



# EDUCAÇÃO BRASIL

2ª EDIÇÃO | VOLUME III

JOSIANE MÜLLER  
TAÍSE TELLES  
ORGANIZADORES

 LIVROLOGIA

EDUCAÇÃO BRASIL II – VOLUME III

Ivo Dickmann  
Ivanio Dickmann  
(organizadores)

EDUCAÇÃO BRASIL II – VOLUME III

Editora Livrologia  
Chapecó/SC  
2020

**EDITORA LIVROLOGIA**

Rua Vicente Cunha, 299  
Bairro Palmital - Chapecó-SC  
CEP: 89.815-405  
Telefone e Whatsapp:  
(49) 98916-0719  
franquia@livrologia.com.br  
www.livrologia.com.br

**CONSELHO EDITORIAL**

Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Francisco Javier de León Ramírez -  
México  
Ivo Dickmann - Brasil  
Ivanio Dickmann - Brasil  
Viviane Bagiotto Boton – Brasil  
Fernanda dos Santos Paulo – Brasil  
Thiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Educação Brasil  
Edição: Editora Livrologia  
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann  
Imagem da capa: Freepik.com  
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia  
Diagramação: Leticia Sechini  
Impressão e acabamento: PrintStore

---

E244 Educação Brasil 2 / Josiane Müller, Taíse Telles (organizadoras). 2.ed.  
– Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Brasil; 02)

ISBN: 978-65-86218-24-4  
Título: Educação Brasil II  
Subtítulo: Volume 3

1. Educação (Brasil). I. Müller, Josiane. Telles, Taíse. I. Série.

2020-0037

CDD 370.1 – (Edição 22)

---

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2020

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

**NOTA:** Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor a responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas desta obra e sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

## SUMÁRIO

### **O MITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SÍSIFO OU HÉRCULES?**

*Ivo Dickmann, Ivano Dickmann .. 11*

### **CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS NA PÓS- MODERNIDADE: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E ÉTICA EM CONTEXTO**

*Jessé Gonçalves Cutrim .. 13*

### **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL, O ENSINO DE HISTÓRIA COM MÚSICA E LITERATURA NA ESCOLA: O SAMBA CANTA CONCEIÇÃO EVARISTO**

*Ana Lúcia da Silva .. 26*

### **CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: A INTERFACE ENTRE A ABORDAGEM CTSA E A INDÚSTRIA 4.0**

*Silvestre Sales de Souza, Daniel Nascimento-e-Silva .. 45*

### **COMPARAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE ARGUMENTAÇÃO EM DUCROT E INTENÇÃO DO FALANTE NA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL**

*Diogo Oliveira da Silva, Joceli Catarina Stassi-Sé .. 69*

### **A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESCONSTRUINDO CONCEITOS**

*Diego Moreno Redondo .. 87*

### **O FATOR MOTIVACIONAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM ADOLESCENTES**

*Katia dos Santos Beltrame, Sara Tailise Machado de Souza Nogueira .. 105*

**A IDENTIDADE DO GAÚCHO RIO-PLATENSE: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Camila Machado Cruz, Carolina Fernandes Alves .. 118*

**FANTASIA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE ASSIS BRASIL: TEMÁTICAS PERTINENTES AO CONTEMPORÂNEO**

*Dheiky do Rêgo Monteiro Rocha .. 141*

**DA LITERATURA AOS QUADRINHOS: AS PROVOCAÇÕES AO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE**

*Lucicléia Sousa Silva Passos, Patrícia Kátia da Costa Pina .. 164*

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO FUNDAMENTAL**

*Bruna Eduarda Rocha, Luciane Sgarbossa Tedesco, Paula Roberta Dadalt, Rachel Poloni Portella, Vânia Fioravanzo .. 186*

**O INTERESSE PELO ROCK ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA E CRIATIVA**

*Marcos Roberto Mesquita, Gabriel Schmitt .. 199*

**VIVÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA ACESSIBILIDADE DIGITAL POR DESIGNERS E EDUCADORES**

*Karime Smaka B. Rodrigues, Nayara Stelmach de Melo, Renata Gonçalves Gomes .. 213*

**UTILIZAÇÃO DE RECURSO TÁTIL PARA O ENSINO DA TABELA PERIÓDICA COM DEFICIENTE VISUAL**

*Fernanda Gonçalves dos Reis, Maria Antonia Ferreira Andrade, Victorine Mariana Martins Ferreira .. 225*

**A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Vando Golfetto, Lizete Cecilia Deimling .. 256*

**EDUCAÇÃO DIGITAL: SOLUÇÃO OU DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICAS BRASILEIRAS**

*Janaina Machado Nunes .. 267*

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

*Bruna Eduarda Rocha, Luciane Sgarbossa Tedesco, Paula Roberta Dadalt,  
Rachel Poloni Portella, Vânia Fioravanzo .. 276*

**PENSAR: POSSIBILIDADES E CONSIDERAÇÕES PARA ALÉM DAS  
IDEIAS FUNDAMENTALISTAS ENTRE A CIÊNCIA E A RELIGIÃO**

*Maria Antonia Ferreira Andrade, Fernanda Gonçalves dos Reis, Victorine Mariana  
Martins Ferreira .. 289*

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CUMPLICIDADE ENTRE  
JUVENTUDE E POBREZA NO BRASIL**

*Carlos Eduardo Bao, Elizabeth Farias da Silva,  
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro .. 298*

**EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTERESSES PRIVADOS (ENDÓGENOS E  
EXÓGENOS): PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO E CONFLITOS ENTRE  
CLASSES**

*Vanessa. B. Andrade .. 316*

**MÁ INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

*Maria Regina Maia Oliveira .. 344*

**ENSINO DE QUALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA  
PREVENÇÃO DE EVASÃO DOS GRADUANDOS NA ÁREA  
DA SAÚDE**

*Camilla Estevão de França, Edna Shibuya Mizutani, Nadir Barbosa da Silva, Sandra  
Maria da Penha Conceição .. 356*

**EXTRATIVISMO DO PEQUI: VIDA E SOBREVIVÊNCIA**

*Maria Antonia Ferreira Andrade, Fernanda Gonçalves dos Reis, Victorine Mariana  
Martins Ferreira .. 383*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, SERTANEJO  
UNIVERSITÁRIO E ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO**

*Raoni Lucena Barcelos, Marriane Sofia dos Santos Oliveira, Eduardo Chagas Oliveira,  
Wilson Camerino dos Santos Júnior.. 396*

**ASPECTOS RELEVANTES DA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DAS 10  
DIMENSÕES PRESENTES EM LÜCK (2009) COM BASE NA  
LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL**

*Geysiane Machado Dourado, Fabiane Maia Garcia .. 418*

**O SIGNIFICADO DE ESTÉTICA SEGUNDO ALUNOS DE UM CURSO  
DE ARQUITETURA E URBANISMO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO  
ESTÉTICA**

*Humberto Costa .. 444*

**SOBRE OS AUTORES E AUTORAS .. 464**

**ÍNDICE REMISSIVO .. 472**

### **O MITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SÍSIFO OU HÉRCULES?**

O Brasil e o mundo vivem uma crise nunca antes visto na humanidade: a pandemia do COVID-19. Os impactos desse problema de saúde global reverberarão por muitos anos na economia e nas relações comerciais, nas relações sociais, na criação de novos e mais rigorosos protocolos de saúde para redimensionar a maneira como as pessoas voltarão para o “novo normal” depois que tudo isso acabar.

Não será diferente na educação. Os problemas pedagógicos se adensaram nesse tempo, as aulas de presenciais se tornaram virtuais, a relação educador-educando passaram – literalmente do dia para a noite – a ser mediadas pelas tecnologias da informação e os problemas de aprendizado serão sentidos em breve.

Os educadores não estavam, em sua maioria, preparados para a tarefa. Os estudantes não sabiam como fazer o “tema de casa”, onde entregar, como postar, como resolver as tarefas. E olha que não estamos falando de competência profissional – que os educadores têm de sobra –, mas nos referindo a preparação com internet banda larga de qualidade em casa, de lugar adequado para desempenhar sua tarefa educativa, sem hardware e software compatíveis para o desempenho da função de forma minimamente satisfatória.

Iniciou aí um trabalho que só o tempo que vai nos dizer se foi de Sísifo ou de Hércules. Se vamos concluir os trabalhos com êxito e descobrir que reinventamos a educação – seus métodos e metodologias de ensino-aprendizagem – condicionados por uma demanda emergente e urgente que nos obrigou a fazer diferente o que estávamos acostumados a fazer do mesmo jeito (presencial) ou se vamos perceber depois que tudo isso passar – vai passar, mas ainda não passou – que reproduzimos no online as nossas práticas presenciais, todo dia do mesmo jeito, esperando que terminasse do dia seguinte.

Não há como saber. Resta-nos viver a intensidade do tempo que estamos enfrentando, repensar as práticas, remodelar as metodologias, reaprender a ser um profissional da educação, porque essa pandemia nos mostrou que dessa vez a questão foi de saúde pública, a próxima vez poderá afetar outra dimensão social, esperamos que menos grave, menos geradora de morte, mas sabemos agora que fazer educação não é algo linear, estático, pronto e acabado, mas uma

## EDUCAÇÃO BRASIL II

tarefa dinâmica e que exige de nós uma preparação e formação continuada, permanente, articulada com a história do nosso tempo presente.

A nossa tarefa político-pedagógica é imensa, os desafios são enormes, os limites das estruturas escolares e universitárias são incalculáveis, mas não podemos desanimar.

Nós somos o ponto de inflexão entre o passado e o futuro de uma educação de qualidade, comprometida com a vida, competente e engajada, substantivamente política e adjetivamente pedagógica, como queria Paulo Freire.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura e que esses artigos da Coletânea Educação Brasil elucidem e reforcem ainda mais em vocês – leitores e leitoras – o forte compromisso com uma educação renovada e criadora de vida.

Um grande abraço e força na luta!

Ivo Dickmann  
Ivanio Dickmann  
*Organizadores*

# CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS NA PÓS-MODERNIDADE: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E ÉTICA EM CONTEXTO

*Jessé Gonçalves Cutrim*

## **Introdução**

*Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.*

*Stuart Hall*

Ao fechar a cortina da segunda década do século XXI, surge uma pandemia, um vírus, o Covid-19. O vírus (que surgiu na província de Wuhan, na China) em finais de 2019, chega até nós em meados do mês de março, e nos “tranca” em casa. Se a “globalização” tecnológica e cultural se alastrava de maneira veloz e, as relações de trabalho, comércio e educação ganhavam novos contornos, por conta, naturalmente da Era pós-moderna, com a chegada do Covid-19 eles não só aumentaram, como se tornaram praticamente na única opção de fazerem a roda da economia-mundo girar. Como o isolamento social, foi consenso pela Organização Mundial de Saúde – OMS, para evitar uma contaminação ainda maior, países e governos tiveram que decretar fechamento de Instituições, indústrias e comércios considerados não-essenciais e foi recomendado explicitamente a todos nós que ficássemos em casa, estava instalada a “quarentena”. E as escolas e universidades, mesmo sendo essenciais, não puderam abrir devido ao risco de contaminação em massa, visto serem espaços pequenos para abrigar trinta a quarenta estudantes.

Os países foram alertados pela OMS para baixarem decretos e protocolos que, entre outras recomendações exijam, manter o distanciamento social estipulado em no mínimo dois metros de uma pessoa para outra, e o uso de máscaras e lavar as mãos ou usar álcool em gel, variando de pessoa para pessoa, com agravante para os portadores de doenças crônicas e idosos com mais de sessenta anos.

O trabalho se “transformou” em *home office*, apesar de seu crescente avanço para essa modalidade. O comércio que já tinha sua renda através do *e-commerce* teve que ampliar ainda mais para sobreviver ao momento. A educação superior (sobretudo a privada) que já faturava alto com a modalidade de Ensino

à distância – EaD ampliou-se de tal forma, que alguns cursos de Pós-graduação chegaram a valer mais dos que os presenciais, apesar dos custos com professores internacionalmente renomados vindos de outros países.

No ensino básico, as escolas tiveram que se reinventar, tanto as privadas como as públicas, o ensino passou a ser remoto. Diversas plataformas utilizadas para que o setor educacional não entrasse em colapso. Mesmo que muitos estudantes ficassem de fora por não terem equipamentos eletrônicos disponíveis. Os estudantes dos terceiros anos estão entre os mais aflitos, pois, sonham em entrar para a Universidade. Há muitas perspectivas em jogo. Os exames de acesso às universidades Brasil afora, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ocorrerão no segundo semestre.

A ciência e a tecnologia passaram a ser o ponto alto das relações de trabalho e da educação, imprescindíveis para que tivéssemos uma “nova normalidade”. Mas, um elemento fundamental nesse equilíbrio é a ética, que ganha cada vez mais importância nesse “loop de montanha russa” em que vivemos.

### **Mundo Pós-moderno e sujeito pós-moderno**

*Um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente, caracterizada por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior*  
(David Harvey)

O mundo globalizado e pós-moderno é “tomado” pela tecnologia de ponta, onde prevalecem o consumo e a diversificação. A sociedade em todas as suas dimensões vale-se cada vez mais dos incrementos tecnológicos (desde aparelhos de uso domésticos aos celulares incrementados e computadores de última geração). Também o conhecimento e a educação se modificam ante ao mundo virtual, cada vez mais cheio de tendências transitórias. Por tudo isso, é normal que, o que vem acontecendo gera um “paradoxo global” que se caracterizara por dissimular a vida das pessoas e dos seus inter-relacionamentos instituindo perturbações, imprecisões e precariedades.

