comunidades quilombolas acesso a vários direitos, como o direito territorial, a educação escolar quilombola e a outras políticas públicas implementadas pelo Programa Brasil Quilombola, como saneamento básico e luz elétrica. Ou seja, as CRQs tornaram-se sujeitos da política brasileira, pois até então estavam excluídas de qualquer tipo de atenção governamental, sendo mesmo ignoradas em sua existência tão numerosa. Com muita luta do movimento negro e quilombola, as legislações direcionadas aos quilombolas ganharam maior efetividade, contando inclusive com a participação de importantes associações como a ABA. Mas no campo prático, o principal obstáculo é diminuir o tempo para a titulação dos territórios, especialmente quando existe a necessidade de desintrusão, o que acaba levando a disputas acirradas e conflitos violentos. A legislação existente traz importantes avanços, mas ainda não é suficientemente efetiva.

No campo da educação, essas conquistas também representaram importantes avanços. O movimento negro e quilombola também lutaram por uma educação escolar que incorporasse seus conhecimentos, história e cultura. No caso quilombola, temos a Educação Escolar Quilombola, a qual é definida como uma modalidade que deve perpassar todos os níveis da educação. A regulamentação ocorreu no ano de 2012, ou seja, ainda é consideravelmente recente. No entanto, a realidade educacional é bastante problemática para as comunidades quilombolas.

A maioria das unidades educacionais está localizada longe da residência dos alunos, com condições precárias de infraestrutura, com falta de água potável e instalações sanitárias adequadas. A maioria dos professores que atuam nessa

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

modalidade não são suficientemente capacitados, além disso, o número não é suficiente para atender a demanda. Existem muitos casos de professores que ministram aulas em salas multisseriadas. Poucas comunidades possuem unidade educacional com ensino fundamental completo, a maioria dos alunos quilombolas frequenta escolas localizadas fora do seu território e poucos conseguem entrar no ensino superior. Precisamos de muito engajamento e tensionamento político para mudar essa realidade e garantir uma educação que reconheça e utilize os conhecimentos, a cultura e a organização social quilombola (RIBEIRO, 2017).

## Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. *Quilombos e novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/constituicao\_federal\_35ed.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. *Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2013*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98186/decreto-4887-03>>. Acesso em: 05 de jun de 2014.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades Insurgentes: Conflitos e Criminalização dos Quilombos. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. (Orgs). *Cadernos de debates Nova*

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

*Cartografia Social: Territórios Quilombolas e Conflitos*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/ UEA Edições, cap. 7, 2010, p. 17-41.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *In: Etnográfica*, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: <[xa.yimg.com/kq/groups/21569000/1973737197/name/Vol\\_iv\\_N2\\_333-354.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/21569000/1973737197/name/Vol_iv_N2_333-354.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2017.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a Educação Escolar Quilombola. *In: Identidade!* São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 42-56, jan./jul. 2017.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. *In: TOMO*, n. 11, p. 1-16, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/download/446/363>>. Acesso em: 20 maio 2017.

## **RELIGIOSIDADE POPULAR: O PAPEL DA FOLIA DE REIS NA FORMAÇÃO E TRANSMISSÃO DA IDENTIDADE RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DE PEABIRU- PR**

Juliana dos Santos Ferreira (Unespar).

**RESUMO:** Essa comunicação apresenta a importância que as manifestações da religiosidade popular assumem na formação e consolidação da identidade cultural e religiosa de uma localidade. A religiosidade popular é a expressão da cultura de seu povo, sendo retratada em muitos casos por meio de festejos religiosos. Nesse sentido, o foco é compreender a folia de reis, que é a representação dessas manifestações de ordem popular, utilizando-se de recursos como a música, dança, figurinos, perpetuando, dessa forma, uma tradição cultural vinda dos padres jesuítas, no qual é possível relatar um ensinamento religioso por meio de um festejo. Contudo, sente-se atualmente a perda dessa tradição cultural e religiosa, fazendo com que seja necessário entender o contexto histórico de sua presença nos pequenos municípios, como é o caso do município de Peabiru- PR. Nesse município está se formando uma companhia de Folia de Reis como forma de manter as tradições culturais, sociais e históricas.

**Palavras-chave:** Religiosidade popular; Folia de Reis; Identidade religiosa.

### **Introdução**

A religião possui a capacidade de moldar a vivência do homem, sendo determinística em suas relações sociais. Dentro do contexto religioso, há a existência de manifestações que agregam elementos da religião, envoltos em crenças supersticiosas e aspectos regionais, que dão origem ao que chamamos de religiosidade popular.

Na religiosidade popular, busca-se reverenciar traços do catolicismo utilizando-se de manifestações religiosas e culturais para expressar a fé dos devotos como também abençoar e possibilitar a evangelização daqueles que tenha contato com essa cultura.

Os festejos ou manifestações culturais e religiosas são historicamente tradicionais em nosso país, no qual exerce um papel crucial na significação cultural, religiosa, bem como no fortalecimento do folclore brasileiro.

Em meio a essas formas de expressão da religiosidade popular, a Folia de Reis assume um caráter simbólico e evangelizador, o que faz ser reconhecido como importante patrimônio cultural imaterial. Nesse contexto, o presente estudo elaborado a partir de pesquisas bibliográficas e de campo visa compreender a importância da Folia de Reis no processo de formação e transmissão dos ensinamentos religiosos, no qual vai abarcar sua relação com a igreja, e sua forma de evangelização por meio de elementos artísticos.

Como uma forma de compreender melhor o significado da Folia de Reis, bem como o seu papel de evangelização perante aos integrantes do grupo, e a relação dessa forma de religiosidade popular com o catolicismo, fez-se necessário aproximar-se de pessoas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

que já veem de uma tradição em participar dos rituais, afim de conhecer o relato dos participantes e a importância que os motivam a ansiar o resgate dessa cultura. Assim foi elaborado uma conversa informal, porém seguindo um questionário estruturado, com essas pessoas que já tem a experiência de participar em outros grupos das cidades vizinhas e se agruparam para formar um grupo específico do município de Peabiru- PR. Vale ressaltar que foi consultado também um membro da Igreja Católica para melhor explanação em relação ao catolicismo e a atuação da Folia de Reis.

## Religiosidade popular

A terminologia religião popular como o próprio nome pressupõe, é a forma religiosa que engloba a população como um todo, ou a maioria da população, sem distinções de classe social. No que tange às crenças e fé dos adeptos dessa religiosidade, comumente inclui nessa categoria a forte devoção aos santos; a elaboração de promessas e pagamento das mesmas; festas; novenas; peregrinações; espera de milagres; culto aos santos e o pedido de proteção. “Contudo, tais características não são de exclusividade popular, mas se diferenciam de acordo com os contextos nos quais são inseridas” (GONÇALVES, 2012 p. 08).

Brandão e Peixoto (2016) traz que as manifestações da religião popular estão mais vinculadas com a cultura local, exercendo uma forma independente da igreja formal e define a religião popular como:

[...] religiosidade simples e espontânea se comparado à religião oficial, o culto aos Santos é organizado pela ação de lideranças leigas, dispensando, em muitos casos, os serviços de sacerdotes e a sistematização dos conteúdos da fé. Nessa manifestação do catolicismo, os leigos tornam-se os maiores protagonistas, por meio das benzedeadas, rezadores e grupos populares (BRANDÃO; PEIXOTO 2016 p. 83)

A religiosidade popular intui trabalhar com a representação do sagrado, visando abarcar diversos olhares e expressar a fé dos envolvidos. Essa religiosidade popular geralmente pode ser expressa por meio de manifestações culturais e religiosas que normalmente contém traços da religião institucional, contudo que possa haver também elementos não vinculados à igreja, que seria a ideia do sagrado e profano estarem paralelos.

As festas religiosas também são compreendidas como um fenômeno cultural permeado de crenças e vivências de povos em busca de uma identidade coletiva. Jurkevics (2005) traz que as festas revelam a essência de respeito à fé e à fraternidade

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

comunal, que alimentam as manifestações religiosas e perpetuam as tradições constituintes de um verdadeiro patrimônio cultural.

Historicamente, essas festas representam um momento de interação das comunidades e rompimento das atividades rotineiras, onde o homem tem a possibilidade de reverenciar sua fé, bem como partilhar de emoções e vivências em seus momentos de lazer.

As cidades e as vilas, em seu conjunto, se tornavam um palco de sociabilidades numa época em que grandes distâncias separavam a população e os transportes eram pouco abundantes. Somado a isto, face aos poucos recursos de uma parcela considerável da população, as festas eram, possivelmente, as únicas oportunidades de descanso, prazeres e alegria, confraternização e divertimento, além de fornecerem importantes elementos acerca do fenômeno de circularidade cultural (JURKEVICS, 2005, p. 75).

A religião sempre apresentou um fator preponderante na vida social do homem, demarcando um núcleo firme da convivência (Wernet, 1987, apud JURKEVICS, 2005) tanto que atualmente as festas religiosas arrastam milhões de fiéis por todo o Brasil, fato esse que pode ser associado a herança da chamada religiosidade colonial ou catolicismo popular. Contudo, ao passar dos anos, as necessidades locais das comunidades permitiram a incorporação de muitas outras festas ao calendário de festividade religiosa, essas com elementos influenciados pelas características da região onde é celebrada, porém a marca do profundo referencial de fé é perceptível em todas essas manifestações (Jurkevics, 2005). “Estas diferenças não significam dizer que uma manifestação seja mais autêntica ou verdadeira que outra, mas apenas que elas fazem parte da própria maneira de ver o mundo de cada um dos grupos sociais e assim a legítima” (GONÇALVES, 2012 p.09).

A religiosidade popular caracteriza-se pelo seu caráter mutável, que acompanha a diversidade cultural, política e social das comunidades, o que de certa forma contribui para compreender essas mudanças operadas. Para Gonçalves (2012) essas manifestações sofrem influências não somente da vida social, política, cultural e econômica como um todo, mas também da fé dos sujeitos e da interferência da Igreja.

Muitos festejos religiosos populares nem sempre foram aceitos pelo calendário religioso da Igreja Católica e pelos poderes da comunidade local, mas como a população gradualmente foi se familiarizando e envolvendo, contribuiu para que hoje muitas dessas manifestações sejam oficialmente reconhecidas como parte do patrimônio cultural (BRANDÃO; PEIXOTO, 2016). Esse é o caso da celebração dos negros, que inicialmente houve uma grande resistência às suas formas de expressão cultural por parte de setores da sociedade devido às questões de poder e choques de interesses, porém aos poucos

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

foram conquistando espaço nas festas, o que permitiu que a população negra e seus descendentes praticassem suas manifestações de costumes e crenças à modo da realidade local, porém sem abrir mão de suas especificidades, como danças, músicas, batuques.

De acordo com Eugênio (2002) citado por Brandão e Peixoto (2016) esses festejos não serviam como simplesmente uma válvula de escape da tensão do dia-a-dia, as festas de devoção assumiram uma fundamental importância para a população negra, uma vez que, possibilitou a (re)definição e a (re)construção de relações de identidade e poder interno nos grupos, delineando um ponto de partida de reinvenção de uma ordem social não escravocrata.

## **Introdução ao estudo da Folia de Reis**

A Folia de Reis é oriunda da Europa e originou-se a partir da história dos três reis magos, relatada no livro de Mateus 2;1-12. Na realidade a quantidade de Reis é incerta, já que no livro de Mateus não relata com exatidão quantos eram esses reis, contudo, a leitura social diz de 3 reis magos, uma vez que atrela-se a quantidade de presentes à quantidade de pessoas, por ser três presentes (ouro, mirra e incenso) subentendeu-se socialmente que cada presente seria proferido por um rei (SOUZA, 2011).

Essa passagem bíblica embasa o auto popular da Folia de Reis procurando rememorar a jornada dos reis magos, reconhecidos alguns séculos depois como: Gaspar, Melchior e Baltasar, desde o momento que recebem a notícia do nascimento de Jesus, até o momento em que o encontram. Por esse motivo o ciclo dessa festividade é em período natalino, e se configuram em cortejos de foliões ou grupo precatório de cantores e instrumentistas, seguidos de acompanhantes e viajores rituais que percorrem as casas durante um período no qual acontece os festejos dos “Três Reis Santos”, entre os dias 31 de dezembro e 6 de janeiro (BRANDÃO, 1977).

O período entre os dias finais de dezembro e início de janeiro não se configura como um período fixo de atuação dos grupos de Folia de Reis, eles se moldam de acordo com a predisposição dos participantes e também consonante aos costumes regionais, uma vez que cada grupo de foliões seguem as características de sua região, permitindo-se que vivencie os processos de reconstrução das características com base na contextura da comunidade no qual esteja inserido.

A chegada da Folia de Reis no Brasil no decorrer do século XV, é remetida aos trabalhos dos padres jesuítas de catequização e evangelização dos nativos durante o processo de colonização portuguesa, visto que o primórdio da Folia de Reis está em Portugal. Contudo, nesse processo de aculturação, houve a incorporação de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

características locais decorrente das diversas realidades econômicas e culturais do Brasil nesse momento histórico.

Apesar de ser uma festa de caráter religioso e de ter sido trazida ao Brasil pelos próprios jesuítas, é importante dizer que ela não dependia de representantes oficiais da Igreja para ocorrer, além de carregar as próprias crenças vindas com portugueses pobres que não tinham relação direta com o clero oficial ou mesmo com uma elite da Coroa. Assim, apesar das boas relações com padres e párocos de regiões próximas às de realização das festas, elas ocorriam de forma autônoma agregando valores próprios, bem como a parte profana das danças e bebidas (GONÇALVES, 2012 p. 04).

De acordo com Jurkevics (2005) o perfil da Folia de Reis que temos atualmente foi delineado por Portugal, que segundo a tradição à frente do cortejo, vem o bandeiro, carregando o estandarte, objeto sagrado da companhia, representando os três reis diante do presépio de Belém. Logo atrás da Bandeira estão os palhaços (ou Bastião, como ainda são chamados em algumas folias), com suas “fardas” floridas e máscaras, dançando em passo saltitante para animar o grupo. E atrás deles vêm dois cordões de músicos, enfileirados, de acordo com a voz que cada um canta ou o instrumento que toca.

Culturalmente, a Folia de Reis é muito popularizada em algumas regiões do país, principalmente no interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás (JURKEVICS, 2005). Atualmente, os grupos de Folias de Reis buscam manter suas tradições religiosas e culturais por meio dos giros pela zona rural e urbana. Geralmente quem comanda esses grupos, são pessoas leigas, que são motivadas a participarem nesses grupos, como mestres (embaixador) ou demais foliões, pelo fator da tradição familiar ou por forte devoção.

## **O papel da Folia Reis na produção e transmissão dos saberes religiosos**

A autora Jurkevics (2005) demarca que o sentido maior da Folia de Reis é o religioso, a devoção, no qual para muitos foliões devotos, a Folia transcende a representação.

Reconhecida como uma forma de religiosidade popular, atualmente o papel da igreja católica vinculada a Folia não é marcante, no qual muitas vezes é inexistente ou quando existe é para servir de local de saída dos grupos no início da jornada ou de receber com uma grande missão os foliões ao final do giro (GONÇALVES, 2012).

Evangelizar é uma das funções da Folia de Reis a partir da arte que a envolve. Utilizando da dança, música, símbolos e também da figura do palhaço. Os palhaços

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

também exercem a função de transmissão dos fundamentos através de seus versos as chamadas chulas ou trovinhas (SOUZA, 2011 p.09).

A música cumpre um papel preponderante na atuação dos foliões, pois por meio da musicalização é possível estabelecer comunicação com os donos da casa, bem como expressar a religiosidade contida nos versos, ensinando as passagens bíblicas por meio da oralidade (VIANA; RIOS, 2012). Sendo assim, a música é indissociável das funções da folia, fazendo parte das obrigações religiosas, da devoção e também da forma de ensinar.

[...] é possível encontrar muitos mestres que sabem contar toda a narrativa sobre a viagem dos Reis Magos com detalhes e acréscimos, mesmo sem terem lido a pequena passagem bíblica que narra o fato. Este conhecimento vem do aprendizado 'de ouvido' e assim contribui para dar continuidade à tradição e até mesmo enriquecer a história (GONÇALVES, 2012 p.05-06).

Viana e Rios (2012) explica que as narrativas elucidadas pela Folia de Reis têm fundamentações bíblicas tanto do velho, como do novo testamento. Nesse sentido, o intuito central do giro da folia é propagar e celebrar estes acontecimentos, o que contribui para que seja percebido por muitos foliões como uma evangelização.

Gonçalves (2012) relata que parte da narrativa atual da Folia de Reis ganhou forma na idade média, com o chamado teatro medieval, onde a igreja buscava transmitir as passagens bíblicas por meio da arte teatral. A autora salienta que a igreja objetivava coincidir as festas religiosas oficiais cristã com as festas pagãs, como um meio de possível evangelização dos tidos pagãos. As encenações bíblicas perderam importância no continente europeu por volta do século XVI influenciada diretamente sobre a reforma e contrarreforma.

... o teatro poderia ser uma ferramenta de evangelização e catequese, principalmente para os iletrados (maioria da população do período) que, conseqüentemente, não possuíam a compreensão da bíblia escrita, criou a principal justificativa para a presença do teatro nas igrejas. A partir de então, o teatro também foi introduzido como forma de catequese para os outros povos aos quais a Igreja induzia seu credo. Foi a partir daí que se introduziu, no Brasil, o teatro como forma de evangelização, ainda no período colonial (SANTOS, 2013 p. 03).

Pensando que a Folia de Reis é de caráter religioso, mas também incorpora outros elementos culturais, ela pode ser comparada a um teatro paralitúrgico, uma vez que cada contexto bíblico pode ser representado por um elemento na folia (SOARES, 2006). Desse modo, a utilização de recursos como a musicalização, a encenação teatral de passagens

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

bíblicas, é uma importante forma de aprendizado do ensino religioso, pois prende com maior facilidade a atenção das pessoas.

Neves (2006) explica que para os gregos a comunidade se auto educava por meio do teatro, disseminando o conhecimento e representando para o povo, o único prazer literário, visto a baixa alfabetização populacional da época. O Autor salienta que para os romanos, o teatro educava e passava lições morais ao povo, demonstrando o seu caráter educativo e de entretenimento. Neves (2006) complementa que durante a idade média e também grande parte da idade moderna, a população era iletrada e a arte (música, dança, imagens e teatro) era importante ferramenta de aprendizado.

Conforme Soares (2016) a Folia de Reis tem grande valor sócio cultural:

Nesta situação, um grupo de Folia de Santos Reis se caracteriza como instância sociocultural que produz, preserva, ordena, significa e socializa determinados saberes teórico-práticos, imbricados no campo da religião, arte e educação (SOARES, 2006 p. 219).



Figura 1- Dimensões da Folia de Santos Reis. Fonte: Soares (2006)

## Breve estudo de caso – A formação do grupo de folia de Reis no município de Peabiru- PR

Peabiru é um típico município do interior do Paraná, no qual a colonização do município se deu devido as férteis terras. Atualmente, o município apresenta um porte pequeno, com aproximadamente 13 mil habitantes e economia voltada a agropecuária, o mesmo ainda possui características rurais.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Assim como os demais municípios do interior do Paraná, Peabiru foi terra de apresentação de diversas Folia de Reis, no entanto, o período atual não apresenta a continuidade da tradição cultural.

Atualmente as atuações da folia de reis no município, é realizada por grupos advindos de cidades vizinhas como: Quinta do sol, Campo Mourão e Engenheiro Beltrão. O panorama atual demonstra falta de interesse nos cidadãos peabiruenses em manter a tradição dos reisados. Desse modo, o município não possui um grupo organizado de Folia de Reis, e vê a necessidade de buscar resgatar a identidade cultural desta manifestação. O atual diretor de cultura local Arleto Rocha idealizou a criação de um novo grupo para o município, contando com a experiência de membros oriundos de outras folias.

Neste sentido realizou-se a primeira aproximação com o possível grupo, onde tratou-se de assuntos organizacionais, aproveitando esse momento a pesquisadora (Juliana) desenvolveu uma entrevista com os membros que irão compor a folia, a título de aproximação e conhecimento dos relatos dos foliões. O encontro foi realizado na Casa da Cultura Municipal Prof. Nely Pinheiro, no dia 19/01/2017, às 09:00 horas.

As temáticas abordadas durante a entrevista foram diversas, desde a identificação dos membros da folia, do giro e apresentações, até aos discursos relacionados à religiosidade.

A nomenclatura do grupo em formação, ainda não foi definida, assim como a quantidade de integrantes, devendo variar entre 8 a 12 foliões. Na reunião estavam presentes cinco dos participantes (Adriano, Aguinaldo de Jesus, Luiz Carlos Alves, Luiz Carlos Pereira e Nadir). No caso da falta de integrantes, o diretor de cultura e o coordenador da Pastoral da Juventude de Peabiru – Wanderley Mafra se propuseram a integrar a folia.

Os integrantes são todos moradores da cidade. O grau de escolaridade dos membros são nível de ensino fundamental, com exceção de um não alfabetizado. De forma geral, todos estão envolvidos com a folia devido a fé (devoção e pagamento de promessas).

A presença de mulheres na folia de reis foi uma das temáticas discutidas, uma vez que alguns autores mencionam apenas participações secundária a elas, como: cozinhar e lavar roupas. De acordo com os entrevistados, a folia está se readequando de forma a introduzir a mulher para assumir diversas funções como: tocar instrumentos, cantar e até mesmo se vestir de bastião (palhaço).

A religiosidade foi um dos pontos mais importantes da entrevista. Os integrantes afirmaram em unanimidade serem católicos, tendo conhecimento da bíblia e julgando ser um livro importante dos ensinamentos religiosos. Foi questionado também aos foliões se os fiéis que recebem a folia em suas casas aprendem sobre a passagem bíblica com a folia, todos se mostraram positivos em relação a aprendizagem por meio da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

musicalização e encenação, pois é uma personificação mística que ajuda a acreditar em um dogma.

Outro questionamento foi a respeito da igreja católica e sua aceitação da folia, todos alegaram que depende do pároco (padre, bispo), ainda que a igreja reconhece os Santos Reis como data comemorativa católica. Ainda acrescentaram que a igreja apoia a festa de finalização do giro, quando é aberta à comunidade, visto que a igreja só reconhece ações que sejam comunitárias.

De forma a compreender a visão de membros da Igreja Católica a respeito da Folia de Reis, fez-se necessário uma entrevista por e-mail a um padre Peabiruense – Rogerio Nabarrete. De acordo com o sacerdote, dentro da evangelização costuma-se trabalhar e respeitar a religiosidade popular, da qual a folia de Reis faz parte. No entanto, presume-se que não foi gerada dentro do Catolicismo, porém, com o passar dos séculos foi sendo acolhida naturalmente pela Igreja. A devoção religiosa e o folclore cultural caminham juntos, sendo chamado de inculturação religiosa. Nesse sentido, a folia de Reis, atualmente, é aceita, acolhida e vivenciada pelos membros da Igreja Católica (não entenda como unanimidade dos membros da Instituição Religiosa) porque está fundamentada em "alguns símbolos" pertencentes ao Cristianismo (Menino Jesus, Reis Magos, por exemplo). Cada líder da Igreja Católica (Diáconos, Padres, Bispos) é completamente livre em acolher ou negar a "Folia de Reis" onde trabalha em Missão, seja nas Comunidades rurais como urbanas.

## Considerações finais

A religiosidade popular trabalha com a representação das diversas formas de manifestações religiosas, no qual se faz necessário por possibilitar a recuperação de valores tradicionais e culturais muitas vezes extinto em algumas localidades. Assim, a religiosidade popular expressa por meio de suas manifestações a cultura da população, que com o passar do tempo vai se moldando às características do momento histórico.

Estudar e conhecer as diversas formas da religiosidade popular, é de grande valia para a preservação e transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo da história dos homens. Esses conhecimentos podem ser reconhecidos como um bem imaterial. Nesse contexto, o ritual da Folia de Reis baseado na tradição considera-se um patrimônio cultural imaterial, justificando assim a necessidade de conscientização das novas gerações sobre a relevância de salvaguardar essa manifestação religiosa como um legado cultural que necessita ser respeitado e mantido como um ícone da cultura religiosa.

Atualmente, é perceptível que parte de nossa cultura vem sendo perdida, bem como o valor identitário da comunidade em suas práticas, representações, conhecimentos

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

populares e técnicas. A transmissão de geração em geração vem se extinguindo, não sendo mais recriada pelas comunidades em função de seu ambiente e em interação com a natureza e sua história, acarretando em não contribuir para a permanência de um sentimento de identidade e continuidade, sucumbindo assim o respeito à diversidade cultural.

A cultura é uma herança da nossa história, e depende da passagem de uma geração a outra, e infelizmente na cidade de Peabiru- PR a tradição da Folia de Reis vem se esfacelando, pois as crianças e os jovens nem sabem o que significam esses movimentos culturais pertencente ao nosso folclore, no qual em um passado não distante a geração dos pais, avós, bisavós eram atuantes. Sucumbir com essa cultura é perder parte da nossa identidade cultural.

Nesse sentido, resgatar a tradição da Folia de Reis no município de Peabiru- PR é mostrar a força da tradição de uma identidade cultural regional sendo ressurgida, que por meio dessa companhia a população terá a oportunidade de muitos conhecer e de outros reviver os rituais dessa manifestação cultural, reconhecendo-a como um patrimônio artístico- histórico, uma vez que a comunidade local vem desconhecendo essa tradição cultural, e associando de forma errônea a função desses festejos, que muitas vezes acabam sendo associados a bagunça, desordem, não conseguindo ver a religiosidade implícita no ato, nem a transmissão de fé e a iniciação à vida cristã.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Folia de Reis de Mossâmedes**. Cadernos de Folclore nº 20. Rio de Janeiro: Arte-FUNARTE, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977.

BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra; PEIXOTO, Maria Cristina Leite. Religião em movimento: festas religiosas de agosto em Montes Claros, Minas Gerais. In: MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; HAHN, Fábio André (Orgs.). **Religião, Cultura e Espaço Público**. São Paulo: Olho D'Água, Campo Mourão: Fecilcam, 2016. cap. 3, p. 79-95.

GONÇALVES, G. M. **Religiosidade Popular e Folia de Reis**. Anais do III Congresso Internacional de História da UFG. Jataí. Setembro de 2012. Disponível em < [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(98\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(98).pdf)> Acesso em Janeiro de 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

GRUPO DE FOLIA DE REIS E ORGANIZADORES. **Introdução a Folia de Reis**. Casa da Cultura de Peabiru “Prof. Nely Pinheiro”. Departamento de Cultura. 19/01/2017. Entrevista a Juliana dos Santos Ferreira.

JURKEVICS, Vera Irene. **Festas Religiosas: A Materialidade Da Fé**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 43, p. 73-86, 2005. Editora UFPR. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/historia/artigo/materialidadedafe.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/historia/artigo/materialidadedafe.pdf)> Acesso em Janeiro de 2017.

Pe NABARRETE, Rogério. Sagrada Família. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <juferreira92@hotmail.com> em 16 Janeiro 2017.

SANTOS, Leandro. Fazolla. Rodrigues. dos. **Hibridismos e dicotomias do teatro cristão**. IV Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH -. Maringá (PR). V, n.15, jan/2013. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/anais4/7.pdf>> Acesso em Janeiro de 2017.

SOARES, Marcos Antônio. **Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis**. Soares. 2006. 266 f. Disponível em <<http://www.nepiec.com.br/Tese%20-%20Marcos%20Antonio%20Soares.pdf>> Acesso em Janeiro de 2017.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. **Folia de Reis**. Comunidades responsáveis por uma nova organização social. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300454883\\_ARQUIVO\\_ArquivoparaANPUH2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300454883_ARQUIVO_ArquivoparaANPUH2011.pdf)> Acesso em Janeiro de 2017.

VIANA, Talita; RIOS, Sebastião. **As Proteções Contra o Mal na Folia de Reis Devotos dos Magos, de Unai MG**. S.d. Disponível em <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/680>> Acesso em Janeiro de 2017.

## RESÍDUOS SÓLIDOS EM CAMPO MOURÃO/PR: COLETA SELETIVA

Carla Munique de Lima (UNESPAR-Campus Campo Mourão)  
Erickson Matheus Ferreira Bueno (UNESPAR-Campus Campo Mourão)  
Orientadora: Viviane Borges (UNESPAR-Campus Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente trabalho tem como intuito entender como a população envolve na coleta seletiva no bairro Jardim Ana Elisa localizado no Município de Campo Mourão/PR. Essa temática é relevante, já que permite a compreensão de como a problemática acerca do destino final do lixo é tratada atualmente pela população, pois, a nível mundial a produção de resíduos sólidos vem ganhando proporções exacerbadas. Muitas pessoas não entendem a importância de geri-los adequadamente, não se preocupando com os danos que podem vir a causar no meio ambiente. Diante disso, por meio de pesquisa de campo, com aplicação de questionários com a população buscou analisar e entender se realmente esse meio de disposição final ocorre como posto na legislação no bairro em análise. Antes de ir a campo foi preciso o entendimento teórico sobre os resíduos sólidos, e suas implicações. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica referente à temática proposta, em sites específicos, livros e artigos. Constatou-se que a maioria dos moradores dos moradores sabe e fazem a coleta seletiva, porém há ainda alguns sujeitos que não possuem tal conhecimento.

**Palavras-chave:** Resíduos Sólidos; Coleta Seletiva; Campo Mourão.

### Introdução

Os números apontam que a nível mundial a produção de resíduos sólidos tem tido proporções cada vez mais exacerbadas, e, em muitas ocasiões são descartados sem a devida cautela. A reciclagem é um dos aspectos apresentados para amenizar este problema tornando a coleta seletiva um facilitador essencial neste processo. Assim, a presente pesquisa tem como intuito analisar o envolvimento da população do bairro jardim Ana Elisa, localizado no município de Campo Mourão – PR (Imagem 01), na coleta seletiva dos resíduos sólidos.

Essa temática é importante na medida em que, acreditamos ser na escala local o princípio para a comunidade fazer sua contribuição para diminuir a produção de resíduos sólidos.

Antes de ir a campo foi o preciso o entendimento teórico sobre os resíduos sólidos, e suas implicações a nível mundial, e posteriormente local. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica referente à temática proposta, em sites específicos, livros e artigos. Além disso, realizamos entrevistas e questionários com a população objetivou-se analisar se realmente esse meio de disposição final ocorre como posto na legislação.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## O que se entende por resíduos sólidos

A saber, os resíduos sólidos, no período do surgimento das cidades que data-se aproximadamente no período de 3500 a.C, ocorria de modo mais ameno (SPOSITO, 2001). Neste período ainda não havia a industrialização, nem um consumismo exacerbado. No entanto, com o passar dos tempos, varias transformações incidem sobre a cidade; modo de produção capitalista; industrialização; consumismo; mecanização da agricultura; entre outros fatores. Deste modo, ocasionando mudanças nos hábitos da população, modo de agir, de usar e explorar os recursos naturais, de consumir. Tais fatos vão culminar para a intensificação dos resíduos sólidos em grande parte do planeta Terra.

Diante disso, os resíduos sólidos aumentam, com a evolução das cidades, do modo de produção, e da cultura social modificou com as novas inserções que o homem foi produzindo no espaço.

O homem ao realizar suas atividades diárias em sociedade, seja ela de qualquer origem, tenderá a produzir materiais de todo tipo. Essa necessidade humana em produzir e reinventar gera o lixo. Uma serie de fatores vão culminar para que ocorresse um aumento no volume de resíduos sólidos, sobretudo, nas áreas urbanas, nas grandes cidades: “o constante crescimento das populações urbanas, a forte industrialização, a melhoria no poder aquisitivo dos povos de uma forma em geral” (BIDONE, POVINELLI, 1999, p. 1).

Tais fatores vão alavancar a demanda de produção, uma vez que, a população passa a consumir não apenas os itens para a sobrevivência, mas também os bens de consumo de modo mais exagerado, conseqüentemente incidindo nos setores produtivos, visto que, aumenta-se a produção, aumenta-se o uso de recursos naturais. Concomitantemente, refletindo na demanda de lixo gerado.

Porém deve-se destacar que o principal fator para o aumento de resíduos sólidos é o consumismo. Vivemos em uma sociedade que cria “necessidades” para um volume cada vez mais de consumo.

Devido à imensa gama de materiais produzidos pela humanidade os resíduos sólidos são classificados de acordo com sua origem, sua degradação, sua potencialidade de contaminação do meio ambiente.

## Países que mais produzem resíduos sólidos

Ao analisar o contexto atual nota-se que as perturbações que afligem a sociedade são imensas frente aos problemas ambientais e seus efeitos na saúde pública. Dados mostram que o lixo é um dos maiores problemas para a sociedade moderna, pois, as toneladas de resíduos sólidos tendem a aumentar gradativamente. No entanto, o seu

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

gerenciamento ainda não possui um devido método de disposição final em muitos municípios, sobretudo os brasileiros.

O modo de vida e os novos hábitos que permearam a população colaboraram para o contexto atual, uma vez que, “a criação das cidades e a crescente ampliação das áreas urbanas têm contribuído para o crescimento de impactos ambientais negativos” (MUCELIN, BELLINI, 2008, p. 111). Anteriormente, ao surgimento das áreas urbanas o modo de vida se dava de uma forma totalmente diferente da atualidade, e, o homem se contentava com muito menos. Hoje a tendência é explorar cada vez mais os recursos naturais, de modo que, se possa aumentar o capital e o lucro. Assim, o consumismo passa a ser estimulado e acentuado, e concomitantemente aumentando a produção de resíduos sólidos.