As sociedades ocidentais e pós-modernas a partir de finais do século XX, começam a ter mudanças estruturais bruscas. Ventos transformadores varrem identidades pessoais e altera consideravelmente nossas certezas. O processo da “globalização” se acelera e o “sujeito pós-moderno” começa a surgir, a ganhar contornos frente ao “sujeito do iluminismo” e ao “sujeito sociológico”. Isto significa, na abalizada opinião de Hall (1999), que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 1999, p. 12). Portanto, esse sujei-

to pós-moderno passa a encarnar uma identidade cultural transitória, mutável e improvável. O sujeito pós-moderno que começou a se delinear, se fez na esteira de uma “nova” concepção de mundo, a pós-modernidade. Eagleton (1998), a define como:

Uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. (EAGLETON, 1998, p. 70).

Temos, portanto, um questionamento de aspectos importantes que vem resignificar valores arraigados por séculos, como é o caso do “sujeito iluminista”, cujas características principais eram no dizer de Hall (1999, p. 10-11), “indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação...”. Já o “sujeito sociológico” possuía atributos que o fazia refletir sobre “a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele...” (HALL, 1999, p. 11).

Apesar de servir de base analítica, e como referência última a pós-modernidade, ressaltamos que coexistem no nosso país, grosso modo, “três” Brasis, um moderno, um pós-moderno e um pré-moderno. A ideia de uma sociedade unívoca, é de alguma forma uma simplificação. E, adiantamos também que não há uma hierarquia de valores entre um “Brasil” e outro, isso é uma padronização, e nem sempre as características encontradas num se excluem nos outros. Admitimos, porém que os valores são engendrados de cima para baixo, e a partir do que se encontra em voga, especialmente pelas sociedades desenvolvidas e hegemônicas.

Falamos brevemente sobre o que vem a ser pós-modernidade para situarmos essa concepção filosófica e cultural que o termo requer dentro do contexto histórico. Vamos falar sobre educação, principal vetor de valor intangível.

### **Educação em movimento**

*A qualidade do sistema educacional de uma nação será uma das principais determinantes - talvez a principal - de seu êxito durante este século e para além dele (Howard Gardner)*

No campo educacional como se acomodará seus profissionais, quais dilemas terão que enfrentar frente a esse mundo “novo” que se descortina na pandemia e em especial na pós-pandemia? A escola, é bom que se diga, já antes mesmo da pandemia agonizava por mudanças, e vinha passando por sua pior crise. Que refletir acerca do profissional da educação para esse mundo moderno,

denominado “novo normal”. Refletir sobre qual é a concepção de ensino que domina o mundo moderno? O que ensinar? O que aprender? Que práticas deve-se utilizar para motivar nossos (as) alunos (as)? O (a) profissional da educação para encarar tais desafios, é preciso estar aberto e preparado para saber lidar, cada vez mais com a tecnologia aperfeiçoar as relações humanas. Gradualmente vinha sendo incrementada uma interatividade com arcabouços tecnológicos. E todos e todas nós da educação sabíamos que cedo ou tarde a tecnologia chegaria de vez. Nesse contexto haveremos de nos deparar com a situação apreendida por Umberto Eco, na sua obra *Apocalípticos e integrados*. Os “apocalípticos”, serão aqueles ou aquelas que irão dizer “não vai dar certo!” E os “integrados”, os que irão adaptar-se ao novo momento e utilizarão a tecnologia sem maiores ponderações. Em função do “inédito viável” ou do “novo normal” a termos que lidar no pós-pandemia ganharam força avassaladora as seguintes tecnologias educacionais, a lousa digital, a gamificação os aplicativos e plataformas para dispositivos móveis, a agenda digital compartilhada, a formação continuada online e o armazenamento em nuvem. Num primeiro momento essas modalidades serão dadas concomitantemente ao modelo de aula presencial, com a terminologia de “ensino híbrido”. Aliás, em tempos atuais, em se tratando de educação “a mudança é a única constante” assevera o historiador israelense Harari (2018). Ele também nos alerta que,

O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las. Como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais? (HARARI, 2018, p. 3019).

Pode-se supor que as transformações no campo educacional se darão cada vez mais a ponto de não mais se prever como serão essas mudanças a daqui a trinta anos. No entanto, nem tudo será pelo viés tecnológico. Não obstante, devemos refletir sobre o ato de que a tecnologia não estará no meio educacional de forma soberana, e numa proporção a estrangular todos os outros recursos técnicos que sempre foram disponíveis e que até aqui foram muito importantes, como por exemplos os livros.

Uma pressão sempre ecoou na educação desde final do século XX: Frente aos paradigmas da modernidade cabe ao professor (a) refletir sobre seu papel e sua prática, em sala de aula e implantar estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, a criatividade e a afetividade dos educandos. Entendemos que o afeto é uma condição necessária ao desenvolvimento das habilidades intelectuais e acadêmicas. Só assim ele tende a mostrar um desempenho mais criativo e empreendedor. Hoje ganha força as habilidades socioemocio-

nais, cuja aptidão é a de entender e saber administrar as próprias emoções. Entre as principais habilidades socioemocionais destacam-se a Inteligência emocional, os bons hábitos, os soft skills e a maturidade emocional. Desenvolver tais habilidades constitui ter maior autoconhecimento, entender seus próprios sentimentos, desejos, vontades e tudo mais relacionado ao nosso psicológico e emocional. Uma vez desenvolvidas no plano individual e coletiva aprende-se a compartilhar, a ter empatia, compaixão, a respeitar os anseios de outras pessoas, a perceber as diferentes vivências e experiências de cada um. Goleman (2001), talvez o mais importante teórico da inteligência emocional nos adverte que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope” (GOLEMAN, 2001, 18).

No final da década de 1980, um filme trouxe-nos perspectivas para enxergarmos os contornos que a escola tomava para buscar uma alternativa de vislumbre ideal. O exemplo ilustrativo do antídoto para combater rotinas de currículos tradicionais e arcaicos vem do carismático professor John Keating quando da utilização de métodos de ensino pouco convencionais tratados com humor e sabedoria, no rígido colégio para rapazes no comovente Sociedade dos poetas mortos. Mais do que ensinar, e do que se deve ensinar, é necessário inspirar, cativar e estimular novas formas de pensar e atuar. Na ocasião, o enredo do filme propunha uma ruptura do modelo de escola estruturalista (em que o aluno é tratado como simples objeto do conhecimento e não como sujeito do processo ensino-aprendizagem) para o modelo de cunho construtivista simbolizando assim uma crítica aos modelos tradicionais prenhe por mudanças necessárias.

Neste contexto, não podemos deixar de levar em consideração os resultados da Conferência Internacional sobre Educação na cidade de Jomtien, na Tailândia no distante ano de 1990. Tal evento teve a chancela da UNESCO e no final dele foi elaborado um grandioso documento. “A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” o documento-relatório, visava conter as angústias de educadores de todo o mundo. Novas nuances viriam à tona, a educação passaria por mudanças e os educadores e educadoras assumiriam um novo e radical papel. Sairiam da condição de agente transmissor de informações para selecionador dessas informações e a mostrar de que forma tais informações se transformem em saberes e conhecimentos. Antunes (2004), explicita muito bem qual seria esse novo papel a ser exercido pelo professor (a) através de uma metáfora:

Antes cabia ao professor mostrar ao aluno o ‘mapa do mundo’ descrevendo seus múltiplos oceanos, agora, ao mesmo tempo em que desdobra e revela esse mapa, ensina também como usar a bússola, tornando seus alunos aptos a navegar os desafios desses oceanos (ANTUNES, 2004, p. 12).

Assim, da reunião de especialistas nessa conferência foram reunidas ideias advindas de diversos países de todos os continentes, sairia um relatório cognominado Educação: um tesouro a descobrir com várias premissas onde se destacaram os quatro pilares básicos da educação. O relatório organizado pelo pesquisador francês Jacques Delors, apresenta para surpresa de muitos, que imaginavam que os problemas da educação viriam a ser sanados com a presença maciça da tecnologia. O relatório chega à conclusão que em todas as salas de aula do mundo grandes objetivos sejam incorporados por educadores e educandos. Entre esses grandes objetivos, os quatro pilares básicos da educação: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a conviver e (iv) aprender a ser. Estes quatro pilares definiriam a ação pedagógica do educador (a) que, para tanto deve trabalhar com criatividade, com as novas tecnologias, com os valores humanos, com a reflexão, para que o processo ensino-aprendizagem possa ser qualitativo e plural. Os quatro pilares passaram a ter força de aprendizagens essenciais. Assim surgiram livros e artigos sobre eles e ganharam força discursiva mundo afora.

Em fins do século XX, Howard Gardner<sup>1</sup> e Philippe Perrenoud<sup>2</sup> deram uma contribuição fenomenal à educação, ao proporem respectivamente, as Inteligências Múltiplas e Competências e habilidades. Suas obras chegaram ao Brasil e impactaram as escolas. Elas trazem pressupostos que expandem e redefinem o conceito de inteligência e competência.

Referendamos a efetivação de uma aprendizagem significativa estimulada e aprimorada através das inteligências múltiplas (entendidas, segundo seu formulador o psicólogo norte-americano Howard Gardner, como sendo a contraposição de que somos possuidores de uma inteligência única. Ela tem como base a ideia de que o saber se expressa de múltiplas maneiras, por meio de até aqui, oito tipos de inteligências: Linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, sonora ou musical, cenestésico-corporal, naturalista e interpessoal/intrapessoal.), e das competências (entendidas, segundo o educador suíço Philippe Perrenoud, como faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos: saberes, informações, habilidades operatórias e inteligências). Para tanto entendemos que o engajamento do professor se dará na sua prática profissional, na sua ação pedagógica e no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. A escola será o espaço de aprofundamento epistemológico e um ambiente para se aprender a trabalhar e a se relacionar, já o currículo será um meio para se estimular a compreensão da verdade, a sensibilidade para a beleza e a educação dos sentimentos e das inteligências.

---

<sup>1</sup> GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

<sup>2</sup> PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

As inteligências são potenciais biopsicológicos, são capacidades para resolver problemas ou para criar produtos considerados de valor em um meio social, são capacidades de compreender, de se adaptar, de contextualizar, são ferramentas, sistemas neurais que diferenciam uma pessoa da outra. Nascemos com nossas inteligências que precisam ser “acordadas” por estímulos significativos. Por essa razão, defendemos o uso das inteligências múltiplas nas aulas, adaptando-as ao nível de escolaridade discentes e em todas as disciplinas e práticas educativas.

A pedagogia inspirada na simples memorização, na centralização da figura do professor como “dono do saber,” da passividade do aluno frente a uma postura centralizadora do professor em sua condução verborrágica e unilateral, não tem vez em função dos novos paradigmas educacionais. O desenvolvimento das inteligências múltiplas e das competências em sala de aula como uma inovação pedagógica, com o uso de estratégias de ensino que empolgam e com uma avaliação que dignifica o educando, lhes proporcionará um melhor desenvolvimento em suas habilidades. E com a utilização das aulas remotas durante a pandemia do Covid-19, em que foram lançadas alternativas via diversas plataformas, colocando o educando em contato direto com as tecnologias educativas. Tudo isso pode ter desdobramentos inusitados quanto à resposta de um ensino híbrido que se aproxima.

### **A importância da educação**

*Dentre os diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro.*

*Os demais são extensão do corpo, o livro é extensão da memória e da imaginação*  
(Jorge Luís Borges)

O termo “educação” faz parte das reflexões dos pensadores (de Sócrates a Rubem Alves), da preocupação de filósofos, escritores consagrados (de Platão e Aristóteles a Moacir Gadotti), da plataforma de estadistas e dos discursos de políticos inescrupulosos. Por um simples e óbvio motivo: é pela educação que as nações florescem ou, ao contrário, sucumbem. No entanto, a importância da educação vai muito além do seu pragmatismo socioeconômico, “ela tende a formar o espírito antes da idade e a dar à criança o conhecimento dos deveres do homem”, no dizer de J. J. Rousseau, pensador iluminista e criador do primeiro texto pedagógico moderno: O Emílio ou da educação.

Quem ainda não ouviu expressões como estas: “Uma nação se faz com educação”, “a educação é o maior tesouro de um país”, “a maior riqueza que se dá aos filhos é a educação” – e muitas outras que povoam nosso imaginário.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

Uma das frases mais lembradas e repetidas é a do escritor brasileiro Monteiro Lobato, “um país se faz com homens e livros”.

Nosso país é um imenso paradoxo: tem riquezas em recursos naturais, no entanto é povoado de pobreza de ideias. Um país tão rico com um povo tão pobre. Arrematando: O Brasil é como um dinossauro (gigante em tamanho e massa muscular), mas com um cérebro de galinha (pequeno para sua envergadura). Nunca é demais lembrar que o país teve um presidente no início dos anos 1990 (aliás, o primeiro eleito diretamente pelo voto, após o regime ditatorial de 1964 a 1989), que demagogicamente (e discursivamente) quis fazer do Brasil um país de primeiro mundo. Como fazer isso? Se não somos sequer um país nem de primeiro grau? Dois anos à frente esse Presidente foi destronado do cargo. O Brasil possui um percentual altíssimo de analfabetos plenos e milhões de analfabetos funcionais (que não conseguem interpretar um texto). Os ministros da Educação (todos eles) costumam prometer erradicar o analfabetismo. No entanto, no país a educação nunca foi encarada como investimento, mas como custo.