Já muito cedo na história mundial os problemas de cunho ambientais começaram coexistir com a sociedade que se figurava. Em que, “com o processo de industrialização, com a crescente concentração populacional urbana e o incentivo a consumo como características básicas da sociedade moderna, os problemas sociais, ambientais e de saúde pública se agravam” (SIQUEIRA, MORAES, 2009, p. 03). Ou seja, com esse advento a necessidade de obter lucro cresceu e respectivamente o aumento da produção e produtividade, para aumentar os bens fabricados e os objetos construídos necessitou de mais e mais matéria prima e insumos industriais. Consequentemente ocorreu o acúmulo de rejeitos liberados no meio ambiente: lodo contaminado, lixos nas áreas urbanas, substâncias tóxicas jogadas em rios ou atmosfera, e, outras.

Diante disso “a produção de lixo nas cidades é de tal intensidade que não é possível conceber uma cidade sem considerar a problemática gerada pelos resíduos sólidos, desde a etapa da geração até a disposição final” (MUCELIN, BELLINI, 2008, p. 113).

Nota-se então que a atual sociedade possui uma cultura pautada no consumo e no descarte. Esse fato culminou para “[...] à produção de toneladas de lixo que, na maioria das vezes, não tem destino adequado” (SÃO PAULO, 1998, p. 07). Assim, muitas vezes o lixo é jogado a céu aberto, ou sem a devida separação para a coleta seletiva, causando inúmeros impactos ambientais.

Em relação aos resíduos sólidos dispersos no meio ambiente, ressaltam-se dois polos, a insensatez “[...] por parte de empresas, de agricultores, de pecuaristas, e das pessoas em seu dia a dia, que poderiam lançar menos poluentes ao meio ambiente” (POLIEDRO, 2013, p.95). Outro extremo destaca-se que “[...] muitas causas da poluição são de difícil combate pelo fato de que as atividades que as promovem se tornaram parte fundamental da economia de alguns países ou regiões” (POLIEDRO, 2013, p.95). Nesse sentido, os problemas de ordens ambientais precisam ser repensados, e, as mudanças devem ser não só na sociedade, mas também na economia.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Uma análise rápida, em âmbito global, verifica-se certa preocupação com a produção exacerbada de resíduos sólidos, em que:

Sete bilhões de seres humanos produzem anualmente 1,4 bilhão de toneladas de resíduos sólidos urbanos (RSU) — uma média de 1,2 kg por dia per capita. Quase a metade desse total é gerada por menos de 30 países, os mais desenvolvidos do mundo. Se o número parece assustador, cenário ainda mais sombrio é traçado por estudos da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Banco Mundial: daqui a dez anos, serão 2,2 bilhões de toneladas anuais. Na metade deste século, se o ritmo atual for mantido, teremos 9 bilhões de habitantes e 4 bilhões de toneladas de lixo urbano por ano (SENADO FEDERAL, 2014, s/p).

O lixo produzido de um país para o é bastante variado, assim, “a composição e produção de lixo em uma comunidade é função do padrão socioeconômico de seus habitantes, das características do clima, da topografia, do grau de industrialização, etc.” (PINTO, 1979, p. 31).

Discutir sobre a produção de lixo de cada país no mundo é uma função árdua, desde modo, para que se possa ter uma noção acerca da produção de resíduos sólidos urbanos no planeta Terra, passa-se a discorrer brevemente sobre a gestão de resíduos sólidos nos países centrais, especialmente, nos Estados Unidos, nos países da União Europeia e Japão, grandes potências mundiais. Como a produção de lixo nestes países é extremamente relevante, “para dar conta de todos, ou de grande parte dos resíduos em seus territórios, esses países aplicam várias modalidades de tratamento antes da disposição final” (ANDRADE, FERREIRA, 2011, p. 09).

Tais países são responsáveis pela maior produtividade de lixo na Terra, e para preservar a saúde da sua população se atentam a seguir parâmetros legislativos, baseando-se em etapas hierárquicas que seguem a presente ordem: “[...] minimização, reutilização, reciclagem, recuperação de energia da incineração e disposição final em aterros sanitários” (BRUCE, *apud* ANDRADE, FERREIRA, 2011, p. 09).

Em relação aos Estados Unidos, responsável por produzir segundo MILLER Jr. (*apud* ANDRADE, FERREIRA, 2011, p. 09) um terço de lixo mundial, e o terceiro lugar mundial em nível populacional, e principalmente ser um país muito consumista gera muitos resíduos sólidos. Fato que, advém do aumento do desenvolvimento capitalista do país, desde a década de 1960 a 90 o lixo produzido nesse país por pessoa aumentou em torno de 70%. Com base em Seymour (*apud* ANDRADE, FERREIRA, 2011, p. 09) “no caso de Nova York, [...], cerca de 1.500 caminhões coletam, todos os dias, mais de 11 mil toneladas de resíduos, sendo que a parcela não encaminhada para a reciclagem ou compostagem é transportada por mais de 128 quilômetros”.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

No Japão a produção de lixo é bem inferior ao dos Estados Unidos, “a composição média de seus resíduos sólidos urbanos gira em torno de: 40% de papel, 20% de plásticos, 17% de orgânicos, 10% de vidro, 6% de metais e 7% de outros” (MENDES & IMURA, *apud*, ANDRADE, FERREIRA, 2011, p. 10). Este país desde a década de 1990 visa por políticas ambientais.

Destaca-se ainda sobre a produção de resíduos sólidos na União Europeia,

Por mais que ainda haja considerável diferença entre os países membros, a geração de resíduos sólidos também é bastante acentuada. A título de exemplo, Eigenheer (2003) mostra que enquanto Noruega e Holanda geraram, respectivamente, 513 e 484 quilos de resíduos sólidos por habitante no ano de 1995, Alemanha e Dinamarca geraram 351 kg./hab./ano, França e Itália 348 kg./hab./ano e a Espanha, cerca de 323 kg./hab./ano (ANDRADE, FERREIRA, 2011, p. 10).

Mas e no Brasil, como será a produção de resíduos sólidos. Deste modo, antes de ressaltar sobre a coleta seletiva na cidade de Campo Mourão/Pr, é pertinente a abordagem acerca dos resíduos sólidos produzidos a nível brasileiro, para que, posteriormente verifique-se a nível local da pesquisa.

## **A nível brasileiro como se dá a geração de resíduos sólidos**

Como já destacamos, os resíduos sólidos possuem um amplo campo de difusão, toda população produz lixo. No que diz respeito ao nosso país, estudos em relação à quantidade de lixo produzido vem se intensificando. Consta-se que com o passar dos anos mediante o modo de produção vigente a população vem se tornando mais consumidora e, assim descartando objetos mais facilmente.

Deste modo, com base em Nunes (2015) na última pesquisa do IBGE realizada no ano de 2000 o Brasil produzia cerca de 230 mil toneladas de lixo por dia. “A quantidade de resíduos sólidos urbanos gerada no país em 2015 totalizou 79,9 milhões de toneladas, 1,7% a mais do que no ano anterior” (AGÊNCIA BRASIL, 2016, s/p). Logo, percebe-se que a cada ano essa quantidade gerada tende a aumentar mesmo com a crise econômica pela qual o país passa.

Cabe ainda enfatizar que, no que diz respeito à disposição final dos resíduos sólidos, no ano de 2015 em relação ao ano anterior de acordo com pesquisas, o Brasil teve uma melhora no destino final do lixo, já que muitos municípios passam a utilizar aterros sanitários, coleta seletiva, entre outros locais adequados (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

Diante disso, embora o país seja assolado pela crise econômica, sua população não deixou de consumir e conseqüentemente gerar resíduos sólidos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Disposição final dos resíduos sólidos

A paisagem natural ao ser modificada pelo homem tornou-se, sobretudo, grandes centros urbanos, com isso uma situação agravante se iniciou, pois, começou a ocorrer naquele momento à necessidade de mobilização de alimentos, de roupas, de utensílios domésticos, e, outros. Deste modo, “cresce a carga de rejeitos fadados a retornar, como o próprio homem, ao meio de onde provieram” (PINTO, 1979, p.03).

Verifica-se assim que, a preocupação de como lidar com todo esse material produzido não é atual. Deste modo, como “devolver ao meio-ambiente, com o mínimo de perturbação e inconveniência, as substancias dele tomadas por empréstimo, por prazos mais ou menos longos”? (PINTO, 1979, p. 03)

Os métodos de disposição final dos rejeitos são vários, brevemente discorreremos sobre alguns deles.

Ainda em nosso país existem várias formas incorretas para dispor do lixo, um método ainda muito utilizado dentre os municípios brasileiros é o lixão, ora por desconhecerem aspectos sanitários e ambientais, ora por falta de recursos econômicos para realizar métodos eficazes para o destino final do lixo.

Os lixões consistem em um modo inadequado de dispor do lixo, pois, é jogado a céu aberto, sem preocupações com o solo, com o meio ambiente e com a saúde da população. “Dados mostram que cerca de 60% das cidades brasileiras ainda destinam seu lixo inadequadamente, ou seja, para lixões ou para os chamados aterros controlados” (AGÊNCIA BRASIL, 2016, s/p).

Os aterros sanitários visa diminuir os impactos ambientais, faz uso de princípios de engenharia para reduzir e compactar os resíduos sólidos a uma área quanto menor possível. Deste modo, é compactado e coberto por uma camada de terra é definido como, sendo uma:

Técnica de disposição de resíduos sólidos urbanos (RSU) no solo sem causar danos à saúde pública e sua segurança, minimizando os impactos ambientais, método este que utiliza princípios de engenharia para confinar os RS a menor área possível e reduzi-los ao menor volume permissível, cobrindo-os com uma camada de terra na conclusão de cada jornada de trabalho, ou a intervalos menores se for necessário (ABNT/NBR 8419/1992, p. 01).

A reciclagem também é usada como meio de disposição final dos resíduos sólidos. Consiste em um processo de separar materiais que podem ser transformados, reutilizados. Em nosso país “[...] em função da crescente consciência da necessidade da

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

reciclagem, um número cada vez maior de municípios vem desenvolvendo ações voltadas para a implantação de programas de coleta seletiva” (BOCAYUVA, 2003, p. 29). A saber, a cidade de Niterói foi a primeira a implantar a coleta seletiva, em 1985.

Conforme o foco deste trabalho é a coleta seletiva, estendera-se um pouco mais sobre esse método de disposição final. Na coleta seletiva o material geralmente é separado na fonte, ou seja, casas, escolas, condomínios, etc. A coleta desse material pode ser por caminhões, ou outro veículo. A Organização que irá responsabilizar-se pela coleta “[...] funciona num galpão [...] neste galpão o material reciclado é triado, separado por cor e tipo conforme as exigências do comprador” (BOCAYUVA, 2003, p. 33). Algumas organizações quando já com equipamentos avançados prensam e ensacam o material.

A saber, países que buscam soluções sustentáveis, como, Canadá, Japão, e outros, a coleta porta a porta já esta ultrapassada, pois, tais países investem muito nesse método. No entanto, “no Brasil, a coleta porta a porta tem sido o sistema mais utilizado tanto na coleta do lixo domiciliar misturado, como na coleta seletiva” (RIBEIRO, LIMA, 2000, p.60).

A título de curiosidade “a reciclagem no Brasil existe a cerca de 12 anos, quando por iniciativa governamental foi elaborado o Programa Nacional de Reciclagem (PRONAR), que infelizmente não saiu do papel” (RIBEIRO, LIMA, 2000, p.63). Atualizando tais dados para os dias atuais, neste ano completará cerca de 30 anos.

No Brasil, a coleta seletiva ainda tem muito que percorrer, é preciso que a população se preocupe mais com o meio ambiente, e principalmente quais os métodos que seu município de origem utiliza para dispor dos rejeitos.

## **A coleta seletiva de resíduos sólidos: Olhares para o bairro Jardim Ana Elisa – Campo Mourão/PR**

A Geografia é uma Ciência que ao estudar as relações do homem/mulher com a natureza procura delimitar porções do espaço geográfico. No estudo em questão para entender a coleta seletiva vamos trabalhar com o bairro Jardim Ana Elisa, localizado no município de Campo Mourão/PR.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

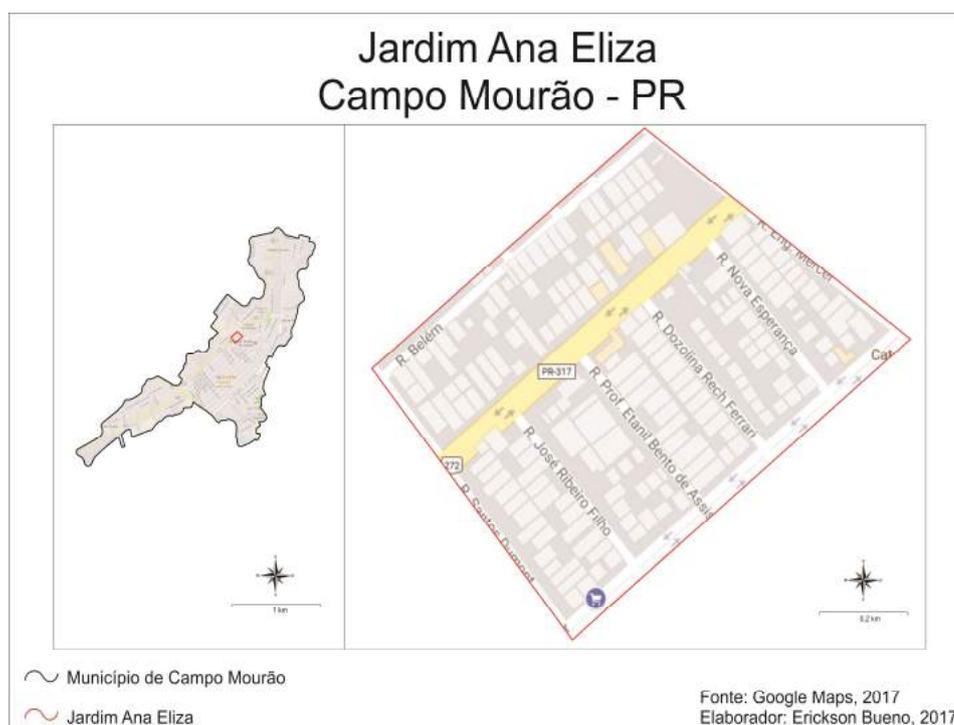


Imagem 01 - Localização do Jardim Ana Eliza em Campo Mourão/PR. Fonte: Google Maps, 2017.

Para tanto se deve destacar a importância do poder público frente a essa temática. Sabe-se que existem leis que regem a disposição final dos resíduos sólidos. Dentre elas em nível nacional elucida-se a LEI Nº 12.305, a nível estadual ressalta-se a LEI Nº 12.493, e por fim, ainda destacamos a Lei Municipal Nº5, de 30 de Setembro de 1997.

Cabe a ressalva que, o bairro em questão conta com a coleta seletiva, que recolhe os materiais nos dias de quarta-feira e sábado, por um caminhão próprio para realizar esse tipo procedimento.

A empresa SELETA<sup>1</sup> é a responsável pela coleta seletiva no município, este que, com base no ultimo censo realizado pelo IBGE (2010) contava com uma população de 87.194 mil habitantes, contudo, a estimativa para o ano de 2017 é que se tenha um aumento, consentindo para 94.153 mil moradores. Deste modo, o recolhimento de materiais recicláveis é feito diariamente e cerca de 100% do município é atendido, inclusive a área rural. A saber, dois caminhões fazem a coleta e recolhem por volta de

<sup>1</sup> A Seleta é uma organização de serviço de limpeza. Atua nos ramos da coleta, tratamento e destinação final de resíduos e atende prefeituras de pequeno, médio e grande porte, empresas particulares e grandes geradores de todos os segmentos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

três toneladas todos os dias (TRIBUNA DO INTERIOR, 2015). Entretanto, parte do lixo coletado ainda acaba indo para o aterro sanitário junto com o lixo orgânico.

O material coletado é enviado para duas empresas que atuam com materiais reciclados, ambas com sede em Campo Mourão/PR: Associguá<sup>2</sup> e a Cooper Resíduos. As organizações separam corretamente cada material e vendem para indústrias de processamento. A prefeitura auxilia por meio da Secretaria da Agricultura e Meio Ambiente.

Visando entender como ocorre a coleta seletiva no bairro Jardim Ana Elisa, e como a população encara o seu papel nesse processo, aplicou-se em torno de 60 questionários<sup>3</sup> para a população. Os entrevistados possuíam as mais diversas profissões: 14,5% do lar, 12,7% vendedor, 7% professores, 7% secretário, entre outras.