Para ilustrar veremos uma comparação com a Coréia do Sul, apesar dos dados serem ultrapassados, mas pouca coisa mudou. A Coréia do Sul apostou em investimento ininterrupto e maciço em educação e se tornou um país desenvolvido. Em 1960, tinha uma renda per capita de 900 dólares contra uma renda per capita brasileiro de 1.800 dólares. Passadas algumas décadas, a Coréia do Sul ostentava uma renda per capita de 17.900 dólares contra uma renda per capita brasileira de somente apenas 7.500 dólares, e não parou de crescer. A taxa de analfabetismo da Coréia é de cerca de 2% para uma população três vezes menor que a brasileira, da qual 13% são analfabetos. A Coréia tem 82% de seus jovens na universidade, enquanto no Brasil apenas 18% dos jovens estão na universidade. Em suma, os índices de desenvolvimento socioeconômico para quem investiu em educação se expressam sobretudo na balança comercial: a Coréia do Sul exporta para o Brasil aparelhos celulares, acessórios de computador e componentes para aparelhos de televisão (ou seja, tecnologia de ponta), enquanto o Brasil exporta para a Coréia milho, soja e suco de laranja (ou seja, produtos in natura). Este será sempre o destino dos países que não investem em educação.

Em dezembro de 2004, a revista Ensino Superior (Editora Segmento) divulgou o resultado de uma pesquisa em que fica demonstrado que o avance na capacidade de leitura interfere positivamente no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Uma equipe de economistas canadenses da Universidade de Ottawa recorreu ao banco de dados da pesquisa internacional sobre alfabetização de adultos, que mediu a capacidade de leitura de pessoas entre 16 e 65 anos de 14 países em meados da década de 90, para se descobrir como essa habilidade se desenvolveu na população entre 1965 e 1995. Os pesquisadores encontraram

forte ligação entre o investimento no capital humano em determinados períodos e o subsequente crescimento da produtividade e da economia: o aumento de 1% nos resultados de capacidade de leitura foi associado a um crescimento de até 1,5% do PIB per capita.

Especialistas em educação reconhecem que uma das principais competências a serem adquiridas é a da leitura. Ler é uma ferramenta essencial de raciocínio, por auxiliar no desenvolvimento da criatividade e da capacidade de interpretação, os livros nos apresentam diferentes culturas, vivências e experiências. As histórias expõem realidades que serão somadas às nossas.

O contato com obras representativas do pensamento e da cultura são indispensáveis à formação intelectual. Mas, segundo uma pesquisa realizada a pedido da Câmara Brasileira do Livro, mais de 60% dos brasileiros não têm contato com o livro e que em torno de 1.300 municípios brasileiros não possuem biblioteca pública. Em pleno século 21 (era do conhecimento), em que predominam a velocidade, a transitoriedade, a comunicação e a tecnologia, a informação nos chega em tempo real, o fundamental é o conhecimento que os livros proporcionam. Mais do que nunca a informação precisa ser transformada em sabedoria. A leitura é fundamental, tanto que o escritor e membro da Academia Norte-Americana de Artes e Letras, Harold Bloom, na sua obra, como e por que ler considera a leitura como um hábito pessoal e uma prática educativa, e vai além:

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler e o que ler não dependerá inteiramente da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais (BLOOM, 2001, p. 17).

Mais do que proporcionar conhecimento, é na leitura que o ser humano encontra a transformação. O pensador Platão, já na Grécia Antiga observava: “Quantas pessoas não iniciaram uma nova vida após a leitura de um livro!”. Isso quando pouquíssimas obras existiam para ler e poucos sabiam ler. A importância da educação e o fato de que os livros são os nossos melhores amigos se ilustra pela capacidade que eles têm de fazer sorrir, chorar, angustiar e até curar leitores.

### Ética como parâmetro

*Ciência sem consciência não é senão uma ruína da alma (François Rebelais)*

A ciência e a tecnologia, instrumentos poderosos para possibilitar uma ação cidadã, devem (e podem) ser guiados pela ética. O ser humano deve ser colocado no centro da problemática dos valores éticos e morais. Em todas as áreas e profissões existem os chamados “códigos de ética.”

Mas, afinal de contas o que vem a ser ética? Valls (1996), diz que “a ética é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar, quando alguém pergunta” (VALLS, 1996, p. 7). E acrescenta que: “Tradicionalmente ela é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas” (p. 7). Seu significado literal é justamente tratar do bem e do mal, das normas morais, dos juízos de valor, portanto o objetivo é acima de tudo a vida humana.

Na nossa sociedade, capitalista por excelência, o capital ocupa o centro das atenções. O individualismo se arregimenta face ao coletivismo. Em nome do progresso, valores humanos são desconsiderados e a escalada do desenvolvimento (econômico) parece não ter freios.

Tudo estaria perdido perante aos valores humanos não fosse à ética que prepondera em instituições e, espalha-se na tão propalada opinião pública com base num preceito milenar: “amar o próximo como a si mesmo”, ou seja, o indivíduo ético não quer riqueza e progresso à custa da infelicidade de seus semelhantes. Toda conquista humana sem ética tem o gosto da ausência do mérito e do vazio.

O Século XXI, o mundo pós-moderno nos apresenta como principais postulados a velocidade, a transitoriedade, a comunicação e o conhecimento. Portanto a importância do estudo da ética - conjunto de convenções sociais – faz-se necessário frente ao dinamismo da sociedade global que acaba por converter também os valores éticos. Num mundo em que a Inteligência Artificial, desponta sem volta, a ética é parâmetro dos mais importantes.

Ao longo da história da humanidade, apesar das tragédias em que os princípios éticos foram desconsiderados, mesmo assim discorrer sobre ética tem a sua validade. Ao abordá-la, em face de outras temáticas estamos a “colocar a consciência moral do indivíduo no centro de toda a preocupação moral”, no dizer do pensador alemão Immanuel Kant.

Por que a ética é necessária e importante? Ela tem sido o principal regulador do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Sem ela a referência a princípios humanitários fundamentais comuns a todos os povos e nações,

religiões etc., a humanidade já teria se despedaçado até a sua autodestruição. A ética, para uma reflexão apurada de sua finalidade poderá reter práticas inescrupulosas em que a ciência e a tecnologia criem objetos que venham a trazer estragos à humanidade.

Com os avanços da tecnociência “pós- virada cibernética” o corpo, assim como a natureza, se tornou passível de ser processado estes postulados que vem de encontro à dignidade humana são rebatidas com veemência pelo sociólogo Laymert Garcia dos Santos, professor na Universidade Estadual de Campinas na obra *Politizar as Novas Tecnologias: O Impacto Sócio Técnico da Informação Digital e Genética* oferece subsídios para, uma vez ciborgue, sermos “ciborgues de oposição”. Em entrevista à jornalista Juliana Monachesi ao jornal *Folha de S. Paulo*, o professor nos dá um belo exemplo de resistência e conduta em que prepondera a ética frente à “informática da dominação” (termo cunhado pela filósofa da ciência Donna Haraway, que se encontra presente no livro de Laymert). Ele faz um alerta para que haja uma necessidade em todos os tipos de sociedade de se colocar em discussão não mais só os efeitos das inovações da tecnociência, mas também as opções tecnológicas que são feitas, e uma necessidade de não apenas os cientistas participarem desse debate como a sociedade como um todo. Para que elas não cheguem até nós fatalmente. Isto é sem dúvida, um exercício de ética. Outra preocupação é quanto aos paradoxos do avanço tecnológico.

Aqui cabe um parêntesis, para que não se profetizem as letras da música de Gilberto Gil, denominada “cérebro eletrônico” que num trecho aqui selecionado servira de ilustração “O cérebro eletrônico faz tudo, faz quase tudo, faz quase tudo, mas ele é mudo. O cérebro eletrônico comanda, manda e desmanda. É ele quem manda, mas ele não anda...” Aliás, essa música traz subjacente uma mensagem a favor da conscientização aos valores humanos e atenção e cuidados nos ideais éticos a favor da vida. São fecundas também as suas preocupações sombrias sobre os avanços que têm ocorrido na normatização dos usos e intervenções na biodiversidade e no próprio homem.

O que é sem sombras de dúvidas, lamentável. O papel relevante de Laymert em defesa da politização do debate em torno das novas tecnologias, traduz uma iminente força para que todos em nome da ética sejam ciborgues da resistência. Na realidade esta é uma manifestação explícita do que a ética pode fazer para evitar que a ciência e a tecnologia deem origem à invenção de algum artefato, que, de algum modo, possam comprometer a existência da humanidade.

A reflexão ético-social se fundamenta em sujeitos críticos e atuantes, conscientes de seu papel na sociedade. E que essa sociedade seja plural. A ética necessita dos meios de comunicação de massa que sejam comprometidos com

os valores humanos e tenham responsabilidades em lidar com os assuntos polêmicos. Para que ética cumpra seu papel, os aparatos econômicos e do Estado assumam a responsabilidade de realizar o interesse público, pois a conduta de toda pessoa que exerce alguma responsabilidade coletiva ou liderança social tem que se pautar pela ética. No entanto o papel mais importante cabe aos governados. É compreensível dizer que um futuro melhor depende de nossas escolhas e de nossas ações e o que faremos de nossas vidas e do mundo em que vivemos. Se colocarmos o ser humano como valor fundamental, a ciência e a tecnologia podem nos permitir ações antes impossíveis. A tecnologia a serviço da humanidade certamente revolucionará as possibilidades de educação e de cidadania.

Vivemos a massificação da comunicação, em que a criação e o desenvolvimento dos meios de comunicação se tornam cada vez mais potentes e abrangentes e o desenvolvimento da informática têm concorrido para que a alienação e a falta de criatividade e, conseqüentemente a dominação seja cada vez mais intensa. Mas, não existe povo ou lugar que não tenha noções de bem e mal, de certo e errado. A ética está atrelada à convivência humana, a vida do outro deve ser digna tanto quanto a minha. Da Grécia Antiga aos nossos dias, a ética é um entendimento que sempre esteve presente em todas as sociedades. Mesmo numa sociedade capitalista, em que o lucro fala mais alto, ela está onipresente. E pela opinião formada de cidadãos e de instituições responsáveis e conscientes a ética continuará a cumprir o seu papel para o bem da humanidade.

### **Conclusão**

Depois que essa pandemia passar, nada será como dantes. Teremos novos horizontes nos relacionamentos, na forma de lidar como nossos semelhantes e com o trabalho e a educação. Enfim, um “novo” mundo se descortinará aos nossos olhos. Mormente agora em que as tecnologias chegam com veemências à vida de todos e todas, em especial na educação onde, por conta desse momento chamado de “novo normal virtual” se implantou o “ensino remoto emergencial” devemos ficar atentos aos seus desfechos. A quarta revolução em marcha, a revolução 4.0 são reais e chegam para transformar tudo, em especial quem delas fizerem pouco caso!!! Estejamos atentos a esse momento que se avizinha.

**Referências**

- A SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Hollywood: Touchstone Pictures, 1989.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1998.
- Gil, Gilberto. **Cérebro eletrônico**. 1969.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HALL Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HARARI, Noah Yuval. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MONACHESI, Juliana. **Ciborgues da resistência**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 09 nov. Caderno mais, p. 8-9, 2003.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as Novas Tecnologias: O Impacto Sócio-Técnico da Informação Digital e Genética**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

# POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL, O ENSINO DE HISTÓRIA COM MÚSICA E LITERATURA NA ESCOLA: O SAMBA CANTA CONCEIÇÃO EVARISTO

*Ana Lúcia da Silva*

## **Introdução**

Esse texto “Por uma educação antirracista e decolonial, o ensino de História com música e literatura na escola: o samba canta Conceição Evaristo”, que compõe o livro “Educação Brasil”, foi redigido em tempos da pandemia de COVID-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020.

Após 132 anos de abolição da escravidão no Brasil, neste início do século XXI, em tempos da pandemia de COVID-19, na sociedade contemporânea, as desigualdades sociais e raciais se acirraram com a crise sanitária que assolou o mundo e o país. Em nosso país, marcado por desigualdades sociais e raciais, a pandemia de COVID-19 deixou em maior vulnerabilidade o povo brasileiro pobre e pessoas em situação de rua, dentre estes a maioria é constituída por negros.

Diante dessa realidade, ainda é necessário dialogar sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil, e o racismo estrutural ao longo do processo de constituição da nação, a fim de se vislumbrar caminhos para uma Educação antirracista e decolonial.

Considerando as Leis n.º10.639/2003 e n.º11.645/2008 que estabeleceram a obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino de nosso país. Nesse texto, com base no aporte teórico dos Estudos Culturais, objetiva-se revisitar a História do povo negro no Brasil ao analisar as pedagogias culturais na cultura popular negra, ou seja, no samba-enredo “Conceição Evaristo – a ‘escrivência’ abolicionista em versos, poemas e contos”. A proposta pedagógica é o estudo da trajetória de vida da intelectual negra Conceição Evaristo, a partir do samba e da literatura afro-brasileira.

Na perspectiva dos Estudos culturais, as culturas humanas são valorizadas, sem hierarquizações, alta cultura/baixa cultura, cultura erudita/cultura popular. Os Estudos Culturais se interessam pela cultura popular, estudá-la é uma opção de cunho político. Assim, valorizou-se a cultura popular enquanto objeto de estudo. O estudo da cultura popular nos remete ao terreno da vida cotidiana, as relações de poder, as formações discursivas e as diversas práticas culturais das pessoas e/ou grupos sociais (HALL, 2013; ESCOSTEGUY, 2010).

Com base nos Estudos Culturais, as pedagogias culturais nos artefatos culturais da mídia difundem ensinamentos, saberes, formas de ser, estar, pensar e analisar o mundo contemporâneo. As pessoas aprendem nos espaços com Educação formal, como a escola e a Academia, e também em outros espaços socioculturais e políticos. Assim, entende-se que as pedagogias culturais são a dimensão educativa da hiper-realidade na contemporaneidade (ANDRADE, 2016; STEINBERG, 2015).