A população entrevista é mesclada, porém predomina a feminina com 61,9 %. Cabe ainda destacar que a escolaridade também variou, onde: 38,8% concluiu o Ensino Médio, 21,8% possui formação superior, 3,6% Analfabeto, e 3,6 Ensino Técnico, e o os demais não quiseram opinar. Percebe-se que cerca de 60% dos sujeitos em questão teve acesso a algum nível de escolaridade e, portanto, sabem ler e escrever, contudo, ainda temos em nosso país o analfabetismo.

Mediante a análise dos questionários foi possível o entendimento de que, todos os moradores são unânimes em ressaltar que o caminhão de resíduos sólidos atende a coleta seletiva em seu bairro. Entretanto, existe uma pequena parcela, cerca de 6% que não sabem a real importância e o significado da coleta seletiva. Mas a grande parte tem esse conhecimento 94%.

Praticamente todos os sujeitos que participaram do questionário entendem a coleta como fator primordial (97,8%), e apresentam diversos motivos, dentre os principais: coopera para a preservação do meio ambiente ajudando a cuidar da natureza, ou ainda por contribuir para deixar a cidade limpa, e também por auxiliar na economia da cidade gerando novos empregos. Contudo, também obtivemos dentre as respostas que a coleta seletiva não era importante, por, “ficar gente mexendo no lixo”.

A saber, segundo os entrevistados o caminhão que recolhe o material no bairro Ana Elisa passa frequentemente de uma a duas vezes por semana, fazendo a coleta. Todavia, é preciso que haja uma melhor divulgação de como realizar a separação desses materiais, uma vez que, apenas 69% sabe separar corretamente o lixo para a reciclagem. Assim, talvez fosse interessante se o município juntamente com a empresa se

<sup>2</sup> Associação de Arrecadação de Materiais Recicláveis da Vila Guarujá.

<sup>3</sup> Os questionários foram aplicados no período de 31 de Agosto a 01 de Setembro de 2017, em horários distintos.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

organizasse melhor, de modo a contribuir para que a sociedade tivesse mais conhecimento sobre esse assunto. Como uma sugestão, para este problema trabalho poderia ser realizado junto com as escolas, na realização de projetos que contemplasse a comunidade local.

É importante que a comunidade em análise perceba que a responsabilidade pela reciclagem não é apenas da empresa privada ou do município, mas de todos os envolvidos. Assim, cabe à sociedade separar os resíduos sólidos corretamente para a coleta. A saber, em torno de 80% entende o seu papel no auxílio da reciclagem de seu bairro.

Outro fato que nos leva a perceber a falta de conhecimento da população em relação à coleta é que, 69% dos moradores do bairro dizem saber o que acontece com o lixo que produzem, contudo, aferem ao erro quando ressaltam que todo esse lixo vai parar no aterro sanitário, ou no lixão. Apenas 16,3% relataram que tais materiais vão para a reciclagem e conseqüentemente para a transformação.

## Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho nos possibilitou uma gama teórica acerca da coleta seletiva, e também da importância de gerir corretamente os resíduos sólidos, fato que vem ganhando maior relevância no cenário brasileiro.

O Brasil conta com uma legislação ambiental que rege sobre a disposição final do resíduo sólido, contudo, existem ainda muitos municípios que ainda não cumprem essa lei, ou por falta de verba, ou até mesmo por falta de informação.

Nesse sentido, esperamos que esse trabalho reforce a importância da coleta seletiva ao poder público e que contribua trazendo melhorias. É fundamental também o papel de todos/as nesse processo, já que, somos parte da natureza e temos responsabilidade.

Salientamos no decorrer do texto, uma das possíveis opções que deixamos para auxiliar no processo de coleta seletiva, é que a empresa SELETA juntamente com o município busquem as instituições escolares e se aliem, no sentido de desenvolverem projetos que abarquem a população.

A escola tem que se tornar cada vez mais um lugar capaz de englobar também a comunidade em seus projetos de Educação Ambiental, no caso em questão ênfase para a coleta seletiva de resíduos sólidos. Acreditamos que aprender/ensinar é um dos princípios para sermos cidadãos críticos e participativos.

## Referências

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

AGÊNCIA BRASIL. **Produção de resíduos sólidos no país cresceu 1,7% em 2015.**

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-10/producao-de-residuos-solidos-no-pais-cresceu-17-em-2015> Acesso em: 31/Ago/2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMA TÉCNICAS, Rio de Janeiro. **NBR-8419** apresentação de projetos para aterros sanitários d resíduos sólidos urbanos. Rio de Janeiro, 1992.

ANDRADE, Rafael Medeiros, FERREIRA, João Alberto. **A gestão de resíduos sólidos urbanos no Brasil frente às questões da globalização.** In: *REDE - Revista Eletrônica do PRODEMA*, V. 6, N. 1, mar. 2011, (p. 7-22).

BIDONE, Francisco Ricardo Andrade, POVINELLI, Jurandyr. **Conceitos Básicos de Resíduos Sólidos.** São Carlos: EESC/USP, 1999.

BOCAYUVA, Pedro Cunha. **A reciclagem integradora dos aspectos, sociais e econômicos.** Rio de Janeiro: Fase, 2003.

JORNAL NACIONAL. **Quantidade de lixo produzida no Brasil aumenta mesmo com crise.** Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/10/quantidade-de-lixo-produzida-no-brasil-aumenta-mesmo-com-crise.html> Acesso em: 15/Mai/2017.

MUCELIN, Carlos Alberto, BELLINI, Marta. **Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano.** In *revista sociedade e natureza*, V. 20, N. 1, jun. 2008 (p. 111-124).

NUNES, Joao Pedro Araujo. **ONU estima que lixo produzido no mundo será 70% maior em 2030.** 2015. Disponível em: <https://agenotic.wordpress.com/2015/01/28/lixo-mundo/> Acesso em 15/Mai/2017.

PINTO, Mario da Silva, *et al.* **A Coleta e Disposição do Lixo no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

RIBEIRO, Túlio Franco, LIMA, Samueldo Carmo. **Coleta seletiva de lixo domiciliar - estudo de casos.** In: *Revista caminhos de geografia*, V.2, N.2, dez. 2000, (p. 50-69).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de meio Ambiente. **A cidade e o lixo.** São Paulo: SMA: CETESB, 1998.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

SENADO FEDERAL. **Aumento da produção de lixo tem custo ambiental.** Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/emdiscussao/edicoes/residuos-solidos/mundo-rumo-a-4-bilhoes-de-toneladas-por-ano> Acesso em: 15/Mai/2017.

SIQUEIRA, Mônica Maria, MORAES, Maria Silvia de. **Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo.** In: *Ciência e saúde coletiva*, V. 14, N. 6, dez. 2009, (p. 2115-2122).

SISTEMA DE ENSINO POLIEDRO. **Geografia:** livro 2. São José dos Campos: Poliedro, 2013.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e Urbanização.** Ed.14º, São Paulo: Contexto, 2001.

TRIBUNA DO INTERIOR. **Coleta seletiva é diária e atende 100% do município.** Disponível em: <https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/coleta-seletiva-e-diaria-e-atende-100-do-municipio>. Acesso em: 31/Ago/2017.

## **RODEIO: DO LOCAL PARA O GLOBAL E A MONTARIA EM TOURO COMO ESPETÁCULO**

Deividi Lira Martins (Unespar)<sup>1</sup>

Orientador: Marcos Clair Bovo (Unespar)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A pesquisa teve por objetivo compreender a Festa do Peão de Rodeio, destacando as transformações do local para o global e a montaria em touro enquanto espetáculo. Para tanto realizamos a contextualização histórica do rodeio a partir da ideia de modernidade, cultura local e global. Por fim, analisamos a montaria em touro como espetáculo: homem versus touro. A metodologia utilizada foi constituída de pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, livros, artigos de periódicos científicos, fotografias de montarias e da arena de rodeios de Colorado, cidade que abriga uma das mais tradicionais festas do segmento rodeio no Brasil. Os resultados indicam que dentre todas as atividades deste esporte, a montaria em touro é a que se destaca, atraindo um grande número de espectadores durante a realização deste espetáculo na arena e o rodeio contribui para o desenvolvimento da sociedade local dos municípios que sediam esse evento, por meio da geração de empregos diretos e indiretos no período de sua realização.

**Palavras-chave:** Rodeio; cultura; espetáculo.

Este artigo tem por objetivo compreender a montaria em touro como espetáculo do rodeio destacando as transformações da cultura local para a cultura global. A organização do artigo é feita em três partes a primeira apresenta uma breve contextualização histórica do surgimento do rodeio com destaque para a sua inserção no Brasil. A segunda apresenta uma síntese das implicações da cultura local à cultura global. A terceira aponta reflexões a respeito da montaria como espetáculo, tendo como atores o Homem x Touro. E por último, traçamos as considerações finais.

Assim sendo, o artigo seguiu a ótica da interdisciplinaridade, promovendo um diálogo entre autores de diversas áreas do conhecimento (Antropologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia e Sociologia). Para (PÁTARO; BOVO, 2015, p. 242), “esse

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Campo Mourão. E-mail: [lira.jornalista@gmail.com](mailto:lira.jornalista@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Geografia pela UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Mestre em Geografia pela UEM – Universidade Estadual de Maringá (2002). Especialista em metodologia de ensino pela UNOPAR – Faculdades Integrada do Norte do Paraná (1997). Graduado em geografia pela UEM – Universidade Estadual de Maringá (1993). Atualmente é coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Campo Mourão. [mcbovo@yahoo.com](mailto:mcbovo@yahoo.com)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

diálogo refere-se não apenas à interação entre duas ou mais disciplinas, mas pressupõe que o trabalho coletivo [...] uma maneira de reconhecer as limitações dos campos disciplinares e [...] buscar um conhecimento que só pode ser produzido [...] por meio da articulação”. Para os autores a “[...] concepção de interdisciplinaridade é o de que nenhuma área do conhecimento pode ser considerada completa por si só”.

Dessa forma, entendemos que a interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre os mesmos. Assim, a interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos de discussão, conforme (BOVO, 2004).

Assim sendo, o artigo intitulado “Rodeio: do local para o global e a montaria em touro como espetáculo” tem como *locus* “o rodeio”, que sofreu influências de várias culturas, ao longo de sua história que por meio da modernidade, tais interferências da cultura local na cultura global, podendo ser verificadas no estilo das roupas, calçados, chapéus, músicas e outros adereços que fazem parte do mundo do rodeio ou da indústria *country*.

Para Harvey (2005, p. 221),

[...] é inegável que a cultura se transformou em algum gênero de mercadoria. No entanto, também há a crença muito difundida de que algo muito especial envolve os produtos e os eventos culturais (estejam eles nas artes plásticas, no teatro, na música, no cinema, na arquitetura, ou, mais amplamente, em modos localizados de vida, no patrimônio, nas memórias coletivas e nas comunhões afetivas), sendo preciso pô-los à parte das mercadorias normais, como camisas e sapatos [...]. A relação entre cultura e capital, é evidente, requer inquirição cuidadosa e escrutínio matizado.

Porém, apesar da cultura local sofrer influências de outras culturas conforme pontua Harvey (2005), entende-se que o rodeio é um atrativo contribuído com o desenvolvimento da sociedade local por meio da geração de empregos nos ramos de vestuário, alimentação e hoteleiros e também da indústria cultural que por meio dos *shows*, comercializa a música tornando-a um dos atrativos da localidade de onde acontece o evento.

Assim, para o desenvolvimento desse artigo foi realizada a pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, livros, artigos de periódicos científicos referentes ao tema rodeio. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os textos foram fichados, analisados e por fim realizada a transcrição do mesmo levando-se em consideração a reflexão realizada por este autor. Por fim, foram inseridas figuras de montarias e da área de rodeio de Colorado, cidade que abriga uma das mais tradicionais festas do segmento no Brasil. A título de

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

informação para o leitor não é nossa intenção fazermos uma análise do rodeio de Colorado, mas sim, evidenciar essa atividade como elemento que pode trazer desenvolvimento local dessa modalidade de evento que é sediado no país.

Cabe ressaltar ainda que, neste estudo evitamos nos aprofundar e/ou fazer qualquer julgamento de valor referente uma questão que ainda é latente e pontual nos eventos do gênero rodeio, que é o bem-estar dos animais.

## **O rodeio: uma breve contextualização histórica**

Existe ainda certa confusão de onde começou o rodeio no mundo. Depois de uma profunda análise em bibliografias sobre o assunto, detectamos que a prática do rodeio originou-se na Espanha e, posteriormente, no final do século XIX, foi levada para o México, após a Guerra do México<sup>3</sup> e logo se adaptou à América colonial inglesa.

O rodeio só chegou ao Brasil no século seguinte, na década de 1950, importado dos Estados Unidos, com traços fortemente norte-americanos e aqui sofreu influência da vaquejada, assumindo uma postura mais ligada à disputa artística.

Assim sendo, o rodeio é caracterizado como um esporte que envolve o homem e os animais e devido a esta característica, é tido como “esporte tradicional, ou seja, aqueles que já existiam ou se originaram de atividades físicas, antes da generalização do sistema moderno de esporte internacionalmente organizado” (SERRA, p. 27, 2000).

A Federação Nacional do Rodeio Completo considera que, para que o rodeio seja um esporte, este deve integrar três provas: montaria em touro, montaria em cavalo e três tambores (única prova feminina no universo do rodeio). Dessas, a montaria em touro é a mais conhecida, pelo fato de promover um espetáculo que prende a atenção da plateia em cada lance, que espera ansiosa para o desfecho imprevisível, como se perguntasse: quem sairá vitorioso nesse duelo? Peão ou o touro?

Além de ser considerada uma prática esportiva, o rodeio também é considerado uma festa como já destacado nesta introdução. É um evento que revela a mútua fertilização entre o local e o global. O Brasil possui alguns eventos do segmento como a vaquejada, atividade cultural que nasceu no nordeste do país e rodeio em cavalo no estilo cutiano. Mas, é no rodeio “importado” que está embasado seu perfil esportivo. Essa

---

<sup>3</sup> No período entre 1846 e 1848, os Estados Unidos e o México travaram um conflito que foi denominado por historiadores como Guerra do México. Saindo vitoriosos, os Estados Unidos conquistaram o território, onde atualmente se situa os estados Utah, Nevada, Arizona, Califórnia, Texas e Novo México, além da parte oeste do Colorado.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

importação também pode ser aqui considerada como uma apropriação, uma troca local-global ou como desterritorialização, que, segundo Ortiz (1994) é a capacidade das culturas locais se deslocarem de seus territórios para serem distribuídas mundialmente, isto é, a mundialização da cultura.

O rodeio origina-se do trabalho campestre, quando em alguns momentos, como opção de lazer, os trabalhadores se divertiam em competições que envolviam animais. Promoviam essas concorrências apenas como atividade lúdica. Eram as montarias.

Para Pimentel (2006, p.92) foi no Brasil Colônia, que as características das diversas regiões do Brasil começaram a ficar “presentes nas cidades durante festividades e, mais tardiamente, em circos de tourada. Gradativamente, foram hibridados com formas mundializadas de rodeio a fim de manter o nível do espetáculo.”

A partir da desterritorialização do rodeio, que se transformou em esporte por conta da profissionalização, observou-se que não houve só uma apropriação das atividades laborais do campo (a montaria) em evento esportivo, mas surge também nesse contexto uma atividade que pode ser considerada mimética do espetáculo, conforme será vista ao longo deste artigo.

Como vertente, para efeito de análise do rodeio como espetáculo dessa transição local-global, será utilizada aqui a montaria em touro, por ser considerada pelas associações que organizam rodeios pelo mundo, como a modalidade mais radical, mais vista e procurada nesses eventos.

## **O rodeio: da cultural local a cultura global**

O surgimento de grupos humanos e o desenvolvimento em sociedade ocorreram ao longo da história da humanidade a partir da ocupação territorial em todo o planeta. No entanto, essa ocupação, não ocorreu de forma igualitária. Segundo Santos (1987, p.9) “territórios diferentes foram ocupados de modo diferente por populações diferentes”. Esse processo de diversidade também está presente no desenvolvimento das culturas humanas. Mas, o que é cultura? A antropologia enquanto área de conhecimento que estuda as culturas humanas, produziu importantes reflexões sobre as formas como desenvolvemos, aprendemos e transmitimos a cultura. Segundo as antropólogas, Marconi e Presotto (2010), existem mais de 160 definições teóricas de cultura. Para as autoras, cultura pode ser considerada de diferentes formas:

Ideais (conhecimento e filosofia); crenças (religião ou superstição); valores (ideologia e moral); normas (costumes e leis); atitudes (preconceito e respeito ao próximo); padrões de conduta (monogamia, tabu); abstração do comportamento (símbolos e compromissos); instituições (família e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

sistemas econômicos); técnicas (artes e habilidades); e artefatos (machado de pedra, telefone). (MARCONI; PRESOTTO, 2010, p. 24).

Já para o crítico e pensador marxista, Raymond Williams (1992, p.13) cultura é um “sistema de significações mediante o qual [...] uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.”

Diante dessas conceituações de diferentes campos do saber, entende-se que cultura representa um modo de vida envolvido em todas as formas de atividade social, como as atividades artísticas e intelectuais, entendidas como práticas significativas (linguagem, artes, filosofia, jornalismo, moda publicidade, etc.), tornando-se um verdadeiro campo interdisciplinar na qual diferentes áreas do conhecimento científico dialogam-se entre si em busca de um único conhecimento que é a cultura. Essa cultura é um produto das sociedades modernas, sociedade esta que apresenta uma mudança constante, rápida e permanente, assim sendo, Giddens(1991), distingue as sociedades “tradicionais” e as “modernas da seguinte forma:

[...] nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1991, p. 37).

Assim sendo, o rodeio representa a cultura que nasceu em determinada localidade e rompeu as fronteiras mundiais, a partir da modernidade, pois o que antes era apenas uma atividade lúdica, atualmente é considerado esporte, reconhecido desde 1990. Tais fatos marcam a transição de uma cultura local para uma cultura global.

Por falta de encontrar uma conceituação palpável do que seja Cultura Local, optamos por associá-la ao conceito de Cultura Popular defendida por Santos (2004, p.143). E para Cultura Global, nos apropriamos do termo Cultura de Massas, também desenvolvido pelo autor.

A Cultura Popular - que aqui chamaremos de Cultura Local - é conhecida como aquela cultura anônima produzida pelas “pessoas comuns” e é transmitida pelos costumes e pela oralidade. Na hierarquia cultural, é considerada de baixo custo, inferior e simplória. Quase sempre identificada pelo folclore e artesanato.

Já a Cultura de Massa - que aqui será denominada de Cultura Global - é aquela veiculada pelos meios de comunicação de massa. De acordo com os críticos da indústria cultural, sobre seu impacto no conjunto da sociedade, ela impõe padrões culturais com

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

vistas à homogeneização de hábitos e gostos culturais consumistas articulados com a mercadorização no campo cultural.

A cultura de massas produz certamente símbolos. Mas estes, direta ou indiretamente ao serviço do poder ou do mercado, são, a cada vez, fixos. Frente ao movimento social e no objetivo de não parecerem envelhecidos, são substituídos, mas por uma outra simbologia também fixa: o que vem de cima está sempre morrendo e pode, por antecipação, já ser visto como cadáver desde o seu nascimento. É essa a simbologia ideológica da cultura de massas. Já os símbolos “de baixo”, produtos da cultura popular, são portadores da verdade da existência e reveladores do próprio movimento da sociedade (SANTOS, 2004, p.145).

Seria impossível compreender essa passagem da cultura local para a global, sem falar no processo da globalização, que nesta transição, está implícito. Featherstone (1997) explica a globalização de maneira prática como uma intensificação do fluxo de conhecimentos, mercadorias e pessoas. E a globalização ao invés de homogeneizar a cultura, levou o aumento da sensibilidade quanto às diferenças globais e sua amplitude.

Já para Giddens (1991, p. 189) a globalização é uma das consequências fundamentais da modernidade.

E por último, Santos (2004, p.143) sustenta que a globalização dá uma nova significação à cultura popular (local), tornando-a capaz de competir com a cultura de massas (global). É a chamada *revanche cultural*.

Mas há também - e felizmente – a possibilidade, cada vez mais frequentemente de uma *revanche* da cultura popular sobre a cultura de massa, quando, por exemplo, ela se difunde mediante o uso dos instrumentos que na origem são próprios da cultura de massas. Nesse caso, a cultura popular exerce sua qualidade de discurso dos “de baixo”, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias. Se aqui os instrumentos da cultura de massa são reutilizados, o conteúdo não é, todavia, “global” [...], já que sua base se encontra no território e na cultura local e herdada (SANTOS, 2004, p.144).

A partir dessa citação de Santos, compreende-se que, os elementos de uma determinada cultura popular (local) são tão fortes e capazes de serem difundidos para outras culturas. Por ter seu caráter embasado no território, no trabalho e no cotidiano, conquista força para alterar os impactos gerados pela cultura de massas. E assim é a cultura *country*, propagada pelo rodeio.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

A cultura local, rústica, só tornou globalizada, revestida da modernidade, a partir do processo de mundialização, que Ortiz (1994) confere como a “capacidade das culturas locais de deslocarem-se de seus respectivos territórios para serem distribuídas mundialmente”.

O rodeio não é só esporte ou só uma festa. Trata-se de uma manifestação cultural, que, no Brasil, teve sua origem no interior do estado de São Paulo e se espalhou pelo mundo. Traz uma infinidade de elementos que eram típicos da vida no campo. A moda de viola caipira que é executada nesses eventos, é um clássico exemplo de tal afirmação. Outro elemento identificado nas arenas de rodeio e que traz consigo características de ordem local é o traje: a camisa xadrez, chapéu, calça *jeans* e bota. Tais itens eram no passado vestimenta dos moradores da zona rural.

Os rodeios realizados nas cidades interioranas do Brasil são provas de combinação entre local e global, que revelam um movimento de apropriação do rústico para o urbano. A própria experiência internacionalizada no Brasil, que é o caso da Festa do Peão de Barretos é outro exemplo da importação de uma cultura local.

Quando o rodeio teve início, talvez seus idealizadores jamais pensassem que esta prática local sairia do universo rural para os grandes centros urbanos. Além de ter um significado cultural, o evento também gera um impacto econômico.

Em meados dos anos 90, a “indústria da produção” dos rodeios já está plenamente estruturada. O sucesso das festas de Barretos, Uberaba, Presidente Prudente, Colorado, Jaguariúna e o fato de serem realizadas mais de 1.500, por ano, em todo o país, transformou a realização desses eventos um negócio milionário (COSTA, 2003, p.73)

A evidência maior da permeabilidade entre local e global no rodeio reporta-se ao processo de renovação conservadora da ruralidade. Fugindo do estigma do atraso, o modo de vida rural assimilou elementos do universo *country* globalmente reconhecidos, além de captar outros elementos desterritorializados. Com isso, as festas rurais tradicionais (exposições e festas de peão) passaram a ostentar uma estética análoga à urbana, chegando mesmo a se delinear um novo rural, conforme afirma Alem (1996).

Esse novo rural, por não ser totalmente estranho ao público das festas tradicionais, acabou por criar também um repertório comum de consumo cultural capaz, inclusive, de atrair outros grupos e aumentar a lucratividade destes eventos, promovendo um crescimento econômico para as cidades que as abrigam. Tomando a cidade de Colorado-PR como exemplo, nota-se o quanto a festa de rodeio pode contribuir para o desenvolvimento local e regional. No período (seis dias) de realização da festa na cidade passam pelo Parque de Rodeios Benedito Ignácio Ribeiro aproximadamente 100 mil pessoas, segundo a comissão organizadora do evento. Esse número representa quatro

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

vezes mais que o total de habitantes do município, que segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 22.345 pessoas. Todo esse público consome não só dentro do recinto de rodeios, mas também no entorno e no próprio comércio local de Colorado, comprando suas botas, chapéus e cintos em lojas *countrys*, ou até mesmo os próprios peões que adquirem seus equipamentos de segurança (como a luva utilizada no momento da montaria, por exemplo) em lojas de produtos agropecuários. A figura 01 representa a arena de rodeio na cidade de Colorado-PR.



**Figura 01:** Vista aérea de rodeio de Colorado –PR.

Fonte: [https://www.facebook.com/pg/coloradorodeioOFICIAL/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/coloradorodeioOFICIAL/photos/?ref=page_internal)

Além destes e outros produtos, mas agora dentro do parque de rodeios, esse grande número de pessoas também consome cultura. Um duelo que ocorre dentro da arena: a montaria.

## **Homem x touro: a montaria como espetáculo**

As provas de montaria se desenvolveram a partir das técnicas de domaço do cavalo. Montar em bovinos com técnicas e critérios esportivos é prova recente no Brasil e

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

não se incluía nas práticas do binômio cavalo-boi aqui cultivadas (CASCUDO, 1976; DOURADO, 2013, p. 210).

Depois de uma pesquisa bibliográfica, descobrimos que a montaria em touros, como prática lúdica, nasceu no interior do país, nas fazendas que criavam gado. No entanto, transpassou esta modalidade e influenciada por padrões internacionais - em especial dos Estados Unidos-, tornou-se uma prática esportiva e sinônimo de festa para povos de diversos municípios espalhados Brasil a fora.

Como já apresentado na introdução deste artigo, a vertente do esporte de rodeio a ser analisada é a montaria em touro, que considera a modalidade mais difícil, mas a que mais empolga o público. Nela, o peão trava um duelo com o touro. Ele deve permanecer em cima do animal pelo tempo de oito segundos, segurando apenas com uma mão a corda (mão de apoio), deixando a outra livre, solta no ar (mão de estilo) e não pode encostar em nada, nem em seu próprio corpo, pois se isso acontecer imediatamente é desclassificado da competição. Quando ele alcança esse tempo determinado, dispara-se um alerta (campainha) para que o peão abandone a montaria. Outros fatores também são levados em consideração no momento da avaliação da montaria. Conforme Leira (2017, p.208):

Se o juiz entender que o competidor demorou a descer da montaria, o competidor pode ser desclassificado. Outros quesitos também eliminam o peão, por exemplo: demorar a sair do brete; bater a mão de equilíbrio no touro, no próprio corpo ou na cerca; prender a espora na corda da montaria; e usar qualquer equipamento ou objeto que coloque em risco a integridade do animal.

A nota do competidor é avaliada de 0 a 100 pontos. As notas do peão e do animal devem ser marcadas separadamente. A nota final apresentada é composta por 50% da nota do competidor e 50% da nota do animal e deverá ser divulgada logo após a apresentação. Se o touro não tiver um bom desempenho e o peão tirar uma nota baixa por causa do animal, o atleta pode se quiser escolher outro touro para montar.

Os juízes levam em consideração na avaliação de uma montaria o grau de dificuldade que o animal impõe ao competidor. Quanto maior, melhor a nota, desde que demonstre total domínio sobre ele e suporte o tempo.

Para montar, o peão de rodeio precisa estar equipado com o sedem, que é a cinta utilizada para estimular o animal a pular; corda americana; polaco, que é peça utilizada na corda da montaria com o objetivo de proporcionar peso na mesma para que caia do lombo do animal após a montaria; e espora, que em hipótese alguma pode conter artifícios que provoquem lesões nos animais. Os peões usam ainda luva, colete e alguns usam capacete.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Nessa modalidade, existe um risco de vida e de acidentes com contusões para o competidor muito maior do que em qualquer outra modalidade do rodeio, pois os touros são animais muito mais pesados e fortes. Chegam a pesar mais de uma tonelada e alguns possuem chifres pontiagudos. Cabe ressaltar ainda que na montaria em touro, não se utiliza sela e sim uma corda americana para segurar com apenas uma mão.

A realidade investigada comprova o que Bergamaschi *et al.* (2006) argumenta, de que a força de prensão manual é de grande valor nas montarias, pois a grande diferença entre o tamanho e o peso do animal na comparação com o tamanho e peso do competidor, expõe fisiologicamente falando, uma grande exigência de esforço de membros superiores, assim como equilíbrio e ainda, agilidade e coragem. As figuras do 02 e 03 ilustram a montaria de touro.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



**Figura 02:** Representação da montaria em touro.

Fonte:

[https://www.facebook.com/pg/coloradorodeioOFICIAL/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/coloradorodeioOFICIAL/photos/?ref=page_internal)

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



**Figura 03:** Montaria em touro.

Fonte: [https://www.facebook.com/pg/coloradorodeioOFICIAL/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/coloradorodeioOFICIAL/photos/?ref=page_internal)

Para Parlebás (1996, p.7) o esporte “mergulha o praticante na emoção de uma aventura corporal exaltada” e ao mesmo tempo trata-se de uma oportunidade de educar ao modo *ethos* próprio de determinada sociedade, pois o rodeio não possui nenhuma

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

moral específica. Neste contexto os peões, a plateia, juízes de rodeio e demais atores envolvidos no momento da montaria conferem um valor a ela.

A montaria em touro acabou se tornando um atrativo espetacular, por estar inserida dentro de um esporte: o rodeio. Os eventos esportivos estão dentro da categorização elencada por Kellner (2001) para definir espetáculos. Kellner ainda explica que o entretenimento sempre foi o principal campo do espetáculo. Mediante essa lógica estabelecida rodeio-esporte e espetáculo é possível entender que todas as pessoas que adentram a um recinto de rodeios para assistir a montaria em touro são motivadas por consumir cultura. São estas espectadoras de um espetáculo que dura apenas oito segundos. São membros da “Sociedade do Espetáculo”.

O conceito “Sociedade do Espetáculo”, desenvolvido pelo teórico francês Guy Debord (1997) e seus seguidores do Internacional Situacionista<sup>4</sup>, foi apresentado pela primeira vez nos anos 1960, e descreve uma sociedade de mídia e de consumo, organizada em função da produção e consumo de imagens, mercadorias e eventos culturais.

Algumas cenas que seguem dentro da arena justificam os olhares fixos do público no momento do espetáculo. A porteira se abre e tem início uma batalha entre homem e animal. Um verdadeiro duelo que leva em consideração tempo e habilidade. O movimento que peão faz com a mão para o alto gera expectativa no público, que torce para que ele mantenha a força e o equilíbrio em cima do lombo do touro, segurando apenas o sedem.

No entanto, nos bretes<sup>5</sup>, o proprietário do animal, chamado no universo do rodeio, de “tropeiro”, torce para que o seu touro, com seus movimentos indeterminados, derrube o peão. Observa-se neste momento duas torcidas. Uma que assiste das arquibancadas e outra que está no fundo dos bretes ou em cima dos palcos. A “briga” não está presente só dentro da arena, mas também envolve dela. Uma “guerra” de torcidas: público x tropeiro.

Segundo Alem (1996), o rodeio em touros marca a transição da festa de peão de um evento quase folclórico a um show, essa modalidade ganhou interesse do público, ainda que no início parte desse público fosse ao rodeio só para ver as quedas.

## Conclusão

Ao longo da construção desse artigo, buscamos estabelecer um diálogo interdisciplinar envolvendo diferentes áreas do conhecimento na qual enfatizamos o

---

<sup>4</sup> Foi um movimento fundado por intelectuais europeus no começo dos anos de 1960 com o objetivo de combater a alienação e a opressão.

<sup>5</sup> Os bretes são instalações complementares de um centro de manejo. No rodeio os bretes são os espaços em que os animais ficam confinados até o momento da montaria.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

conceito de cultura local e global, modernidade e desenvolvimento. Aqui entendemos que a relação entre sociedade e desenvolvimento é algo dialético, pois só há desenvolvimento em uma sociedade a partir do momento que há modernidade, e essa modernidade contribui para o desenvolvimento local em diferentes escalas de análise, permeando a economia, a política e também a cultura.

O Brasil herdou várias modalidades do rodeio norte-americano, inclusive a modalidade considerada a mais radical: a montaria em touro. Esse tipo de evento em nosso país era tido inicialmente apenas como uma atividade meramente cultural e folclórica do que esportiva, mas hoje já tem uma identificação maior como esporte radical, principalmente depois da instituição de regras e padronização a nível internacional.

O rodeio no Brasil nasceu naturalmente e é uma cultura nossa, e existem modalidades tidas autenticamente brasileiras, como a montaria em cavalo no estilo cutiano, ou mesmo provas de vaquejadas realizadas no Nordeste.

No sudeste e centro-oeste, o rodeio sofreu a influência norte-americana para poder unificar as regras e se tornar de fato um esporte trazendo ainda novas modalidades até então desconhecidas e muito valorizadas a nível mundial, como montarias de sela americana em cavalos, laço, três tambores (única prova feminina).

Mesmo com influências internacionais tão pertinentes, o rodeio brasileiro pode ser considerado como uma cena de um evento local projetada para global. Por esta prática esportiva sofrer algumas alterações ao longo dos anos, tornou-se um produto da cultura brasileira. Um novo produto de consumo. Traz aspectos da ruralidade como, por exemplo, as músicas de viola raiz, o que remete o público a lida do campo. Mas o evento também permite ao público observar a presença da modernidade, através da tecnologia da campanha que soa para o peão pular do lombo do animal, ou até mesmo na formação de um perfil, de uma identidade *country* a partir dos trajes.

Trata-se de um esporte moderno e bem mais do que isso: é um espetáculo. Em todo o contexto do rodeio, das provas, a dimensão da luta travada entre homem e animal na montaria em touro é a que prende a atenção do público, que vibra, torce e se emociona com esse enfrentamento. O tropeiro torce pelo seu touro e grande parte da plateia, torce para o peão, para ele “aguentar” os oito intermináveis segundos em cima do lombo do animal e ser consagrado campeão.