Na sociedade contemporânea, os artefatos culturais são pedagógicos e múltiplos, tais como a publicidade, a moda, o cinema, a televisão, a música popular, entre outros materiais midiáticos (ANDRADE, 2016; STEINBERG, 2015).

Com base na Lei n.º 10.639/2003, busca-se proceder à análise de um dos artefatos culturais da mídia, o samba-enredo, objetiva-se apresentar a História e cultura afro-brasileira. Sendo assim, propõe-se dar visibilidade ao povo negro no Brasil após a abolição da escravidão, as mulheres negras, especificamente a trajetória de vida da intelectual e ativista negra Conceição Evaristo, que com suas narrativas se notabilizou na literatura afro-brasileira.

Dessa maneira, a legislação educacional afirmativa, a Lei n.º 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394/1996, abriu caminhos para o questionamento do paradigma ocidental e eurocêntrico, a “descolonização dos currículos” (GOMES, 2019, p. 235). Isso favoreceu dar visibilidade aos sujeitos históricos anônimos, como o povo negro, a História e cultura africana e afro-brasileira, fomentando uma Educação antirracista e decolonial (GOMES, 2019; RIBEIRO, 2019).

Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2019), o questionamento do paradigma ocidental e eurocêntrico pressupõe a necessidade de combater o “epistemicídio” (SANTOS, 2019, p. 27) causado pela ciência moderna, promovendo uma mudança epistemológica denominada de “epistemologias do sul” (SANTOS, 2019, p. 17).

As epistemologias do sul estão ancoradas no reconhecimento e validação de conhecimentos oriundos das lutas e experiências de resistências de grupos sociais que sistematicamente são alvos da opressão, das injustiças causadas pelo colonialismo, o patriarcado, o capitalismo, o racismo, etc. (SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

Assim, depreende-se que “as epistemologias do sul se referem aos conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas” (SANTOS, 2019, p. 18) de grupos historicamente oprimidos, que contestam as epistemologias dominantes. As epistemologias dominantes, ou seja, as epistemologias do norte que levaram a sociologia das ausências, silenciando grupos sociais oprimidos no âmbito da

Ciência moderna, por conta da predominância do paradigma ocidental e eurocêntrico (SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

As epistemologias do sul estão intimamente relacionadas aos conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas de grupos historicamente oprimidos, que contestam as epistemologias dominantes, as epistemologias do norte (SANTOS, 2019; SANTOS, MENESES, 2010).

Sendo assim, nesse texto as epistemologias do sul proporcionam o estudo da História e cultura afro-brasileira, dando visibilidade às mulheres negras no ensino de História do Brasil, ou seja, a trajetória de vida de Conceição Evaristo, possibilitando a construção de caminhos para a Educação antirracista e decolonial.

### **O povo negro e a mulher negra na História do Brasil após a abolição da escravidão**

Os povos africanos que foram trazidos a força para o Brasil, desde o século XVI, foram escravizados por mais de 300 anos, trabalharam em diversas atividades, construindo o atual país com outros povos: indígenas, portugueses e imigrantes de várias nacionalidades.

No Brasil imperial, depois de várias práticas de lutas e resistências, fugas e revoltas do povo negro, em 13 de maio de 1888, houve a abolição da escravidão. A conquista da liberdade do povo negro não foi uma dádiva da princesa Isabel.

Naquela época, devido às teorias raciais e ao racismo, a elite brasileira que se apoderou da esfera do Estado, não teve a preocupação de estabelecer políticas públicas para a inclusão do povo negro a sociedade.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, principalmente neste período, o Estado brasileiro incentivou a imigração para o Brasil, visando à substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, e o branqueamento do povo brasileiro. Por conta das teorias raciais, com o branqueamento do povo brasileiro, a elite brasileira desejava o desaparecimento das “raças degenerativas”, ou seja, de indígenas e negros, a fim de que no futuro o Brasil tivesse uma população eminentemente branca, destinada ao trabalho e ao progresso (CARNEIRO, 2011; NASCIMENTO, 2017; MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 1993).

No Brasil, ao longo do século XX, o mito da democracia racial, a apologia a miscigenação do povo brasileiro, difundindo a ideia de harmonia nas relações étnico-raciais, foi uma construção ideológica que favoreceu o ocultamento das desigualdades raciais (CARNEIRO, 2011).

Diante da ideologia de branqueamento, da ausência de políticas públicas do Estado brasileiro para a inclusão do povo negro a sociedade e do mito da democracia racial, constatou-se que os negros e as negras conquistaram a liberdade, mas tiveram que lutar pela cidadania.

Por isso, o Movimento Negro surgiu no final do século XIX, atuou ao longo do século XX, e continua lutando no século XXI. Os ativistas do Movimento Negro têm como objetivo lutar pela cidadania do povo negro, pelo acesso a Educação e ao trabalho, pela valorização da História da África, pelo combate ao racismo e as desigualdades sociais e raciais, e pela desconstrução do mito da democracia racial no Brasil.

O Movimento Negro teve e tem múltiplas faces. A imprensa negra surgiu no final do século XIX e atuou no século XX. Os jornais enfatizavam a importância da escolarização do povo negro e também da Educação profissional. A Frente Negra Brasileira (FNB) foi fundada em São Paulo, em 1931, buscou lutar pela cidadania do povo negro, tornou-se partido político em 1936 e foi extinto em 1937, com o advento do Estado Novo, durante o governo do presidente Getúlio Vargas. O Teatro Experimental do Negro (TEM), criado no Rio de Janeiro, em 1944, atuou até 1968, na luta contra a discriminação racial e o racismo, preocupando-se em desenvolver atividades voltadas para a dramaturgia, formando atores e atrizes negros. O Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial surgiu em São Paulo, em 1978, posteriormente, foi rebatizado como Movimento Negro Unificado, em 1979, intensificando a luta do povo negro contra o racismo, em prol da Educação e do trabalho. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, surgiram coletivos negros, Movimento de mulheres negras, Movimentos Artísticos, como Hip Hop, Blocos Afros, Funk, entre outros, buscando ampliar a luta do povo negro pela cidadania, melhores condições de vida, afirmação da identidade negra e da cultura afro-brasileira (GOMES, 2017; MUNANGA, GOMES, 2016; PINTO, 2010; GONÇALVES, SILVA, 2007).

Assim, constata-se que os ativistas do Movimento Negro elegeram duas principais esferas de lutas: Educação e trabalho, atuando também no universo da cultura e da política.

No âmbito da Educação, O Movimento Negro reivindicava a valorização da História da África, repensando a História do povo negro no Brasil, como também a democratização da Educação para que o povo negro tivesse acesso, desde a escola à Academia. Para que isso ocorresse ativistas do Movimento Negro fizeram a defesa de Educação para todos, repensando o que se ensinava e se ensina nas instituições de ensino, nos livros didáticos, no currículo escolar e na formação de professores e professoras (GOMES, 2017; GONÇALVES, SILVA, 2007).

Ao longo do século XX, o Movimento Negro travou várias lutas, combatendo o racismo, o mito de democracia racial, as desigualdades sociais e raciais, enfim o racismo estrutural.

O racismo é decorrente da estrutura social. As desigualdades sociais e raciais historicamente foram constituídas a partir das relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. O “racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2019, p. 51). Assim, o racismo estrutural se expressa na desigualdade política, econômica, jurídica, educacional, entre outras. Diante disso, pode-se afirmar a relevância de políticas públicas afirmativas, por exemplo as cotas raciais, como um dos instrumentos de combate as desigualdades sociais e raciais, ou seja, ao racismo estrutural. O racismo estrutural e os mecanismos de discriminação racial levaram a invisibilidade do povo negro em diferentes esferas da vida nacional (ALMEIDA, 2019; CARNEIRO, 2011).

Nesta perspectiva, no Brasil, após a abolição da escravidão em 1888, por conta da ausência de políticas públicas do Estado brasileiro para a inclusão do povo negro e do racismo estrutural, homens negros e mulheres negras, em sua maioria, analfabetos e pobres, permaneceram excluídos.

No início do século XX, quando ocorria a escolarização de homens negros, ou seja, a alfabetização, em sua maioria, isso já se dava na vida adulta. No mundo do trabalho, muitos homens negros vivenciaram o problema do desemprego (GONÇALVES, SILVA, 2007).

Quanto às mulheres negras, várias destas foram encaminhadas aos orfanatos, onde recebiam uma educação voltada para o mundo do trabalho, ensinando a trabalhar como empregada doméstica e/ou costureira. Algumas mulheres negras adolescentes eram adotadas como “filhas de criação”, tornando-se empregadas domésticas da família de adoção, não sendo remuneradas. Assim, foi se construindo um estigma, um estereótipo de associar o trabalho doméstico às mulheres negras. Muitas mulheres negras arcaram com as despesas das famílias, pois várias trabalhavam como empregadas domésticas, babás. Naquela época a necessidade de trabalhar, fez com que muitos homens negros e mulheres negras se afastassem da escola, ampliando o contingente de analfabetos na sociedade brasileira (RATTS, RIOS, 2010; GONÇALVES, SILVA, 2007).

As mulheres negras ao trabalharem nas casas de famílias (geralmente constituídas por pessoas brancas) como empregadas domésticas, eram responsáveis pela limpeza das casas. Além disso, as mulheres negras também cozinhavam, cuidavam das crianças, sendo babás. Elas trabalhavam mais e estudavam menos, distanciando-se da escolarização.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

Boa parte do povo negro não tinha acesso a Educação, ou seja, não passava pelo processo de escolarização. Naquela época. “o saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos” (GONÇALVES, SILVA, 2007, p. 193).

Além da falta de acesso a Educação, o povo negro foi viver em lugares precários nos espaços urbanos das cidades. No Brasil, a abolição da escravidão concedeu a liberdade, sem cidadania. Por isso, os historiadores Jurandir Malerba e Mauro Bertoni (2001, p. 61), afirmam que:

[o] processo de abolição foi acompanhado pelo processo de imigração. Conforme se libertava, o negro deixava também de ser mão de obra fundamental à produção, pois o trabalho nas lavouras e nas indústrias começou a ser feito pelos imigrantes. O ex-escravo tornou-se desempregado, foi morar nas favelas das cidades; no latifúndio, quando ali permaneceu, embora livre, continuou sendo tratado como escravo. A mulher virou empregada doméstica, para quem se pagava um salário simbólico e a quem se remunerava com roupas usadas e sobras de alimento; por vezes, a prostituição, tornou-se uma alternativa de sobrevivência.

Quando, em 1889, estabeleceu-se a república no Brasil, pouco mudou a vida do ex-escravo: vieram as eleições, das quais ele não participava, porque era analfabeto; as indústrias, nas quais ele não trabalhava, porque não era especializado; cresceram as cidades e ele foi morar nas áreas de risco em barracos improvisados. Já não era africano, era brasileiro, mas não era cidadão, era marginal.

No mundo do trabalho, os imigrantes eram valorizados em detrimento do ex-escravizado, do povo negro, de homens negros e mulheres negras, visto que estes quando empregados, continuaram a realizar atividades braçais ou domésticas, com baixa remuneração e/ou a troco de lugar para dormir, comida e roupas usadas.

Neste sentido, após abolição da escravidão e ao longo do século XX, a luta pela cidadania do povo negro no Brasil se constituiu em um longo caminho. Por isso, ainda, em pleno século XXI, o Movimento Negro segue na luta de combate aos problemas sociais, tais como o racismo estrutural, o mito da democracia racial, e as desigualdades sociais e raciais.

Depois de várias décadas de lutas do Movimento Negro no século XX, no início do século XXI, no primeiro governo do presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (PT), houve a aprovação da Lei n.º 10.639/2003. Uma reivindicação e conquista histórica de ativistas do Movimento Negro.

A Lei n.º 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da “História da África e cultura afro-brasileira” nas Instituições de ensino públicas e privadas de nosso país. E também incluiu a celebração do dia “20 de novembro

– Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar (BRASIL, Lei n. 10.639, 2003).

Com a aprovação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 que estabeleceu a obrigatoriedade da “História da África, cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, Lei n.º 11.645, 2008), um novo desafio se apresenta as professoras e aos professores da Educação Básica à Academia, que é o de promover uma Educação antirracista, valorizando a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro no ensino de História do Brasil.

Na História do Brasil, do período colonial à contemporaneidade, construíram-se estereótipos acerca de homens negros e mulheres negras. Por isso, ainda na sociedade brasileira, a “mulher negra ainda é a gostosa do samba ou a empregada; e o homem negro, o malandro ou ladrão” (RIBEIRO, 2018, p. 49). Os pesquisadores Marcelo Paixão e Flavio Gomes ao analisarem as mulheres negras no mundo do trabalho, no período de 1995 a 2006, ainda constaram as desigualdades de gênero na sociedade brasileira. Eles asseveram que “a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho é nitidamente pior do que os demais contingentes” (PAIXÃO, GOMES, 2012, p. 310).

As mulheres negras são mais associadas aos trabalhos domésticos (sendo mal remuneradas em sua maioria), em detrimento do trabalho intelectual. Na vida social, as mulheres negras são vistas por algumas pessoas como “boas” cozinheiras, “boas de samba”, e mais, “boas de cama”, ocorrendo a sexualização e a objetificação dos corpos negros.

Por conta do machismo, do racismo estrutural, das desigualdades sociais e raciais, das desigualdades de gênero no mundo do trabalho, intelectuais e ativistas negras brasileiras, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, entre outras, afirmam a importância do diálogo entre o Movimento Feminista e o Movimento das Mulheres Negras (o feminismo negro), a fim de estabelecer a discussão de gênero, raça e classe. Isso também já foi ressaltado pela intelectual e ativista negra estadunidense Angela Davis em “Mulheres, raça e classe” (2016) (RIBEIRO, 2018; CARNEIRO, 2018; RIBEIRO, 2017; DAVIS, 2016).

Vislumbrando-se a História do Brasil, do povo negro e das mulheres negras após a abolição da escravidão em 1888 à contemporaneidade, o estudo da biografia, ou seja, da trajetória de vida da intelectual e ativista negra Conceição Evaristo nos convida a repensar as lutas e as vivências das mulheres negras em nosso país.

### Conceição Evaristo: a voz da mulher negra na literatura afro-brasileira



**Figura 1:** Foto Conceição Evaristo. **Fonte:** Disponível em:

<<http://meucabelotempoder.com.br/conceicao-evaristo-da-origem-humilde-de-belo-horizonte-abl/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 29 de novembro de 1946, filha de Joana Josefina Evaristo Vitorino e de Aníbal Vitorino, sendo a segunda de nove irmãos. Ela viveu na favela, enfrentando a pobreza junto com sua família. O gosto pela literatura, o prazer de ouvir e contar histórias adquiriu com a mãe e a tia Maria Filomena (LOPES, 2019).

Conceição Evaristo trabalhou como empregada doméstica. Ela conciliou o trabalho com o estudo, lutou para estudar, fez o curso normal e o concluiu em 1971, aos 25 anos de idade. Assim, Conceição Evaristo por meio do estudo foi transformando sua realidade social e depois mudou para a cidade do Rio de Janeiro - RJ (LOPES, 2019).

A formação profissional na área de Educação possibilitou a Conceição Evaristo à atuação como professora na rede pública de ensino, onde passou a desenvolver atividades pedagógicas trabalhando com a temática étnico-racial. Ela foi funcionária da Secretaria Municipal de Cultura, trabalhando na Divisão de Cultura Afro-Brasileira. Conceição Evaristo atuou em diversos espaços da vida social, sendo também pesquisadora do Centro de Memória e Documentação da Cultura Afro-Brasileira (mais conhecido como Centro Cultural José Bonifácio), criado em 1983, com o objetivo de divulgar a memória do povo negro brasileiro. No movimento operário, por conta do ativismo em relação às

questões sociais, Conceição Evaristo chegou à literatura, participando do Coletivo de Escritores Negros do Rio de Janeiro em 1987 e 1988 (LOPES, 2019).

No Rio de Janeiro, Conceição Evaristo adentrou a Academia, fez curso de graduação e pós-graduação. Ela cursou Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo a primeira pessoa da família a concluir o Ensino Superior. Conceição Evaristo fez Mestrado em Literatura Brasileira na PUC - Rio e Doutorado em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. Atualmente, ela é professora visitante da Universidade Federal de Minas Gerais (LOPES, 2019).

A trajetória de vida de Conceição Evaristo nos faz asseverar que ela foi e é uma mulher negra insurgente e emergente na sociedade brasileira, superou as adversidades da pobreza, trabalhando e estudando, e mais, preocupando-se com a discussão da temática étnico-racial.

A biografia dela nos indica o protagonismo da mulher negra na sociedade brasileira, sendo referência para as gerações contemporâneas, principalmente para os estudantes negros e não negros, que às vezes passam anos na escola e até chegam a Academia, conhecendo apenas os heróis brancos da História oficial do país. Na História oficial, por conta da narrativa tradicional e eurocêntrica, os heróis brancos foram e são enaltecidos, enquanto que as personalidades negras do passado e do presente são invisibilizadas.

No Brasil contemporâneo, Conceição Evaristo tem se destacado com sua produção intelectual, a literatura afro-brasileira. Com a publicação de “Ponciá Vicêncio”, a partir de 2003, começou a ser efetivamente conhecida e admirada. Esse texto literário foi traduzido para o Inglês e publicado nos Estados Unidos em 2007, “Ponciá Vicêncio” permite problematizar a discriminação racial, as discussões de gênero, raça e classe (LOPES, 2019; EVARISTO, 2003).

Nos anos de 1980, ela fez contato com escritores negros de São Paulo, o grupo QuilombHoje, preocupando-se com a literatura afro-brasileira. Na década de 1990, Conceição Evaristo estreou na literatura, com obras publicadas na série dos Cadernos Negros. Ela tem pleno ativismo no Movimento Negro e das mulheres negras no contexto da literatura afro-brasileira. Ela foi tema de uma ocupação artística no Instituto Itaú Cultural, em São Paulo. Em 2018, oficializou a sua candidatura à Academia de Letras, porém não obteve êxito. Em 2019, no 61ª. Edição do Jabuti, Conceição Evaristo foi agraciada com o Prêmio Personalidade Literária, por conta de suas obras literárias (LOPES, 2019).

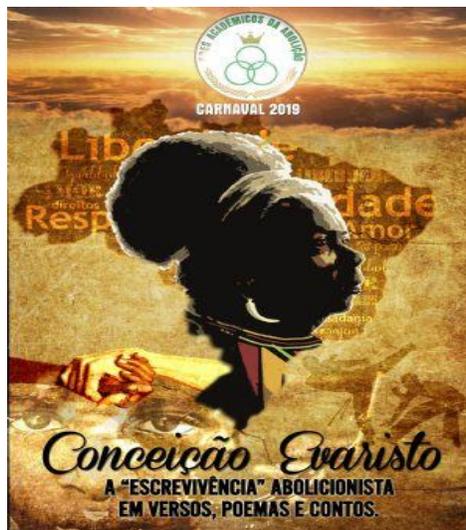
A biografia de Conceição Evaristo, ou seja, a sua trajetória de vida, de empregada doméstica à intelectual da literatura afro-brasileira e professora universitária, possibilita ressaltar que esta mulher negra transgrediu papéis sociais e/ou estereótipos associados historicamente às mulheres negras em nosso país.

As produções literárias de Conceição Evaristo nos levam a revisitar a História do Brasil (passado e presente) e as vivências do povo negro e das mulheres negras, a (re) construção da identidade negra, fazendo nos orgulhar de nossa ancestralidade africana e afro-brasileira.

Ela é um grande exemplo de protagonismo negro, mulher negra insurgente e emergente que se destaca na História do Brasil contemporâneo, uma das personalidades negras que nos propiciam no ensino de História, o estudo e a abordagem da História e Cultura afro-brasileira, conforme a Lei n.º 10.639/2003.

No carnaval carioca de 2019, Conceição Evaristo foi homenageada pela escola de samba Acadêmicos da Abolição, com o enredo e o samba-enredo “Conceição Evaristo – a ‘escrevivência’ abolicionista em versos, poemas e contos” (SAMBARIO, carnaval, 2019).

### Enredo e samba-enredo de Acadêmicos da Abolição



**Figura 2:** Arte de apresentação e divulgação do enredo “Conceição Evaristo – a ‘escrevivência’ abolicionista em versos, poemas e contos”. **Fonte:** GALERIA DO SAMBA. Grêmio Recreativo

Escola de Samba Acadêmicos da Abolição. Disponível em:

<<http://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-da-abolicao/2019/>>.

Acesso em: 22 jul. 2020.

Na arte de divulgação do enredo e samba-enredo da escola de samba Acadêmicos da Abolição, a imagem de Conceição Evaristo (mulher negra, com seus cabelos crespos e ornamentos) foi apresentada no centro e em primeiro plano, em relação ao mapa do Brasil. No mapa do Brasil, alguns escritos foram

apresentados em segundo plano, difundindo pedagogias culturais acerca das ideias de liberdade, respeito, igualdade, amor, entre outras.

Acima do mapa do Brasil, no clarão do céu, o símbolo da agremiação carnavalesca foi apresentado e logo abaixo a identificação do carnaval 2019. No lado direito do mapa, apresentou-se dois capoeiristas, fazendo alusão à cultura afro-brasileira. No lado esquerdo do mapa, tem a representação de duas mãos (uma negra e outra branca) unidas, e abaixo a face de uma pessoa negra.

Abaixo do mapa do Brasil, apresentou-se o tema do enredo e samba-enredo “Conceição Evaristo - a ‘escrevivência’ abolicionista em versos, poemas e contos” dando destaque maior ao nome da escritora com letra cursiva, e as demais letras e/ou palavras em caixa alta. O termo “escrevivência” foi apresentado entre aspas, porque foi cunhado pela própria escritora Conceição Evaristo. Enfim, a arte de divulgação do enredo e samba-enredo foi se constituindo em um “jogo” de sombreamento e/ou clareamento de cores (marrom, preto e branco), tendo a predominância do marrom, delineando as imagens.

O termo “escrevivência” foi criado por Conceição Evaristo e faz alusão a vida cotidiana e as experiências pessoais, as vivências do povo negro no Brasil, as lutas e resistências de homens e mulheres negros, constituindo a literatura afro-brasileira. O enredo e o samba-enredo são de autoria de Vladimir Oliveira, Raquel Faria e Léo Torres, ambos também carnavalescos (SAMBARIO, carnaval, 2019; GALERIA DO SAMBA, 2019).

Antes da análise das pedagogias culturais no samba-enredo “Conceição Evaristo - a ‘escrevivência’ abolicionista em versos, poemas e contos”, da escola de samba Acadêmicos da Abolição, segue um breve histórico de seu surgimento.

Um cadinho da história de Acadêmicos da Abolição. O bloco de enredo surgiu em 20 de janeiro de 1976, no bairro Abolição, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro - RJ. Esse bloco de enredo surgiu a partir da reunião de um grupo de amigos, moradores daquele bairro, que nos finais de semana jogavam futebol, organizavam festas, participavam de bailes em clubes, freqüentavam ensaios de escolas de samba, blocos carnavalescos e assistiam aos jogos no Maracanã. Os amigos criaram uma ala, para brincar o carnaval e desfilar em blocos carnavalescos. A ala foi denominada de “Ala Limão”, fruto que era muito utilizado na bebida servida como aperitivo entre os amigos. Em 1992, o bloco de enredo se transformou em escola de samba. As cores da agremiação carnavalesca são: branco (representando a paz) e verde (representando a prosperidade e a esperança no futuro promissor) (SAMBA NA INTENDENTE, 2020).

Nesse texto estará em tela à análise do samba-enredo “Conceição Evaristo - a ‘escrevivência’ abolicionista em versos, poemas e contos”, a produção cultural da escola de samba Acadêmicos da Abolição, uma das agremiações

carnavalescas da cidade do Rio de Janeiro - RJ, que desfila no subúrbio carioca, na Estrada Intendente Magalhães. Nessa avenida ocorrem desfiles de escolas de samba e blocos de enredo do “Grupo de Série B, C, D e E e Blocos de enredo”. Os desfiles são gratuitos e abertos ao público, atraindo vários populares. As atividades iniciam no sábado de carnaval e se encerram na terça-feira, sendo quatro dias de festejos carnavalescos (SAMBARIO, carnaval, 2019; SILVA, 2019).

Segue o samba-enredo da escola de samba Acadêmicos da Abolição:

*SAMBA-ENREDO: “A Escrivivência Abolicionista em Versos, Poemas e Contos. Acadêmicos da Abolição” (2019)*

*Compositores: Vladimir Oliveira, Raquel Faria e Léo Torres; Escola de Samba: Acadêmicos da Abolição*

*Balança a saudade no peito  
A dor pelos meus ancestrais  
Mulheres (sem voz), sem direitos  
Guerreiras dos próprios aís  
Ecoa a voz dos porões, lamento  
Senzala grita em obediência  
E hoje à comunidade oprime  
A luta se faz regime  
Mas brotam as sentinelas  
As filhas que pedem liberdade  
O fim de toda a maldade  
Eis a voz de todas elas  
Ainda choram as lágrimas de outrora  
O meu quilombo é chamado de favela  
Enquanto o negro continua escravizado  
Vai sonhando acordado vive uma quimera*

*África pequena fonte que traz recordação  
Samba vem do terreiro de Ciata  
Resistência! Na voz o clamor  
Cantando em versos poemas de amor  
Orgulho negro se fez imortal  
Kizomba! É homenagem a Zumbi  
Iluê é tradição nagô  
Pergunte ao criador  
Quantas lágrimas na tela*

## EDUCAÇÃO BRASIL II

*Tem sangue banto colorindo essa aquarela  
Negra flor, eis a senhora liberdade!  
Escrevivência em poesia  
Num canto negro, um pedido de igualdade*

*Avisa a casa grande, é chegada a Abolição  
Escrita assinada pelas mãos de Conceição  
Reescreve a história baseada no respeito  
Contra toda a injustiça, pelo fim do preconceito*

**Fonte:** Disponível em:

<<http://www.sambariocarnaval.com/index.php?sambando=sinopseabolicao2019>>.

Acesso em: 20 jul. 2020.

Na primeira estrofe do samba-enredo, se destacaram os tempos verbais presente e passado. No passado, estava em evidência a História da diáspora africana, dos porões dos tumbeiros às senzalas, onde os africanos e as africanas escravizados viveram. No tempo presente, enaltecem-se as vozes negras, as mulheres negras que clamam pela liberdade, o fim das injustiças.

Com relação à segunda estrofe, a comunidade de Acadêmicos da Abolição cantou: “Ainda choram as lágrimas de outrora/ O meu quilombo é chamado de favela/ Enquanto o negro continua escravizado/ Vai sonhando acordado vive uma quimera”. Nesses versos do samba-enredo, as desigualdades sociais e raciais foram denunciadas. No século XIX, o povo negro conquistou a liberdade com o fim da escravidão, e ainda na contemporaneidade, negros e negras vivem relegados a pobreza e a exclusão social. No Brasil contemporâneo, a favela é o quilombo de resistência do povo negro no espaço urbano da cidade.