O rodeio virou uma mania nacional no chamado cinturão *country* que abarca municípios que promovem esta festa-esportiva nos estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Uma tendência que nasceu de uma prática do universo rural, mas que permeou no global. Diante do supracitado, é possível afirmar que mesmo aqueles que não trabalham mais no campo, podem recompor sua história assistindo à uma montaria ou mesmo um sujeito urbano pode consumir o cenário do campo, quando participa, monta, enfim, consome o rodeio-esporte.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## Referências

ALEM, J. M. *Caipira e country: a nova ruralidade brasileira*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- São Paulo: USP, 1996.

BERGAMASCHI, J. P.; Matsudo, S. M. Matsudo, V. K. R. Relação da força dos membros inferiores e nível de atividade física com prevalência de lesão e o desempenho competitivo de participantes de rodeio competitivo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, n.14, 2006, p. 53-58.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua*, v. 7, 2004, p. 1-12. Disponível em: <http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.html>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

CASCUDO, L. C. *A vaquejada nordestina e sua origem*. Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Natal, 1976.

COSTA, S. P. Esporte e paixão: o processo de regulamentação dos rodeios no Brasil. *Movimento*, v.9, n.2, 2003 (maio/ago), p. 71-88.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOURADO, S. P. C. O Rural como fronteira do urbano: rodeios e vaquejadas nas interpretações do Brasil. *Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste*, Cascavel- PR, 2013.

DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio (orgs). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2010.

FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: SESC/Nobel, 1997.

GIDDENS, Anthony. É a modernidade um projeto ocidental. In: \_\_\_\_\_. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991, p. 189-193.

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo*. Tradução Rosemary Duarte, LÍBERO - Ano VI, v.6, n. 11, 2001.

LEIRA, Matheus Hernandes *et al.* A origem do rodeio no Brasil sua prática como esporte radical e o bem-estar dos animais de montaria. *PUBVET*, v. 11, p. 207-312, 2016. Disponível em: <<http://www.pubvet.com.br/uploads/23ef58a078cf36c4587557258a019caa.pdf>>. Acesso em 28 de junho de 2017.

MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 2010.

Manual de montaria da Confederação Nacional de Rodeio. Disponível em: <http://eugeniojose.com.br/wp-content/uploads/2017/01/MANUAL-DE-REGRAS-RODEIO-OFICIAL-CNAR.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. Escola, interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento. p. 223-249. In: OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anunciato de.; PASSOS, Carmen Lúcia B.; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira (orgs). *Pesquisa em educação: múltiplos olhares em um doutorado interinstitucional*. Assis: Triunfal Gráfica e Editora: Fecilcam, 2016.

PARLEBÁS, P. O significado do esporte na sociedade contemporânea. In: *Congresso Latino Americano de Esporte para Todos*. Santos-SP: SESC, 1996.

PIMENTEL, G. G. S. Localismo e globalismo na esportivização do rodeio. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n.28, p. 91-104. Campinas-SP: 2006.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SERRA, Rhodes Albernaz de Almeida. *Rodeio uma paixão*. Rio de Janeiro. Editora Gryphus, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

## SUBPROGRAMA BLITZ NO PROGRAMA PATRONATO DE CAMPO MOURÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sara Batista Santiago (UNESPAR/Campo Mourão)

Érica Fernanda Zavadovski Kalinovski (UEM)

Lucia Helena de Carvalho (Orientadora - UNESPAR/Campo Mourão)

**RESUMO:** Este trabalho objetiva apresentar a importância da atuação do Pedagogo no Programa Patronato de Campo Mourão-PR, a partir do desenvolvimento do Subprograma BLITZ. O Programa trata-se de um órgão de execução penal que visa a ressocialização e a reinserção social de beneficiários e egressos da justiça<sup>1</sup>. É regulamentado pela Lei de Execução Penal, pela Lei dos Juizados Especiais e pelas diretrizes do Patronato Central do Estado do Paraná e é desempenhado por uma equipe multidisciplinar<sup>2</sup>. Propomos uma discussão a respeito da educação não formal, no viés da Pedagogia Social, com base em Brandão (1993), Gohn (2005), Gadotti (2005), Líbano (1999). O Subprograma BLITZ é destinado àqueles que cometem delito de trânsito e promove a reflexão dos assistidos acerca do ato cometido, viabilizando a mudança de conduta, para se evitar a reincidência. Fizemos um relato de experiência acerca do Subprograma, desenvolvido a partir do estágio supervisionado do 4º ano de Pedagogia, em articulação com o setor de Pedagogia do Patronato, no ano de 2016, com apresentações de palestras referente a “Educação no Trânsito”. O desenvolvimento do Subprograma nos levou a refletir acerca da importância da atuação do Pedagogo em espaços de educação não formais, especialmente, quando destinado a um público que está à margem da sociedade, visando a tomada de consciência e a constituição da cidadania para além dos muros das escolas.

**Palavras-chave:** Educação não formal; Programa Patronato; Subprograma BLITZ.

### Introdução

Dentre os diferentes espaços que promovem educação na sociedade, ressaltamos os que têm um caráter não formal, pois possibilitam o aprendizado em outros âmbitos, que não apenas os escolares, como igrejas, hospitais, empresas etc., oportunizando

<sup>1</sup> Egressos e beneficiários da justiça tratam-se dos assistidos pelo Programa Patronato. Conforme os incisos I e II do artigo 26 da Lei de Execução Penal, considera-se egresso “o liberado definitivo, pelo prazo de 1 (um) ano a contar da saída do estabelecimento; o liberado condicional, durante o período de prova (BRASIL, 1984). Segundo a Lei dos Juizados Especiais, Lei n.º 9.099/95, beneficiário corresponde ao autor de crimes de menor potencial ofensivo, beneficiados com penas/medidas alternativas à prisão ou transação penal. Egressos e beneficiários da justiça são encaminhados ao Programa Patronato pela Vara das Execuções Criminais, Varas Criminais e Juizado Especial Criminal para cumprirem a prestação de serviço à comunidade e/ou a prestação pecuniária.

<sup>2</sup> Atualmente, a equipe multidisciplinar do Programa Patronato de Campo Mourão é coordenado pela Prof.ª Me. Sônia Maria Yassue Okido Rodrigues.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

diferentes conhecimentos aos sujeitos que circulam por essas instâncias. Para defender os fundamentos da educação não formal respaldamo-nos em Brandão (1993), Gohn (2005), Gadotti (2005) e Libâneo (1999), que permitem o entendimento do processo educativo, de formação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania não apenas a partir do ensino formal e sistematizado do contexto escolar.

Para esse trabalho, partimos das experiências do setor de Pedagogia do Programa Patronato de Campo Mourão – PR. Esse programa trata-se de um órgão de execução penal que tem por objetivo acolher os assistidos que são encaminhados por determinação das Varas de Execuções Penais, das Varas Criminais da Justiça Comum, da Justiça Federal, do Ministério Público e dos Juizados Especiais, para o cumprimento da Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), bem como promover ações de inclusão social do assistido conforme a Lei de Execuções Penais, Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. No espaço do Programa Patronato foi realizado o Estágio Supervisionado da modalidade de educação não escolar, em que foram desenvolvidas duas palestras voltadas para a “Educação no Trânsito”. Esse trabalho foi feito, também, como forma de atender a necessidade de se desenvolver o Subprograma BLITZ no Programa Patronato, subprograma que tem como objetivos: propiciar a reflexão dos assistidos acerca da conduta no trânsito, promover estratégias de contextualização que possibilitem aos assistidos análises acerca do delito cometido, visando a conscientização e a internalização de uma nova conduta, sobretudo, no trânsito.

Para alcançar os objetivos traçados para o Subprograma BLITZ, foram desenvolvidos dois módulos com o tema central “Educação no Trânsito”. Neles, apresentamos as normatizações do Código Brasileiro do Trânsito – CBT, o que oportunizou aos participantes reflexões, discussões e a possibilidade de mudança do comportamento violento no cotidiano do espaço público do trânsito, com vistas a reforçar a importância de praticar a direção defensiva, com base nas ações do condutor, para se evitar acidentes.

Nesse contexto, buscamos responder ao seguinte questionamento: qual a possibilidade de atuação do Pedagogo no desenvolvimento de proposta pedagógica e atuação no Subprograma BLITZ, no Programa Patronato de Campo Mourão – PR? Para tanto, fizemos um relato de experiência que demonstra as ações do Pedagogo no referido Programa, apresentando e discutindo a atuação desse profissional no Subprograma BLITZ.

## Educação não-formal

A atual sociedade da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) exige de seu cidadão aprendizagem e formação humana para além dos muros das escolas, em

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

diferentes espaços. Para Brandão (1993, p.11), “nós seres humanos vivenciamos experiências de aprendizagem nos diversos setores: em casa, na rua, na igreja e na escola”. Nessa visão, não é apenas o contexto escolar que promove educação, pois há diferentes segmentos na sociedade em que se pode ocorrer o processo educativo. Logo, na sociedade em que vivemos, podemos considerar, pelo menos, três formas distintas e complementares de se receber educação: formal, informal e não formal.

A educação formal é aquela desenvolvida no seio da escola, é sistematizada, com objetivos específicos, sempre oferece certificação e segue um currículo obrigatório. Essa forma de educação é a oficial e o profissional necessita ter a formação superior na área do conhecimento em que atua. Já na educação informal, a aprendizagem, segundo Gohn (2005), “ocorre durante seu processo de socialização na família, bairro, clube, amigos etc.”. Para a autora, ela é carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e de sentimentos herdados, em que a interação de saberes ocorre mutuamente, no cotidiano. Com relação a educação não formal, Gohn (2005) esclarece que ela pode ser conceituada como um processo com várias dimensões de aprendizagem: com um viés político; preocupando-se com a formação/capacitação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania, dentre outras. A educação não formal é considerada como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social<sup>3</sup>.

Quando tratamos de educação não formal, não devemos entendê-la como totalmente isenta de alguma formalidade, pois o termo é utilizado para diferenciar aquela educação que ocorre no espaço formal da escola. Por isso, conforme Gadotti (2005, p. 2, grifos nossos), a educação não formal também pode ser definida:

mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela

---

<sup>3</sup> A Pedagogia Social constitui a base teórica para as práticas de Educação popular, Educação sócio comunitária e práticas de Educação não escolares. O campo de trabalho da Pedagogia Social é a Educação Social, que se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e em todas as relações (PEDAGOGIA..., on-line, s/d).

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. **A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal.**

Percebemos, com isso, as diferenças entre ambas formas de educação, pois, embora educação formal e educação não formal tenham intencionalidade a da educação não formal é defendida por Libâneo (1999) a partir da abrangência de “projetos sociais, associações comunitárias, igrejas, hospitais entre outros”. O autor ainda reforça o contraponto entre a educação formal/não formal com a educação informal, essa última que “tem uma forma peculiar de atuar, pois o processo de aprendizagem pode ocorrer de forma não intencional e não institucionalizada”. A educação informal pode ocorrer por meio da aquisição de conhecimentos, hábitos, valores e modos de agir, no dia-a-dia. Corresponde à educação de mundo.

Com base nessas definições, podemos refletir a respeito da atuação do profissional Pedagogo nos diferentes espaços de educação não formal, conforme orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Também compreendemos, a partir de Libâneo (1999) que “pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa”, atuação que pode ocorrer em vários espaços, como hospitais, ONGs, empresas, museus, meios de comunicação, projetos sociais, entre outros, locais em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nesse contexto, a educação está presente em diversos espaços sociais, para além da escola, em que a presença do Pedagogo e seus conhecimentos teóricos e práticos tornam-se imprescindíveis. Na sociedade contemporânea, o profissional da educação não se gradua somente para trabalhar dentro das salas de aula e, sim, para diversas outras instâncias da sociedade.

Assim, o Estágio Supervisionado na área da educação não escolar assegura a formação e a aproximação da teoria e da prática para além da sala de aula e do ambiente escolar. Esse campo de aprendizagem possibilitou responder ao problema de pesquisa traçado para este trabalho: qual a possibilidade de atuação do Pedagogo no desenvolvimento de proposta pedagógica e atuação no Subprograma BLITZ, no Programa Patronato de Campo Mourão – PR? As reflexões propostas para esse questionamento serão apresentados a seguir.

## **Programa patronato de Campo Mourão e a pedagogia social**

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O Programa Patronato é um órgão de execução penal, em meio aberto, que recebe financiamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI – Fundo Paraná), do Programa Universidade sem Fronteiras (USF) e da Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) e é regulamentado pela Lei de Execução Penal, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, pela Lei dos Juizados Especiais, Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 e pelas diretrizes estabelecidas pelo Patronato Central do Estado do Paraná. Também recebe apoio da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Campo Mourão e da Prefeitura Municipal de Campo Mourão.

O Programa foi criado com o objetivo de acolher beneficiários e egressos da justiça, encaminhados por determinação das Varas de Execuções Penais, das Varas Criminais da Justiça Comum, da Justiça Federal, do Ministério Público e dos Juizados Especiais, para o cumprimento da PSC, bem como promover ações de inclusão social ao assistido, de acordo com a Lei de Execuções Penais, Lei nº 7210/84. Para tanto, cabe à equipe multidisciplinar do Programa Patronato:

acompanhar, fiscalizar e executar as Alternativas Penais através de atendimento multidisciplinar básico: Assessoria Jurídica, Assistência Social, Psicológica e **Pedagógica**, visando o encaminhamento do assistido pelo Programa Patronato para o cumprimento das condicionalidades impostas pelo Poder Judiciário, através da utilização de estratégias de contextualização de forma a possibilitar aos mesmos, reflexão acerca do delito cometido na perspectiva de **mudança comportamental, conscientização e internalização de nova conduta**; [...]. **Identificar condições de escolarização do assistido e executar ações de motivação e conscientização**, visando sua inserção ou retomada do processo educacional de ensino formal e/ou de qualificação profissional do Município ou do Estado (SETI; SEJU, 2014, p.1, grifos nossos).

A equipe multidisciplinar, composta por profissionais das áreas de Administração, Direito, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social e, tem a função de orientar, encaminhar e fiscalizar a PSC, a ser cumprida pelos assistidos, acompanhando-os nos trabalhos em instituições públicas ou filantrópicas na comarca de Campo Mourão, em que possam cumprir as alternativas penais, determinadas judicialmente, com vistas a contribuir para a diminuição de reincidência criminal, além de integrar o assistido no processo de ressocialização.

Observamos que as práticas educativas estão em toda a sociedade, nos modos de agir, nas diferentes atividades e formas como organiza-se a sociedade. Logo, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, são dessas práticas educativas que

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

devem ocupar-se o profissional Pedagogo, visto que a educação precisa ser conferida a todos, evidenciando o papel que o Programa Patronato desempenha em relação a esse espaço de educação não escolar, sobretudo, a partir da atuação do Pedagogo em subprogramas de acompanhamento específico.

Na busca de aprofundar o entendimento da ação do Pedagogo desenvolvida no âmbito do Programa do Patronato de Campo Mourão, foi realizado Estágio Supervisionado na área da educação não escolar. As experiências que tivemos, nesse processo, serão apresentadas na próxima seção.

## **A atuação do pedagogo no subprograma Blitz: relato de experiência**

Ao iniciar o estágio supervisionado, em articulação com o setor de Pedagogia do Programa Patronato de Campo Mourão – PR, foi necessário fazer pesquisas bibliográficas e de campo referentes a delitos no trânsito, assim como planejamento para o desenvolvimento de palestras de reflexão acerca do referido tema. Fizemos estudo do Código Brasileiro de Trânsito (CTB), pesquisamos as infrações de trânsito, as penalidades dessas infrações, observamos dados do Ministério da Saúde referentes aos fatores acidentogênicos, como embriaguez ao volante, imprudência, imperícia, negligência, dentre outros. Ao fazer esses estudos, também nos aprofundamos quanto aos objetivos do Subprograma BLITZ, orientados pelas diretrizes do Patronato Central, isto é, propiciar a reflexão dos assistidos acerca da conduta no trânsito, promover estratégias de contextualização que possibilitem aos assistidos análises acerca do delito cometido, visando a conscientização e a internalização de uma nova conduta, sobretudo, no trânsito.

Também buscamos recursos audiovisuais que pudessem ser utilizados com o intuito de promover discussões, reflexões e conscientização da necessidade de praticar a direção defensiva, de modo a ter uma postura responsável no trânsito e, assim, atingir, ainda que minimamente e a longo prazo, os objetivos propostos no Subprograma BLITZ. Realizamos, ainda, visita a instituições, como à Secretaria de Segurança do Diretran, ao Detran e a auto escolas, para colher dados e informações sobre delitos cometidos no trânsito no município de Campo Mourão, PR., entre os anos de 2013 à 2016.

Os materiais coletados durante as pesquisas bibliográfica e de campo permitiram estudo, reflexões e discussões com os integrantes do setor de Pedagogia do Programa Patronato de Campo Mourão, PR. e com a professora orientadora de estágio, para a elaboração dos módulos de intervenção no subprograma.