Na terceira estrofe, o povo do samba de Acadêmicos da Abolição celebrou a África, ou seja, a ancestralidade africana, a História e cultura afro-brasileira.

Acadêmicos da Abolição exaltou expressões da História e cultura afro-brasileira, como: o samba e o protagonismo da mulher negra Hilária Batista de Almeida (1854 - 1924), conhecida como Tia Ciata, baiana que migrou da Bahia para o Rio de Janeiro, viveu na Pequena África e possibilitou a resistência frente às perseguições policiais aos sambistas; a kizomba, festa negra; e a resistência do povo negro diante da escravização, enaltecendo Zumbi do quilombo dos Palmares (SILVA, 2019; GALERIA DO SAMBA, 2019; MOURA, 1995).

No carnaval carioca de 2019, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro - RJ, o povo do samba celebrou a ancestralidade africana, a “escrevivência” do povo negro, ou seja, do passado, as vivências e as lutas pela liberdade, e do pre-

sente, a continuidade da luta pela igualdade diante das injustiças existentes na sociedade brasileira.

Na última estrofe do samba-enredo, a escola de samba Acadêmicos da Abolição eternizou a homenagem a mulher negra e intelectual da literatura afro-brasileira, Conceição Evaristo, que com suas obras apresentou e apresenta “escrevivências” do povo negro na História do Brasil. Assim, o povo do samba seguiu cantando: “Avisa a casa grande, é chegada a Abolição/ Escrita assinada pelas mãos de Conceição/ Reescreve a história baseada no respeito/ Contra toda a injustiça [...]” (GALERIA DO SAMBA, 2019).

Assim, o povo do samba, ao cantar a beleza da escrevivência de Conceição Evaristo, expôs as vivências do passado e do presente do povo negro na História do Brasil, comparando-as e clamando por respeito e combate as injustiças.

No carnaval carioca de 2019, a escola de samba Acadêmicos da Abolição com o enredo e o samba-enredo “A ‘escrevivência’ abolicionista em versos, poemas e contos”, desfilou no “Grupo Série D”, sendo avaliada e classificada em 4º lugar (GALERIA DO SAMBA, 2019).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o samba, uma das expressões da cultura popular negra, artefato cultural presente na sociedade contemporânea, propalou pedagogias culturais sobre o povo negro da História do Brasil, relacionando o passado e o presente.

Assim, depreende-se que o samba e a literatura afro-brasileira, a escrevivência de Conceição Evaristo nos possibilita revisitar a História do povo negro no Brasil, permitindo a abordagem da História e cultura africana e afro-brasileira, conforme a Lei n. 10.639/2003.

Desta maneira, ao buscar contribuir para a “descolonização do currículo” (GOMES, 2019, p. 225), busca-se dar visibilidade às epistemologias do sul no ensino de História com o samba e a literatura afro-brasileira, questionando o paradigma ocidental e eurocêntrico. Por isso, na perspectiva de construir caminhos para uma Educação antirracista e decolonial, nesse texto foram propostas as seguintes atividades pedagógicas:

- audição e análise do samba-enredo “Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?”, da Estação Primeira de Mangueira, apresentado no carnaval de 1988, ano de celebração do Centenário da abolição da escravidão no Brasil. Exibição do desfile da Mangueira (1988) e análise das representações sobre a História do povo negro no Brasil, propaladas na Arte carnavalesca.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

- Análise da arte de apresentação e divulgação do enredo ““Conceição Evaristo - A ‘escrivência’ abolicionista em versos, poemas e contos” (2019), de Acadêmicos da Abolição.
- Exibição e análise do documentário “Tia Ciata, Hilária Batista de Almeida (1854 - 1924) por Leci Brandão”, do programa “Heróis de todo mundo”, do projeto pedagógico “A cor da cultura” (2004). Disponível em: <<https://youtu.be/1c0mymCjQkM>>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- Exibição e análise do documentário “Zumbi dos Palmares por Martinho da Vila”, do programa “Heróis de todo mundo”, do projeto pedagógico “A cor da cultura” (2004). Disponível em: <<https://youtu.be/jwOw9Szt39U>>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- Solicitação de pesquisa sobre mulheres negras que viveram no quilombo de Palmares, tais como: Acotirene, Aqualtune e Dandara. Apresentar os cordéis sobre Acotirene, Aqualtune e Dandara, da publicação “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis” (2017), de Jarid Arraes.
- Leitura e análise da produção literária “Ponciá Vicêncio” (2003), de Conceição Evaristo.
- Pesquisa de outras obras literárias de Conceição Evaristo e apresentação em sala de aula.
- Pesquisa sobre outras personalidades negras no âmbito da literatura afro-brasileira, dando visibilidade às mulheres negras, por exemplo: Carolina Maria de Jesus.
- Exibição e análise do documentário “Carolina Maria de Jesus por Ruth de Souza”, do programa “Heróis de todo mundo”, do projeto pedagógico “A cor da cultura” (2004), Disponível em: <<https://youtu.be/ERR1iALNIQY>>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- Leitura e análise da produção literária “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (2006), de Carolina Maria de Jesus.
- Visita virtual ao Museu AfroBrasil, criado em 2004, em São Paulo, que tem exposições permanentes que versam sobre a História da África, o povo negro na História do Brasil, a História e cultura afro-brasileira. A biblioteca desse museu foi nomeada “Carolina Maria de Jesus”, homenageando a escritora negra. Disponível em: <[www.museuafrobrasil.org.br](http://www.museuafrobrasil.org.br)>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- Atividade de estudo: propor aos estudantes a redação de um samba-enredo em homenagem a mulher negra e escritora Carolina Maria de Jesus, realizando posteriormente oficina de percussão, com instrumentos musicais do universo do samba, canto e dança. Uma atividade pe-

dagógica que poderá ser desenvolvida de forma interdisciplinar, envolvendo profissionais da Educação de diversas áreas de conhecimentos, tais como História, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, entre outras.

### Considerações finais

Nesse texto, na perspectiva dos Estudos Culturais, objetivou-se apresentar o poder pedagógico do samba e da literatura afro-brasileira no ensino de História, ao fazer a abordagem da História e cultura africana e afro-brasileira.

A análise das pedagogias culturais no samba-enredo possibilitou revisitar a História do povo negro no Brasil, especificamente no período após a abolição da escravidão em 1888, dando visibilidade as mulheres negras, como a trajetória de vida de Conceição Evaristo, instigando o conhecimento de outras escritoras negras, como Carolina Maria de Jesus.

Além disso, nesse texto se visou proporcionar o conhecimento de outras personalidades negras da História do Brasil, por meio das sugestões de atividades pedagógicas com outros artefatos culturais da mídia, tais como: os documentários biográficos sobre Zumbi do Quilombo de Palmares, Tia Ciata e Carolina Maria; e os cordéis de Acotirene, Aqualtune e Dandara.

Assim, por meio de biografias de mulheres negras escritoras, do protagonismo de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus na literatura afro-brasileira, e também de outras personalidades negras na História do Brasil, visou-se instigar o diálogo acerca de gênero, raça e classe, relacionando o passado com o presente, construindo caminhos para uma Educação antirracista e decolonial.

### Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BRASIL, Lei n.º 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino públicas e privadas no Brasil.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas no Brasil, e inclusão da data “20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Coleção Consciência em debate)

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOCUMENTÁRIO: “Carolina Maria de Jesus por Ruth de Souza”, do programa “Heróis de todo mundo”, do projeto pedagógico “A cor da cultura” (2004), Disponível no site: <<https://youtu.be/ERR1iALNIQY>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

DOCUMENTÁRIO: “Tia Ciata, Hilária Batista de Almeida (1854 - 1924) por Leci Brandão”, do programa “Heróis de todo mundo”, do projeto pedagógico “A cor da cultura” (2004). Disponível em: <<https://youtu.be/1c0mymCjQkM>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

DOCUMENTÁRIO: “Zumbi dos Palmares por Martinho da Vila”, do programa “Heróis de todo mundo”, do projeto pedagógico “A cor da cultura” (2004). Disponível em: <<https://youtu.be/jwOw9Szt39U>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FOTO. Conceição Evaristo. Disponível em: <<http://meucabelotempoder.com.br/conceicao-evaristo-da-origem-humilde-de-belo-horizonte-a-abl/>>. Acesso em: 19 jul. 2020

GALERIA DO SAMBA. Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos da Abolição. Disponível EM: <<http://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-da-abolicao/2019/>> Acesso em: 22 jul. 2020

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando o os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223 - 246. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e Educação. IN: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis (orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 181 - 228.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis

- (orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 181 - 228.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine la Guarda Resende. et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- LOPEZ, Nei. **Afro-reluzente: 100 personalidades notáveis do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- MALERBA, Jurandir. BERTONI, Mauro. **Nossa gente brasileira**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Curitiba, Departamento Geral de Doc. E Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.
- MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.
- MUNANGA, kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Abdias do. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PAIXÃO, Marcelo. GOMES, Flavio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana. FARIAS, Juliana Barreto. GOMES, Flavio (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 297 - 313.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Imprensa negra no Brasil do século XIX**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em debate)
- RATTS, Alex. RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Retratos do Brasil Negro)
- RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Quem tem medo do feminismo negro**: São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- \_\_\_\_\_. **O lugar de fala**. Belo Horizonte, MG: Letramento; Justificando, 2017.
- SAMBA-ENREDO: “A ‘escrivência’ abolicionista em versos, poemas e contos”. Acadêmicos da Abolição (2019). Disponível em: <<http://www.sambariocarnaval.com/index.php?sambando=sinopseabolicao2019>> Acesso em: 20 jul. 2020
- SAMBARIO. Arte apresentação e divulgação do enredo “A ‘escrivência’ abolicionista em versos, poemas e contos”, da escola de samba Acadêmicos da

- Abolição, carnaval 2019. Disponível em:<  
<http://www.sambariocarnaval.com/index.php?sambando=sinopseabolicao2019>> Acesso em: 20 jul. 2020
- SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 - 27.
- SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Ana Lúcia da. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto. WORTMANN, Maria Lúcia. COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras e dispersões**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2015. p. 211 - 241.

# CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: A INTERFACE ENTRE A ABORDAGEM CTSA E A INDÚSTRIA 4.0

*Silvestre Sales de Souza*  
*Daniel Nascimento-e-Silva*

## **Introdução**

A chamada Indústria 4.0 consiste em um movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILEV; 2017) que se mostra cada vez mais presente não apenas em processos fabris como também em demais ramos de atividade humana alheios ao âmbito industrial. Considera-se que assim como ocorre em toda revolução, o fenômeno denominado Quarta Revolução Industrial traz consigo uma série de tecnologias e inovações (OLIVEIRA et al., 2018; NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) que por apresentarem níveis superiores de produtividade (SCHWAB, 2017) serão considerados os novos padrões a serem adotados nos sistemas produtivos. Esse abandono gradual dos modelos de produção vigentes até a Terceira Revolução Industrial provoca grandes mudanças não apenas na configuração das linhas de produção e toda a estrutura indireta responsável pelo funcionamento do chamado chão-de-fábrica como também modifica as relações de trabalho nestes ambientes produtivos.

Assim como ocorreu nas demais revoluções anteriormente vivenciadas pela humanidade, grandes foram as transformações ocasionadas por estes eventos históricos. Com a Indústria 4.0 não é diferente. Uma das abordagens conceituais atreladas a este movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILEV; 2017) é a que trata sobre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente, denominada na literatura como CTSA (COSTA; SANTOS, 2015; MARCONDES et al., 2009). Trata-se de um viés metodológico de ensino, o qual se notabiliza por propiciar ao estudante uma visão crítica a respeito do que acontece a sua volta. O despertar desse prisma mais criterioso a respeito dos fenômenos se dá através da reflexão a respeito de cada item debatido em sala de aula sob o enfoque da ciência, da tecnologia, da sociedade e do ambiente.

O presente ensaio teórico tem por objetivo evidenciar a interface da Indústria 4.0 com os quatro elementos conceituais que integram a abordagem CTSA: ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Busca-se através da evidencição desta correlação o entendimento assertivo de que a chamada Quarta Revolução Industrial é um acontecimento que impacta diretamente a vida de todo mundo. Depreende-se que, assim como acontece com todo fenômeno, é reco-

menável entender de forma precisa três aspectos: a) o que é o fenômeno; b) porque ele ocorre; e; c) como ele ocorre (NASCIMENTO-E-SILVA, 2012). A partir da obtenção destas informações, o passo seguinte é compreender de que maneira tal fato influencia negativamente ou positivamente um determinado grupo, população, estado, ou no caso da Indústria 4.0 o mundo todo.

A expectativa de contribuição do presente estudo se dá no sentido de que apesar da literatura nacional sobre a Quarta Revolução Industrial estar em franca expansão, ainda são poucos os estudos que correlacionam este movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILEV; 2017) com questões educacionais. As pesquisas existentes no estado da de cunho nacional são mais voltadas para as mudanças que ocorrerão na estrutura das chamadas fábricas inteligentes (GONÇALVES et al. 2018) ou enumeram as tecnologias que estão diretamente atreladas a esse novo modelo de produção, como, por exemplo, o Big Data, a internet das coisas e a computação em nuvem (GOMES, 2018; KELLER, 2016; SUZUKI, 2016). Neste ensaio a proposta é não somente versar sobre estes aspectos como também evidenciar o aspecto relacional existente entre a Indústria 4.0 e a abordagem CTSA (COSTA; SANTOS, 2015).

O ensaio encontra-se dividido em quatro partes, a começar por esse primeiro trecho inicial. O segundo tópico traz um escopo conceitual atinente a Indústria 4.0 a partir de definições na literatura científica. A terceira parte do ensaio descreve o termo Abordagem CTSA. O quarto item deste constructo teórico explana a correlação existente entre Indústria 4.0 e as quatro dimensões que integram a Abordagem CTSA: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. O quinto item do ensaio traz a conclusão seguida das referências bibliográficas.

### **Indústria 4.0**

Hermann, Pentek e Otto (2015) afirmam que a Indústria 4.0 é um verbebe proveniente da Alemanha, o qual descreve um conceito que abrange as chamadas fábricas inteligentes (GONÇALVES et al., 2018) e suas múltiplas tecnologias. Nessa primeira conceituação é possível notar dois aspectos relevantes. O primeiro deles é o uso do termo “inteligente”, o qual pode ser entendido como pessoa ou processo que se caracteriza por ser mais engenhoso ou inventivo que seus pares. Nesse sentido, a Indústria 4.0 demonstra este aspecto ao unir diversas inovações (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017), as quais atuam de maneira simultânea nos processos fabris. O segundo ponto a ser considerado é o que trata da influência da tecnologia neste novo arranjo produtivo. Entende-se que toda tecnologia deve se notabilizar por produzir alguma benesse para seus usuários, a qual justifique a sua adoção. Nesse sentido, os engenhos humanos materializados em artefatos tecnológicos são um sustentáculo da Indústria 4.0,

os quais se aplicados corretamente podem elevar o nível de produtividade nas unidades de produção de uma organização fabril (SCHWAB, 2017).

Com base no estudo de Grzybowska e Lupicka (2017), os autores Lima Filho e Barbosa (2019) afirmam que a Indústria 4.0 representa um novo modo de se produzir coisas com base na digitalização de toda a cadeia de valor inserida nos processos produtivos. Esta conceituação sugestiona que não somente o arranjo físico das linhas de produção, mas também todos os setores que colaboram para que uma linha de produção possa funcionar, como, por exemplo, o Planejamento e Controla da Produção, a Qualidade, a Engenharia, o setor de Compras, a Gestão de Pessoas e a Segurança do Trabalho, todos são diretamente impactados com o advento deste novo movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILLEV, 2017) que se apresenta hodiernamente. Nesse sentido, para que uma fábrica seja considerada como inteligente (GONÇALVES et al., 2018) é necessário que todos os seus processos estejam devidamente interligados entre si e com relação dialógica em tempo real, conforme sugerido por Lima Filho e Barbosa (2019).

Por sua vez, Freitas, Fraga e Souza (2016) ao se referirem a Indústria 4.0 não utilizam o termo conceito, mas sim o verbete mentalidade. Consoante esta definição, a Indústria 4.0 representa uma quebra de paradigma nos processos produtivos, uma vez que possui forte viés integrador entre a internet e a fábrica. Esta integração se dá através da existência de um sistema que interliga as máquinas existentes na produção, as quais geram dados on-line que são transmitidos em tempo real e já informam o status de produção alcançada. Nota-se que nesta nova configuração a informatização (SANTOS, 2015) das cadeias produtivas torna o nível de assertividade dos processos maior do que no arranjo produtivo da Terceira Revolução Industrial, o qual apesar de contar com a presença de alguns avanços tecnológicos ainda se mostra falho no tocante ao trato com as informações. Com a transmissão de dados em tempo real, os gestores de processo conseguem mensurar com precisão o patamar de produtividade de seus processos, bem como evitar a ocorrência de eventuais desperdícios no decurso do processo produtivo (BILLIG, 2016; SCHWAB, 2017).

Segundo Ribeiro et al. (2019), a Indústria 4.0 é uma revolução na organização dos sistemas produtivos. De acordo com esta conceituação, este fenômeno disruptivo (BLANCO; OLIVEIRA, 2018) possibilita para as organizações a personalização de seus artefatos produzidos seguida da constante inovação (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) no modo como se produzem coisas. Nota-se nesta definição uma quebra de paradigma (FREITAS; FRAGA; SOUZA, 2016) trazida pela Quarta Revolução Industrial, uma vez que os itens produzidos a partir do conceito de fábrica inteligente (GONÇALVES et al., 2018) propicia as empresas a oportunidade de customizar produtos com vistas a atender a neces-

cidade do cliente, o que torna o modelo de produção mais autônomo e capaz de responder com precisão as demandas do mercado em que as organizações fabris atuam.

A conceituação de Lu (2017) e reproduzida por Moura e Moura (2019) considera que a Indústria 4.0 é uma transformação no arranjo de fabricação mundial. A utilização do termo transformação remete a ideia de mudança, a qual na Quarta Revolução Industrial se dá através de avanços tecnológicos, digitalização (também conhecida como informatização) e internet das coisas (KELLER, 2016; SANTOS, 2015). Esta definição reforça a ideia de que a quebra de paradigmas (FREITAS; FRAGA E SOUZA, 2016) existente na Indústria 4.0 ocorre devido a possibilidade de alcance de vantagens competitivas que até então não haviam sido obtidas na Terceira Revolução Industrial, tais como a personalização de produtos, a comunicação entre sistemas e a geração de dados de resultado da produção em tempo real.

Embasados por Buckley e Strange (2015), os autores Soares, Kaufman e Sales (2019) explicam que a Indústria 4.0 reúne todas as benesses das demais revoluções industriais anteriores, mas com um viés sustentável. A utilização do termo “sustentável” não apenas se refere ao respeito ao meio ambiente como também indica o caráter duradouro dos benefícios da Indústria 4.0, o qual reflete positivamente na produtividade das organizações (SCHWAB, 2017). Em complemento a isto, Bauernhansl (2014) diz que a elevação dos níveis de informatização e automação dos processos produtivos são fatos que evidenciam

Para este ensaio, Indústria 4.0 pode ser compreendida como um movimento fortemente assentado na tecnologia e que permite a personalização de produtos em massa através da conectividade entre sistemas cibernéticos interligados. Como acontece em toda revolução, novas tecnologias surgem para serem incorporadas aos processos industriais, as quais substituem de forma gradual as soluções tecnológicas as quais até então eram tidas como padrão. É importante enfatizar que os impactos oriundos do surgimento deste novo conceito não se restringem aos limites das organizações industriais, uma vez que possuem abrangência em demais dimensões da vida humana.

### **Abordagem CTSA**

Com base na conceituação de Santos e Mortimer (2002), o estudo de Costa e Santos (2015) aponta que a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) é oportunizar o acesso ao conhecimento científico aos discentes. Além disso, esta definição destaca que esta abordagem auxilia na produção de saberes, habilidades e valores a respeito de decisões que devem considerar como fatores de análise problemas relacionados a ciência e a tecno-

logia e seus impactos na sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2002). Nesse primeiro momento é possível perceber que o enfoque da abordagem CTSA não é somente a construção de conhecimentos, mas também propiciar o desenvolvimento do pensamento analítico nos alunos, o que pode gerar reflexões pertinentes em relação as temáticas abordadas em sala de aula.

Na visão de Jesus et al. (2013), a abordagem CTSA tem como proposta a promoção do debate a respeito dos saberes científicos na formação do aluno como cidadão. Para que esse objetivo seja alcançado, uma das ações necessárias é a inclusão de assuntos que sejam próprios do dia a dia do alunado. Considera-se que o uso de temas conexos ao cotidiano vivenciado pelos discentes além de ser um recurso relevante para o processo de ensino-aprendizagem facilita a associação dos conteúdos disseminados em sala de aula com as vivências experienciadas pelos alunos em seu ambiente natural de convivência.

O prisma teórico existente em Nascimento et al. (2017) pontua que a abordagem CTSA consiste na produção de conhecimentos através da formulação de questionamentos correlatos aos temas discutidos em sala de aula.

Isto possibilita a promoção de processo de ensino aprendizagem que se notabiliza pelo dinamismo. Enfatiza-se que na abordagem CTSA vai além do sistema tradicional de ensino, no qual o professor é o principal disseminador de saberes com a classe de alunos atuando como ouvintes. Nesse tipo de abordagem os conceitos necessitam ser trabalhados pelo docente junto aos seus alunos para que haja o debate salutar a respeito de cada tema com o enfoque científico, tecnológico, social e ambiental, o que contribui para a formação cidadão do discente (JESUS et al., 2013).

Marcondes et al. (2009) narra que a abordagem CTSA é necessária para que haja a ampliação da discussão de conceitos para outros aspectos além da compreensão do significado e das características de cada tema. De acordo com este autor, estas outras dimensões que devem ser consideradas pelo docente em sala de aula são de cunho social, ambiental e tecnológico, os quais se aglutinam ao enfoque científico. Marcondes et al. (2009) retrata que os saberes tecnológicos e científicos estão em constante evolução, o que influencia as sociedades atuais. Esta influência inevitavelmente alcança o ambiente escolar e os sujeitos que nele trabalham ou estudam.

Dantas Filho, Silva e Silva (2015) argumentam que a abordagem CTSA exige dos docentes a adoção de novas tecnologias e práticas pedagógicas. Os autores consideram isso necessário para que o aluno possa, a partir da discussão das temáticas abordadas em sala de aula se torne mais cômico dos efeitos produzidos pela ação humana, principalmente no que se refere aos impactos ambientais destes atos. Nesta conceituação nota-se que a abordagem CTSA é assentada na relação lógica existente entre causa e efeito, na qual os conceitos expla-

nados pelo professor ocasionam efeitos no campo da ciência, da tecnologia, da sociedade e do ambiente. Compreender estes impactos auxilia na formação de cidadãos cientes de que há uma relação de causa e consequência existente em cada conhecimento trabalhado em sala de aula.

O estudo de Monteiro (2018) considera que a abordagem CTSA pode ser considerada como uma metodologia ativa (BERBEL, 2011). Isso é percebido na descrição feita por este estudo em relação a como a abordagem CTSA se dá nos espaços de aprendizagem. Monteiro (2018) afirma que este tipo de abordagem educacional é de cunho estimulador, uma vez que encoraja o aluno a fazer indagações e colaborar no apontamento da solução de problemas existentes em seu ambiente. Dessa forma, a abordagem CTSA é de caráter reflexivo, investigativo e no que tange aos problemas debatidos em sala de aula possui viés propositivo. Os próprios alunos podem manusear os conhecimentos e através disso formar alunos com raciocínio analítico e com autonomia de decisão para resolver os problemas existentes em sua comunidade.

Com base em Fontes e Silva (2004), o estudo de Ribeiro (2014) considera a abordagem CTSA num prisma relacional. Isso significa dizer que este tipo de abordagem tem por objetivo propiciar aos alunos a compreensão a respeito da interface existente entre a ciência e a tecnologia, a sociedade e o ambiente. Esta conceituação relata que o direito a informação, a capacidade de agir que os alunos tem ao lidar com os problemas debatidos em sala de aula e os valores de cada discente são fatores condicionantes para que o uso da abordagem CTSA seja exitoso no ambiente escolar.

Os estudos de Favila e Adaime (2013) e Santos e Silva (2017) mencionam que a abordagem CTSA tem por intuito a busca por uma educação calcada no viés científico e ambiental. Essa abordagem considera como pilar de sustentação o estímulo ao desenvolvimento de uma mentalidade crítica dos estudantes com relação as mais variadas temáticas. Isto reforça a conceituação existente em Monteiro et al. (2018), o qual compreende a abordagem CTSA como uma metodologia ativa, na qual o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem mediado pela figura do professor.

Abordagem CTSA pode ser entendida como um método de ensino que estimula o aluno a refletir de maneira crítica os assuntos vistos em sala de aula através do enfoque científico, social, tecnológico e ambiental. Esta abordagem faz com que os alunos se tornem cômnicos dos problemas existentes em sua realidade, além de estimulá-los a criar soluções que podem solucionar as situações adversas propostas em sala de aula pelo docente junto as suas classes de alunos.

### **Interfaces da indústria 4.0 com a abordagem CTSA**

Este trecho do ensaio visa estabelecer a correlação da Ciência, da Tecnologia, da Sociedade e do Ambiente com o movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017 denominado Indústria 4.0. Através da análise de cada termo que compõe a abordagem CTSA, considerou-se os principais aspectos das conceituações analisadas com a Indústria 4.0. Ao final da descrição dessas correlações esquematizou-se um esquema lógico (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) conforme a figura 1, a qual retrata a interface da abordagem CTSA com a Quarta Revolução Industrial.

### **Interface da indústria 4.0 com a ciência**

Barreto, Carrieri e Romagnoli (2020) relatam que a ciência é focalizada na ininterrupta busca pela verdade dos fatos, a qual exige uma postura isenta do pesquisador no tocante a execução de suas investigações. Infere-se que todo processo científico busque o esclarecimento a respeito de um problema (LUKOSEVICIUS, 2018) que se mostra carente de uma solução efetiva, ou ainda a observação, análise e descrição detalhada de um fenômeno ainda pouco conhecido ou explorado. Assim, compreende-se que a ciência esteja comprometida com a verdade, a qual deve permear todo o processo de pesquisa do cientista para que seja considerada válida, uma vez que seu principal sustentáculo está justamente na transparência de seus resultados (KETOKIVI; CHOI, 2014).