A organização da palestra demandou os seguintes critérios: escolher os conteúdos e a metodologia de apresentação para obter a atenção dos participantes e,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

consequentemente, a reflexão sobre o ato cometido. Dessa maneira, foram desenvolvidas as intervenções, conforme descrevemos nos Quadros 1 e 2, a seguir:

<b>MÓDULO I</b>	
<b>Tema:</b> Subprograma BLITZ: Educação no Trânsito.	<b>Duração:</b> 2 horas.
<b>Palestrante:</b> Estagiária graduanda do curso de Pedagogia da UNESPAR – Campo Mourão.	<b>Quantidade de participantes:</b> 19 assistidos.
<b>Descrição das ações:</b> O assunto abordado correspondeu à Educação no Trânsito, com vistas a proporcionar uma reflexão sobre a conduta no Trânsito, especialmente, para àqueles que tinham seu delito relacionado à Violência no Trânsito. O encontro foi feito de forma expositiva e dialogada, pela graduanda, contando com a participação dos assistidos para debater acerca do assunto e questão. Ao final, foram exibidos dois vídeos que representam, fundamentalmente, as consequências da Violência no Trânsito e, a partir deles, foi feita uma reflexão.	

Quadro 1: Primeiro Módulo do Subprograma BLITZ

Como vemos, o primeiro módulo do subprograma BLITZ tinha por intenção apresentar e discutir conceitos e dados que propiciassem aos participantes a reflexão de infrações cometidas e a possibilidade de mudanças de atitudes ao dirigir nas bases legais do CTB. Para tanto, os objetivos traçados foram: a) apresentar o conceito de trânsito; e b) discutir e refletir sobre infrações, penas, grupos e fatores que contribuem para os acidentes de trânsito e a Educação para o Trânsito definidos pelo CBT. Além disso, tendo sido o primeiro encontro, tivemos a intenção de acolher e integrar os assistidos, sem abordar os assuntos de modo a julgá-los ou discriminá-los por seus delitos, mas, mostramos que pretendíamos promover ação que reduza a imprudência e a reincidência infracional no trânsito.

É importante mencionar que, embora esse subprograma seja destinado àqueles cumprem a PSC por delito de trânsito, nem sempre conseguimos adesão de todos que deveriam participar das ações, já que os subprogramas de acompanhamento específico não são, ainda, uma determinação judicial. Em função disso, dos 19 participantes, apenas quatro cumpriam suas alternativas penais, naquele momento, decorrente de delitos de trânsito. Apesar disso, podemos refletir sobre a importância de outras pessoas também participarem dessas atividades, uma vez que, grande parte dos assistidos pelo Programa Patronato de Campo Mourão são condutores de veículo, que precisam, do mesmo modo, refletir diariamente a respeito de suas condutas e atitudes no trânsito. Com a intervenção desenvolvida, como relatado no Quadro 1, temos a possibilidade de ressaltar a importância da atuação do Pedagogo nesse trabalho, pois, com isso, pretendemos levar

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

os assistidos, justamente, a praticarem a educação no trânsito, a partir de uma postura responsável e uma condução que demanda respeito ao próximo e a si mesmo.

Com relação ao segundo módulo do Subprograma BLITZ, observamos o próximo quadro:

MÓDULO II	
<b>Tema:</b> Subprograma BLITZ: Direção Defensiva.	<b>Duração:</b> 2 horas.
<b>Palestrante:</b> Instrutora de Trânsito do município de Campo Mourão, PR.	<b>Quantidade de participantes:</b> 31 assistidos.
<b>Descrição das ações:</b> O assunto abordado correspondeu à Educação no Trânsito, com vistas a proporcionar uma reflexão sobre a conduta no Trânsito, ministrado por uma instrutora de trânsito, com ênfase para a Direção Defensiva. A intenção desse encontro foi proporcionar aos assistidos a apreciação dos conhecimentos de uma especialista no assunto, já que a palestrante tinha uma vasta experiência tanto no que se refere à instrução teórica quanto prática, nessa área. A intervenção foi feita de forma expositiva e dialogada, pela instrutora, que respondeu a diversas questões levantadas pelos assistidos.	

Quadro 2: Segundo Módulo do Subprograma BLITZ

No segundo módulo do Subprograma BLITZ tivemos maior preocupação em repensar fatores acidentogênicos, quando a instrutora de trânsito levou imagens de acidentes causados pela condução de veículos automotores, de modo a fazer que os assistidos refletissem, repensassem e analisassem as ações que vinham desempenhando no trânsito.

Interessante observar que, do primeiro para o segundo encontro, percebemos maior número de participantes, entretanto, mantiveram-se apenas quatro que tinham seu delito diretamente relacionado à violência no trânsito. Ao desempenharmos esse trabalho, em parceria com a instrutora de trânsito, cremos em na maior efetividade nas ações desenvolvidas, tendo em vista que muitos assistidos aproveitaram o momento para sanar dúvidas, fazer questionamentos, alguns, até mesmo, em seus termos legais que, em alguns casos fugiam à alçada da profissional. Ainda assim, nos fizeram repensar sobre a organização das atividades, como ao perceber a necessidade de, nas próximas intervenções, promover um módulo com aspectos legais das infrações de trânsito, buscando contribuição de profissionais da área jurídica.

Cabe a ressalva de que além de proporcionar aos assistidos o repensar acerca do ato cometido, as ações desenvolvidas no Subprograma BLITZ também servem como forma de reduzir as horas de PSC, já que elas são aceitas pelo poder judiciário da comarca de Campo Mourão, como forma complementar de cumprimento das alternativas

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

penais<sup>4</sup>. Isso reforça a visão de que a reeducação começa com trabalhos de cunho pensante e reflexivo, proporcionados, sobretudo pela área da Pedagogia, no Programa Patronato, o que demanda estudo e compreensão, indo além da realização de tarefas que só exigem a força física, por exemplo.

## Considerações finais

As discussões propostas neste trabalho, a partir das experiências relatadas, buscaram apontar para a relevância da atuação do pedagogo em um dos espaços em que acontece a educação não escolar, isto é, no Programa Patronato de Campo Mourão, PR. Ressaltamos essa atuação, principalmente porque esse se trata de um espaço de grande complexidade, já que lida com a reeducação de pessoas que precisam cumprir medidas alternativas. Desse modo, esse profissional precisa planejar, desenvolver e avaliar ações no sentido de auxiliar na constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

Como vimos, o Pedagogo trabalha, em conjunto com a equipe multidisciplinar, na busca pela reinserção social de sujeitos em conflito com a lei, população que está à margem da sociedade. Constatamos que um dos passos do Pedagogo para contemplar a esse objetivo é promover/acompanhar o subprograma BLITZ.

Consideramos, também, que o fato de se ter realizado a intervenção de estágio supervisionado no Programa Patronato de Campo Mourão, PR., constitui-se como uma rica experiência, uma vez que na graduação em Pedagogia há menor contato com instituições não escolares, já que o foco dessa formação profissional é a atuação do pedagogo no contexto escolar.

Certamente, não temos condições de avaliar, a curto prazo, os efeitos que essas ações proporcionam aos participantes. Porém, sem esse trabalho, provavelmente o sujeito retornaria à sociedade sem um estímulo para repensar e refletir sobre atos cometidos, especialmente, quando tratamos da imprudência no trânsito. Diante disso,

---

<sup>4</sup> Concomitante aos subprogramas, o Patronato de Campo Mourão realiza Ações Educativas, que foram idealizadas a partir do projeto: *Remissão Parcial da Pena de Prestação de Serviços Comunitários por atividades Pedagógicas e Psicológicas*. Esse projeto foi elaborado pelo setor jurídico, com a colaboração de parte da equipe pedagógica, psicológica e social do Programa de Patronato de Campo Mourão e, em seguida foi apresentado ao Ministério Público e aos Juizes da 1ª e 2ª Varas Criminais e do Juizado Especial, sendo acatado por eles a partir do ano de 2014, conforme consta no Relatório Circunstanciado do Programa, referente ao período de 01/10/2013 à 30/08/2014. A implantação desse projeto no Programa Patronato de Campo Mourão foi uma grande conquista que se mantém até o presente ano, de modo a considerar as horas de participação dos assistidos nas ações como parte da remissão da pena.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

esperamos que o estudo e o relato de experiência feitos neste artigo demonstrem o trabalho que tem sido feito pelo Pedagogo, no espaço de educação não escolar do Programa Patronato, como modo de fomentar a reflexão dos assistidos, com vistas à reeducação e/ou à prevenção da violência no trânsito e ao (re)conhecimento das regras e leis de trânsito.

Com esse trabalho também demonstramos a importância da realização do estágio obrigatório por graduandos do curso de Pedagogia nesse espaço de educação não escolar. Essa prática torna-se relevante tanto para os acadêmicos do curso quanto para a equipe do Programa, tendo em vista que com essa parceria estruturamos um espaço para a prática de estágios da modalidade de educação não escolar para os acadêmicos do curso de Pedagogia, espaço esse muito necessário, porém ainda escasso no contexto atual, bem como organizamos de forma crítica e reflexiva as ações que devem ser desenvolvidas nos Subprogramas de acompanhamento específico para o Patronato.

## Referências

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28 ed., 1993.

BRASIL. *Código Brasileiro de Trânsito - CBT* Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997. Disponível em: <<http://zip.net/bftBq7>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995*. Institui a Lei dos Juizados Especiais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do trânsito: caderno do aluno* – Brasília: SEST/SENAT, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006*. Disponível em: <http://zip.net/bptCcd> Acesso 18 Ago. 2016.

DETRAN/PR. *Departamento Estadual de Trânsito*. Estatísticas. Disponível em <<http://zip.net/bjtBsv>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

DETRAN/RS. Educação para o trânsito nas escolas ainda caminha a pé. *Portal do Trânsito*. Disponível em: <<http://zip.net/bktBCh>>. Acesso em: 12 ago.2016.

GADOTTI, M. *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Disponível em: <[www.paulo.freire.org/pub/Institu/Substitucional203023491lt003PS02/Educação](http://www.paulo.freire.org/pub/Institu/Substitucional203023491lt003PS02/Educa%C3%A7%C3%A3o)>. 2005. Acesso em: 01 set. 2016.

GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez. 3. Ed. 2005  
LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

PEDAGOGIA Social. *O que é Pedagogia Social*. Disponível em: <<https://pedagogiasocialbr.wordpress.com>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

## **YOUTUBERS MIRINS NA MÍDIA VOLTADA AO PÚBLICO INFANTIL: O QUE ISSO REPRESENTA?**

Michele Golam dos Reis (UNESPAR – Campo Mourão)  
Fabiane Freire França (UNESPAR – Campo Mourão)

**RESUMO:** O presente resumo tem como objetivo compreender a influência da mídia na formação da identidade do público infantil, mediante ao acesso livre a internet e aos vídeos apresentados por youtubers mirins. A hipótese inicial da pesquisa é que tais mídias geram impactos significativos no meio social, familiar e escolar das crianças, assim como em seu desenvolvimento social e identitário. Com a ascensão da tecnologia, a internet se tornou acessível para a maioria da população, portanto além de ser um meio de comunicação passou a ser também um meio de entretenimento e propaganda, o que pode ser impactado a compreensão de infância adaptada a geração contemporânea. A infância tem sido reorganizada com base nas novas tecnologias, crianças crescem na maior parte do tempo em frente a aparelhos eletrônicos, como, computadores, televisões, *tablets*, vídeo games, celulares entre outros. Os *youtubers* mirins se tornaram alvos fáceis de grandes empresas, cujo o intuito é vender suas mercadorias por meio de propagandas implícitas contidas nos vídeos, gerando assim um consumo exacerbado pelo público infantil.

**Palavras-chave:** Educação; Mídia; Infância.

### **Introdução**

O presente artigo faz parte do projeto de iniciação científica da UNESPAR Campus de Campo Mourão que está em andamento até 2018, cujo título é *Youtubers mirins: a influência da mídia na geração contemporânea*. Nessa pesquisa temos como objetivo investigar a representação dos vídeos produzidos por *youtubers* mirins na formação da identidade de seus/suas telespectadores/as.

Utilizaremos como referencial teórico-metodológico os Estudos Culturais. Para Escosteguy (2006, p. 144), “os Estudos Culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações de esfera econômica”. Em todos os lugares, países, estados e cidades são compostos por culturas, seja festiva, religiosa, etc. o meio midiático não é diferente, uma cultura que pode influenciar o desenvolvimento de outras culturas, vinculada ao cotidiano de todos os indivíduos. Escosteguy (2006, p. 154-155) afirma ainda que “os Estudos Culturais difundiram o conceito de “texto” com uma abrangência que vai além das grandes obras, para incluir a cultura popular e as práticas sociais cotidianas”. Portanto, é por meio dos Estudos Culturais que nos embasaremos para realização da pesquisa, o que dará amplo acesso aos diferentes campos da cultura, neste caso a cultura midiática.

Nossa principal problemática diz respeito a influência que esses *youtubers* mirins tem na vida das crianças com faixa etária entre 4 e 10 anos. Como fonte de pesquisa,

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

temos o *youtube*<sup>1</sup>, que se tornou uma ferramenta de entretenimento para todas as faixas etárias, principalmente para as crianças, que veem nela uma maneira de interagir com outras crianças e assistirem brincadeiras, jogos e diversos outros tipos de vídeos. No *youtube* acontecem até mesmo as famosas *lives*<sup>2</sup>.

Para compreender nosso objeto de pesquisa, dividiremos nossa pesquisa em três momentos. No primeiro, faremos um histórico da concepção de infância desde a Idade Média até a sociedade contemporânea. No segundo faremos um estudo sobre os *youtubers* mirins e o impacto das mídias no desenvolvimento infantil e por fim analisaremos dois vídeos, um vídeo do Canal da Lulu em parceria com a *youtuber* Julia Silva e Juliana Baltar e outro vídeo exclusivamente do Canal de Julia Silva.

## Concepção de infância voltada a geração contemporânea

Com o avanço da tecnologia e as comunicações de massa, o público infantil se tornou cada vez mais atraído pela quantidade de produtos, desenhos, comerciais, jogos, entre outras coisas que a mídia traz, como a necessidade de consumismo e impactos na formação da identidade do público infantil.

Segundo Àries (2014), o sentimento de infância que é a consciência da particularidade infantil, ou seja, o reconhecimento da criança como ser diferenciado do adulto, não existia na Idade Média, a criança neste período era considerada igual ao adulto, a única diferença entre ambos era seu tamanho e força. Crianças e adultos compartilhavam os mesmos jogos e brincadeiras, eram adultos em miniatura. Não existia espaços separados para o “mundo infantil” e para o “mundo adulto”.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ÀRIES, 2014, p. 99).

<sup>1</sup> O *YouTube* é uma plataforma de distribuição digital de vídeos enviados por usuários. Fundado em fevereiro de 2005 é um famoso serviço da Internet.

<sup>2</sup> Vídeos gravados ao vivo, o que pode facilitar uma maior interação entre os/as produtores/as do vídeo e os/as telespectadores/as.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Conforme citado anteriormente, nada diferenciava as crianças dos adultos, até mesmo suas vestimentas eram iguais, o que deixava evidente sua posição hierárquica. Em obras de arte da Idade Média podemos notar a maneira como as crianças “posavam” para a obra, suas posturas sérias e alinhadas, como às de um adulto, suas expressões faciais, assim como a do corpo são características semelhantes às pessoas mais velhas.

[...] pelas características próprias da infância não aparece apenas no mundo das imagens: o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição [...]. (ÀRIES, 2014, p. 32).

Dessa forma, a partir do século XVI-XVII nasce um novo sentimento de infância em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que Ariès (2014, p. 100) chama de “papuricação”. Sentimento ao qual a criança era vista como uma coisa “engraçadinha” “fofinha” que servia de distração para os adultos.

Outro significado de infância nasceu com a Psicologia e a Preocupação Moral em que o apego à infância começou a existir por meio do interesse psicológico e preocupação moral. Tal sentimento surgiu de eclesiásticos ou homens da lei e moralistas. Posteriormente, esse sentimento passa também às famílias, pais e mães começam a se preocupar com a formação de seus filhos.

Ariès (2014, p.104) comenta que “[...] é entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se outro sentimento da infância”, ou seja, “o apego à infância e à sua particularidade se exprimia [...] por meio do interesse psicológico e da preocupação moral”, visando à disciplina e à racionalidade dos costumes. A criança passa a ser vista como imperfeita e, com isso, surge a necessidade de conhecê-la melhor para poder corrigi-la e torná-la um “adulto honrado”.

A partir do século XVII, nas sociedades industriais, há um novo lugar assumido pela criança e pela família. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Desse modo, a criança tem um lugar separado a ela, a escolarização. Neste momento, há um movimento de moralização impulsionado pelas reformas religiosas.

A família, dessa maneira, tornou-se um lugar de afeição tanto entre o casal quanto em relação aos filhos. A criança torna-se o centro da família, se anteriormente ela encontrava-se no anonimato, neste momento ela torna-se insubstituível. As famílias passam a ter um menor número de filhos com a intenção de oferecer melhores cuidados e educação. A socialização é feita desse modo pela família e pela escola.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

Como já destacado anteriormente, na Idade Média as crianças eram adultas em miniaturas, pelo trabalho, o modo de se comportar e se vestirem. Em vista disso, pelo exposto por Ariès (2014), acerca da adultização no período da Idade Média, e posteriormente o sentimento de infância na chamada papparicação e Preocupação Moral, é notável que na sociedade contemporânea ocorra uma adultização, porém de outra maneira. A adultização da infância na atual sociedade, se torna cada vez mais forte, impulsionada pelo capitalismo, para atender a um novo mercado de consumo, que por meio dele atrai cada vez mais crianças para o mundo consumista.

Na então sociedade contemporânea, as crianças querem se portar como adultos para se sentirem inseridas no meio que a mídia vende. Utilizando como, por exemplo, roupas iguais entre mães e filhas, comportamentos referentes ao cotidiano dos adultos, produtos de belezas entre outros que as fazem se sentir mais como estes, mas suas identidades não são fixas, elas são móveis, múltiplas e se alteram constantemente.

Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (HALL, 2002, p.39).

Com o constante excesso de informações que a mídia proporciona, a cada momento a criança pode sentir a necessidade de ser inserida no “mundo” do consumo, um dos meios para conseguir atingir o público infantil têm sido os *youtubers* mirins.

## **Youtubers mirins e os impactos da mídia no desenvolvimento infantil**

Com o avanço da tecnologia e o acesso ilimitado à internet, o público infantil se tornou cada vez mais atraído pela quantidade de produtos, desenhos, comerciais, jogos, entre outras coisas que a mídia proporciona, como a necessidade de consumismo e impactos na formação da identidade do público infantil.

Os *youtubers* mirins são crianças que produzem vídeos de entretenimento, direcionado a um público alvo, cujo o intuito é conseguir o maior número de seguidores, para “promover” sua fama.

Algumas dessas crianças possuem grande popularidade, são seguidas por milhares de fãs e seus vídeos possuem milhões de visualizações, o que as tornam relevantes para o mercado publicitário. É comum visualizar, nos canais os principais *youtubers* mirins, vídeos com relatos de suas experiências com produtos “doados” a eles por marcas específicas, além

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

de relatos de viagens e passeios patrocinados por empresas (CRAVEIRO, 2016, p.28).

As grandes empresas viram uma ampla oportunidade nos *youtubers* mirins, por estarem diretamente ligados a crianças de todo o mundo que assistem a seus vídeos fielmente, assim pagam para que os *youtubers* falem sobre a marca ou mostrem produtos, tudo implícito nos vídeos.

As empresas e marcas estão interessadas nesse público que consome através da internet. Esses consumidores estão sendo inseridos no mundo virtual cada dia mais cedo, aumentando o número de acesso à internet por meio de crianças. Pensando nesses “pequenos” consumidores, as empresas vêm gastando um tanto de tempo e de dinheiro para fidelizar as crianças as marcas e produtos (NUNES e ARAÚJO, 2016, p. 169).

Várias marcas aderiram a essa tendência, os *youtubers* mirins são contratados por empresas para divulgar seus produtos em seus vídeos, recebem uma caixa cheia de novidades que eles devem expor em seus vídeos inteiramente direcionados aos presentes recebidos pela empresa, denominados *unboxing*.

A prática do *Unboxing* ganha visibilidade com a presença dos *YouTubers* Mirins, ou embaixadores das marcas. A prática de abrir os brinquedos e fazer *reviews* ou avaliações de produtos vem ganhando espaço dos conhecidos dos *YouTubers*, a categoria da pesquisa é complementar a categoria *Unboxing* e somadas já representam mais de 5 bilhões de *views* no *YouTube* Brasil (CORRÊA, 2016, p. 11).

Além das propagandas contidas nos vídeos, há também na plataforma do *youtube*<sup>3</sup> diversas formas de propagandas, uma delas são os anúncios mostrados anteriormente ao conteúdo do canal em formato de até 3 minutos, com a opção de pulá-los, denominado “skip ad”, como mostrado na imagem 1.

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/>

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Imagem 1 – Exemplo de anúncio “skip ad”

[https://www.youtube.com/watch?v=LX5e3\\_jbELA&index=3&list=PLWoaAlxSY64V0aKJGun9FhQDmY5Av6RUx&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=LX5e3_jbELA&index=3&list=PLWoaAlxSY64V0aKJGun9FhQDmY5Av6RUx&t=6s)

É importante ressaltar que um vídeo infantil pode conter propagandas de produtos direcionadas a um público adulto. Segundo Corrêa (2016, p.08) “[...] a publicidade disponível no *youtube* não é somente direcionada para crianças e tem sido definida por algoritmos, que, por muitas vezes podem não identificar a diferença entre mais de um usuário por máquina, adultos e crianças”. O que fica evidente que a intenção dessas empresas é influenciar essas crianças a entrar em um mundo consumista, com a intenção de prender a atenção e fazê-las terem a necessidade de interesse/desejo em adquirir tais produtos.

As crianças da geração contemporânea já nascem em uma cultura consumista e crescem se modelando em seus padrões e normas. A mídia tem meios para atingir seus objetivos, que é induzir as pessoas ao consumo, preferencialmente as crianças, por dedicarem horas e horas em frente a eletrônicos, parecem ser facilmente conquistadas aos propósitos da mídia, formar sujeitos que gerem estilos e modos de ser.

Analisaremos a seguir o vídeo postado no canal da Lulu com a participação da Julia Silva e Juliana Baltar, o título do vídeo é “Abrindo meus presentes de aniversário com Julia Silva e Juliana Baltar”. O canal da Lulu conta atualmente com 1.271.242 inscritos e 586 vídeos, o vídeo analisado contém 598.763 visualizações. Juliana Baltar

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

possui 4.369.064 inscritos e 377 vídeos postados e Julia Silva possui 2.696.331 inscritos e 1.105 vídeos postados.

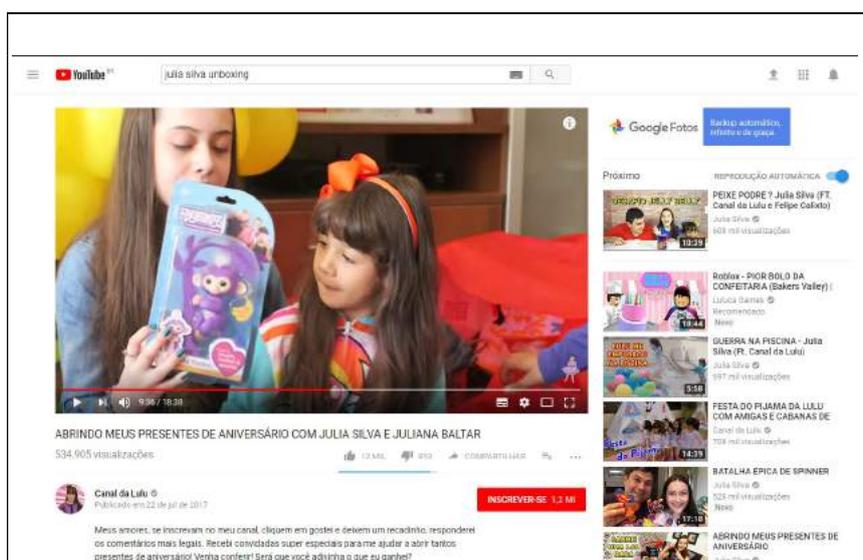


Imagem 2 – vídeo da youtuber lulu em conjunto com Julia Silva e Juliana Baltar

<https://www.youtube.com/watch?v=nd7UTCR48S4>

O vídeo foi feito na sala de estar da casa da Lulu, que fez aniversário de 5 anos um dia antes da gravação, o intuito era mostrar os presentes que ela ganhou que foram guardados em um saco vermelho, onde tiravam um por um para mostrar aos seus/suas telespectadores/as os brinquedos e liam os nomes de quem deu o presente. As *youtubers* pediram para as crianças que estavam assistindo para se inscreverem no canal.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Imagem 3 – Comentário de uma fã das youtubers  
<https://www.youtube.com/watch?v=nd7UTCR48S4>

Ao mostrar o macaco da imagem 2 uma das seguidoras do canal da Lulu, que estava assistindo ao vídeo pediu a ela para responder seus comentários, pois queria muito comprar o macaco que foi exposto no vídeo, mas não sabia onde encontrá-lo. Podemos notar também que a criança que escreveu o comentário estava passando pelo processo de alfabetização.

O alfabetismo dirigido ao consumo inicia-se já em casa, em frente à televisão e nos teclados dos computadores. O *marketing* televisivo começa a operar suas pedagogias e deleite para formar clientes quando estes ainda usam fraldas. Por sua vez, e ao seu tempo, fantásticas e solitárias viagens virtuais levam as crianças ainda pequenas a passear por verdadeiros impérios mercantis, nos quais operações financeiras são trivializadas e convertidas em passes de mágica: desejou, comprou! (COSTA, 2009, p.78).

O objetivo de tornar a criança consumista não é a necessidade de algo, mas sim apenas o desejo de querer algo. A lógica desse processo é de não dar tempo a criança de que consuma o que foi adquirido, mas o de desfazer-se de algo para ocorrer novas comprar.

13, 14 e 15 de setembro

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*



Imagem 4 – vídeo do canal da lulu e comentário de uma fã

<https://www.youtube.com/watch?v=nd7UTCR48S4>

O carinho pela *youtuber* é tão evidente que um dos presentes ganhado por Lulu é de uma seguidora, que nos comentários coloca que deu o presente mostrado no vídeo, reforçando a necessidade da criança de ter um vínculo com seu “ídolo” mesmo sendo por meio de vídeos ou comentários.

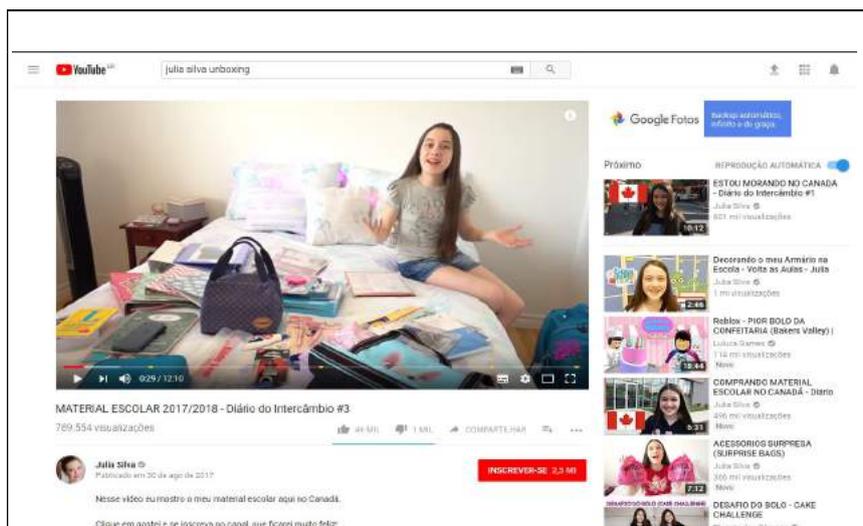


Imagem 5 – vídeo da youtuber Julia Silva mostrando seus materiais escolares

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

[https://www.youtube.com/watch?v=LX5e3\\_jbELA&index=3&list=PLWoaAlxSY64V0aKJGun9FhQDmY5Av6RUx&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=LX5e3_jbELA&index=3&list=PLWoaAlxSY64V0aKJGun9FhQDmY5Av6RUx&t=6s)

A *youtuber* Julia Silva fez um diário de intercâmbio através de seus vídeos no canal, para mostrar as suas seguidoras sua vida no Canadá. A imagem 5 foi retirada de um vídeo que ela mostra seus materiais escolares que usara em suas aulas. O vídeo mencionado contém 1.118.832 visualizações.

Julia mostra todos os seus materiais e em alguns momentos diz onde comprou cada fichário que foi especificamente em uma só loja, fazendo propaganda implícita/explicita no seu vídeo.



Imagem 6 – Comentário de uma fã no vídeo da youtuber Julia Silva

[https://www.youtube.com/watch?v=LX5e3\\_jbELA&index=3&list=PLWoaAlxSY64V0aKJGun9FhQDmY5Av6RUx&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=LX5e3_jbELA&index=3&list=PLWoaAlxSY64V0aKJGun9FhQDmY5Av6RUx&t=6s)

A admiração das seguidoras de Julia Silva passa a ser evidente nos comentários, pois as crianças realmente a consideram como um “ídolo”. No comentário da imagem 6 podemos ver o quanto as crianças são influenciadas pela *youtuber*, a necessidade de adquirir os brinquedos e produtos que Julia Silva expõe é extremamente importante para as suas seguidoras.

## Considerações finais

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

O *youtube* se tornou uma ferramenta muito influente em relação ao consumo de produtos, por conter em seu *site*, propagandas direcionadas a diversos públicos, com a intenção de instiga-los a adquirirem seus produtos e lucrarem com as pessoas que o frequentam. Porém, o *youtube* também é uma ferramenta extremamente importante, por além de ser uma ferramenta de entretenimento também contém videoaulas explicativas para pesquisas acadêmicas, conteúdos para vestibulares, concursos e vídeos que podem ajudar na elaboração de redações e outras atividades.

Os/as *youtubers* mirins estão ocupando cada vez mais espaço no cotidiano das crianças, o que pode influenciá-las a passar mais tempo em frente ao computador, celular ou televisão deixando de lado suas interações sociais com outras crianças ou até mesmo suas responsabilidades com a família, escola e amigos para continuar assistindo aos vídeos.

As empresas como grandes investidoras se interessaram na nova tendência do momento, pois viram nos *youtubers* mirins um facilitador para a exposição de jogos, brinquedos e produtos, assim as crianças ao assistirem viam marcas e produtos nos vídeos o que as influenciavam o desejo/interesse de consumo. As crianças também demonstravam a necessidade de ter uma ligação com tais “ídolos” mandando presentes, cartas e comentários, assim como a necessidade de se parecer cada vez mais com eles/as, mudando sua identidade para se vestir, falar e obter as coisas que os/as *youtubers* expõem nos vídeos.

Por fim, embora esta pesquisa ainda esteja em andamento, observamos que os/as *youtubers* mirins podem ser comparados à mercadoria exposta em uma vitrine, por precisarem vender sua marca e sempre conseguir o maior número de seguidores possível por dia. Sua fama faz com que tenham que saber diferenciar sua vida privada da vida pública o que pode ser difícil por serem ainda crianças em processo de construção de suas identidades. Quando as/os *youtubers* mirins conquistam fama, as crianças que as “seguem”, as apreciam em suas “vitrines” criam o desejo de se tornarem também um/a *youtuber*. São por estes e outros motivos que precisamos dialogar sobre as identidades destas crianças.

## Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed.Rio de Janeiro: LTC, 2014.

CANAL JULIA SILVA. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/paulaloma29>. Acesso em: 22. out. 2017.

# ENIEDUC

*Diversidade: desafios na prática educacional*

CANAL JULIANA BALTAR. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/Juliana1846>. Acesso em: 22. out. 2017.

CANAL DA LULU. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCgdDyfpitMcl39TEfxDI0g>. Acesso em: 22 out. 2017.

CORRÊA, L. O que tem dentro da caixa? Crianças hipnotizadas pelo YouTube Brasil, as fronteiras entre entretenimento, conteúdo proprietário e publicidade. São Paulo: **ESPM**, 2016. Disponível em: [http://pesquisasmedialab.espm.br/wp-content/uploads/2016/09/CORREA\\_Luciana\\_Propesq\\_2016.pdf](http://pesquisasmedialab.espm.br/wp-content/uploads/2016/09/CORREA_Luciana_Propesq_2016.pdf). Acesso em: 13. Abr. 2017.

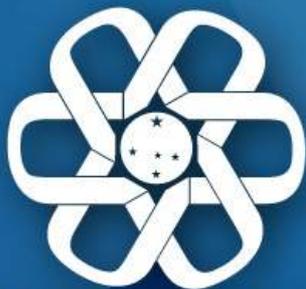
COSTA, M. V. (org). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CRAVEIRO, P. S. U. Publicidade e infância: estratégias persuasivas direcionadas para crianças na internet. Cultura midiática, 2016. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/29357/15673>. Acesso em: 12. Abr. 2017.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. in: **O que é, afinal, estudos culturais?** Org. Silva, Tomaz Tadeu da. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

NUNES, M.; ARAÚJO, N. A exposição infantil em vídeos de beleza: erotização da infância em favor do consumismo. Temática, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/28606/15269>. Acesso em: 14. Abr. 2017.



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná  
Campus de Campo Mourão