Por sua vez, a conceituação de Ha, Lee e Kalman (2012) e reproduzida por Borges e Coelho (2019) afirma que a ciência a transmissão de conhecimentos em ciência no nível superior é sumarizada na disseminação de conhecimentos abstratos, a qual é acompanhada de um por um modelo numérico utilizado para a resolução de um dado problema (LUKOSEVICIUS, 2018). Aqui nota-se outro aspecto inerente a ciência, que é a sua lógica processual (SILVA, 2019). Primeiramente os conhecimentos são coletados e organizados para que se desenvolva uma solução específica que auxilie o cientista a resolver com precisão o seu problema de pesquisa ou ainda o entendimento assertivo a respeito do fenômeno em análise (NASCIMENTO-E-SILVA, 2012).

Para Nascimento (2020) a ciência pode ser considerada como um processo (SILVA, 2019) cíclico e ininterrupto. De acordo com a visão deste autor, a ciência deve se notabilizar pela constante revisão dos conhecimentos e conceitos outrora produzidos. Isto auxilia não somente a confirmação da efetividade destes saberes aplicados como também pode incorrer em novas hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013), as quais ao serem testadas e validadas (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019) poderão ser de grande valia sobre os problemas modernos (LUKOSEVICIUS, 2018).

Considera-se que não somente o próprio movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017) denominado Quarta Revolução Industrial é fruto de pesquisas científicas, as quais descobriram que era possível a materialização de uma fábrica inteligente que se notabilizasse pelos altos índices de produtividade (GONÇALVES et al., 2018; SCHWAB, 2017). Muitas das inovações obtidas nos processos que hoje constituem a Indústria 4.0 são resultado de pesquisas, análise de cenários, construção de protótipos, testes e ajustes (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019) até que fossem consideradas ideais pelos seus idealizadores.

Até a Terceira Revolução Industrial, a configuração das linhas de produção era formada por um número considerável de pessoas, mas já com a presença de máquinas que executam uma boa parte dos processos, cabendo ao operador realizar os comandos necessários para seu funcionamento. Acontece que mesmo com a preocupação de realizar os procedimentos rotineiros conforme as instruções de trabalho, ainda assim havia a incorrência de desperdícios (BILLIG, 2016).

Outro item a ser destacado é a questão da padronização (NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013; SILVA, 2019), uma vez que no modelo vigente de fábrica antes da Indústria 4.0 surgir, os produtos (SILVA et al., 2019) eram produzidos com base em pesquisas de mercado e com isso a diferenciação entre um e outro item se dava por questões como preço, qualidade, assistência técnica, dentre outros. Na Quarta Revolução Industrial os artefatos podem ser personalizados em grande quantidade (BÁLSAMO; LIMA, FILEV, 2017), o que torna as organizações fabris mais aptas a responder de maneira adequada as necessidades do ambiente externo (ALBUQUERQUE et al., 2018).

Para que hoje a Indústria 4.0 fosse uma realidade, foi preciso que o governo alemão concebesse um projeto (HERMANN, 2015) que lhe desse maior competitividade industrial e tecnológica. Para tanto, os conceitos, processos e padrões que até então eram considerados como modelos a serem seguidos foram analisados e percebeu-se que era viável a materialização de um sistema de produção (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) que unisse diversas tecnologias de ponta de maneira simultânea, as quais dão maior confiabilidade, qualidade, justeza e precisão na fabricação de produtos (SILVA et al., 2019).

Isso corrobora com a visão defendida por Nascimento (2020), uma vez que os modelos de produção foram revistos e ressignificados e atualmente seguem uma tendência de uso massivo da internet e demais tecnologias que, dentre outros benefício, tornam as fábricas inteligentes (GONÇALVES et al., 2018) o modelo ideal de sistema de produção (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) a ser perseguido pelas organizações fabris.

### **Interface da indústria 4.0 com a tecnologia**

Pode-se afirmar que a relação existente entre a Indústria 4.0 e a tecnologia não se restringe somente a questão de interface. Consiste em uma relação indissociável, uma vez que não há como se pensar em uma fábrica inteligente e capaz de personalizar seus itens em larga escala (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017; GONÇALVES et al., 2018) sem a presença da tecnologia. Dentre estas soluções tecnológicas que são amplamente conexas a Quarta Revolução Industrial, destacam-se o Big Data, Internet das Coisas e Computação em Nuvem (GOMES, 2018; KELLER, 2016; SUZUKI, 2016).

Para Carvalho e Ivanoff (2009), a tecnologia pode ser compreendida como o agrupamento formado por métodos, processos, técnicas, meios e instrumentos, os quais são aplicáveis a um ou mais domínios de atividade humana. Nota-se que esse conjunto de coisas que formam a tecnologia possuem similitude com as fases de um processo (SILVA, 2019), o qual se bem executado pode resultar em soluções tecnológicas que facilitem a execução de uma determinada tarefa ou que aperfeiçoem a dinâmica de um ou mais processos. Desse modo, entende-se que toda tecnologia para ser assim considerada precisa ter em sua configuração alguma vantagem que justifique a sua adoção pelos seus potenciais usuários.

Para Lorenzetti et al. (2012), a tecnologia consiste em entender a forma como o ser humano interage com o mundo, bem como as técnicas utilizadas por ele para sobreviver em seu ambiente de convivência em meio ao processo evolutivo do mundo. Em complemento a esta fala, os estudos de Bazzo, Pereira e Bazzo (2014) discutem esta questão da tecnologia atrelada ao suprimento de necessidades (ALBUQUERQUE et al., 2018). No tempo de nossos antepassados, os artefatos ainda que de forma rústica eram criados para tornar menos penoso o processo de sobrevivência. Hoje, os produtos tecnológicos possuem obsolescência programada, o que noutras palavras significa que eles duram pouco para que os consumidores não deixem de adquirir um novo artefato, o que perfaz um ciclo ininterrupto de consumo.

Com base em Chaves (1999), o estudo de Lima e colaboradores (2019) define que a tecnologia é representada por artefatos, métodos ou técnicas que são idealizadas pelo homem com vistas a facilitar seu trabalho, comunicação e entretenimento. Pode-se afirmar que a tecnologia possui um caráter solucionador e inovador. Este primeiro aspecto se dá no sentido de que através da tecnologia atividades rotineiras como a realização de operações bancárias, participar de uma reunião de negócios ou marcar uma consulta médica se tornaram mais fáceis por conta da tecnologia. A questão do aspecto inovador da tecnologia é explanada por Nascimento-e-Silva (2017), o qual narra que inovar é simples-

mente fazer o novo, de modo que essa novidade traga consigo alguma benesse que ateste a sua adoção pelo seu público-alvo.

Meneses e Miguel (2020) descrevem que a tecnologia é o conjunto de técnicas e ferramentas que o ser humano cria e aplica em seus afazeres com vistas a torná-los mais práticos, eficientes e eficazes. Estes autores dizem que desde os tempos remotos a tecnologia já era utilizada, através da descoberta do fogo, a qual é considerada uma descoberta primitiva. Nesse sentido, é possível afirmar que a tecnologia sempre existiu ao longo da história da humanidade e está em constante evolução, seja pelos avanços existentes no campo da ciência (NASCIMENTO, 2020), seja pela necessidade de se aperfeiçoar artefatos, processos e técnicas.

A interface da tecnologia com a Indústria 4.0 vai além de uma relação dialógica. Pode-se afirmar que este agrupamento de técnicas (CARVALHO; IVANOFF, 2009; LIMA et al., 2019; MENESES; MIGUEL, 2020), métodos e ferramentas foi potencializado de maneira tal que hoje é um pilar de sustentação da Quarta Revolução Industrial. É inconcebível imaginar uma fábrica inteligente (GONÇALVES et al., 2018) sem a presença massiva da internet, sem a comunicação on-line entre pessoas, objetos e processos ou sem que os artefatos sejam personalizados em grandes quantidades (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017).

Antes do surgimento da Indústria 4.0 os sistemas produtivos tinham nos chamados sistemas de informação (BESSA; SIQUEIRA, 2018) um importante aliado para o processo decisório. Os dados referentes aos resultados de produção, contabilidade, logística, compras, planejamento e controle da produção e demais setores eram imputados nestes sistemas e através disso era possível gerar relatórios de análise que permitiam visualizar se o trabalho de cada departamento estava de acordo com o planejado. Planilhas eletrônicas também compõem este conjunto de dados nas organizações industriais.

Na Quarta Revolução Industrial várias tecnologias atuam de maneira concomitante, o que torna a configuração dos processos produtivos mais integrada, com transmissão de informações em tempo real. A internet das coisas (KELLER, 2016) possibilitou que os objetos pudessem receber informações, processá-las imediatamente e retransmiti-las ao sistema geral, o que gera rapidez no processamento de dados e maior confiabilidade ao sistema produtivo. Para armazenar o gigantesco volume de informações produzidas neste arranjo fabril, as organizações industriais adotaram o Big Data (SUZUKI, 2016) como solução tecnológica. O nível de armazenamento desta ferramenta é superior em comparação ao que era utilizado na Terceira Revolução Industrial. Estes são apenas dois dos muitos exemplos de tecnologias avançadas que integram a Indústria 4.0.

Pode-se inferir que a interação existente entre a tecnologia e a Quarta Revolução Industrial vai além da questão da interface entre conceitos. Essa relação fortemente imbricada permite afirmar que sem tecnologia não existe fábrica inteligente (GONÇALVES et al., 2018). Apesar de o elemento humano ainda se mantenha presente na configuração produtiva da Indústria 4.0, é imperioso dizer que ele sozinho não é capaz de fazer com que uma linha de produção alinhada com este novo movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017) seja capaz de funcionar sem a existência dos recursos tecnológicos (OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020).

### **Interface da indústria 4.0 com a sociedade**

Gondim e Rodrigues (2010) explicam que a sociedade pode ser entendida como um modelo democrático, o qual deve existir sob a égide da justiça. Quando essa condição é atendida, entende-se que seus cidadãos são livres, possuem os mesmos direitos e há uma concepção clara do que é certo e do que não o é. Compreende-se que conforme esse conceito, a sociedade funciona se houver um conjunto claro e determinado de regras de boa conduta, as quais devem estar registradas em leis, normas e demais registros formais para que todos sejam cientes do que é permitido ou não e com base nessa ciência promover um ambiente de convivência pacato e sadio para os cidadãos.

Na mesma linha de raciocínio, Mancilha (2012) atesta que a sociedade pode ser considerada como um agrupamento de normas que compõem uma ordem social. A lógica existente nessa conceituação demonstra que a sociedade é um agrupamento de regras, as quais se foram desobedecidas podem levar o transgressor a algum tipo de punição com vistas a manutenção do controle social. Entende-se que a convivência em sociedade exige a prática de princípios básicos, como, por exemplo, respeito ao próximo, ética, verdade, transparência e a obediência ao sistema normativo vigente.

Por sua vez, Oliveira e Zambalde (2014) demonstram que a sociedade consiste em um grande agrupamento de pessoas, no qual existem relações de cunho econômico, político e cultural. As relações econômicas envolvem tanto o comportamento de consumo dos indivíduos como também as operações de troca, compra ou venda entre pessoas ou organizações. Já as relações políticas podem abarcar tanto a preferência ou reprovação a uma dada corrente de pensamento como também a negociação entre grupos políticos com o intuito de chegar ao poder, ou estando nele garantir a sua permanência. As interações culturais englobam todo um conjunto de costumes que dão a uma determinada população o aspecto da singularidade em comparação a outros povos.

Cardoso e Castells (2005) pontuam que a sociedade é o conjunto de pessoas, organizações e Estado. Esses três elementos agem em um campo local,

nacional e internacional. Considera-se que as pessoas são os indivíduos que formam o todo chamado sociedade. As organizações são agrupamentos onde pelo menos duas ou mais pessoas trabalham em prol de um objetivo comum entre elas (NASCIMENTO-E-SILVA, 2011). O Estado pode ser compreendido como a organização responsável por definir as regras de boa convivência tanto para pessoas físicas como também jurídicas com vistas a obtenção do controle social (MANCILHA, 2012).

Toda revolução traz consigo mudanças profundas para a sociedade. Entende-se que estas grandes transformações não se restringem apenas ao âmbito dos processos produtivos. Schwab (2016) e Borges et al. (2019) mencionam como exemplo destas mudanças a criação e adoção de máquinas para automatização das atividades laborais, a modernização das linhas de produção e a utilização de computadores nos processos produtivos. A influência da Indústria 4.0 é tanta que até termos comumente utilizados para se referir a determinados departamentos nas organizações estão sendo denominados como sendo 4.0. É o que ocorre, por exemplo, com o Marketing 4.0 (KOTLER; KARTAJAYA; SETIAWAN, 2017) e Liderança 4.0 (HERDER-WYNNE; AMATO; WERD, 2017).

No que se refere a interface da Indústria 4.0 com a sociedade, é pertinente afirmar que a amplitude de alcance deste movimento (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017) excede os limites das paredes das organizações industriais. É possível ver atualmente mudanças nas relações de consumo por conta da possibilidade de personalização dos artefatos produzidos pelas fábricas inteligentes (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017; GONÇALVES et al., 2018). Com isso o cliente passa a influenciar e expressar com mais clareza o que ele deseja adquirir. As empresas que conseguirem entender essa lógica do atendimento das necessidades (ALBUQUERQUE et al., 2018) certamente obterão melhores resultados em seu ambiente concorrencial.

Outro impacto a ser considerado está diretamente atrelado a questão da empregabilidade. Algumas ocupações tendem a desaparecer, como, por exemplo: a) operadores de telemarketing; b) secretários jurídicos; c) corretores de imóveis; d) entregadores e mensageiros; e) mão de obra agrícola (SCHWAB, 2017). Por sua vez, os dados contidos no estudo de Antonio et al. (2018) demonstram que de um em cada quatro postos de trabalho passarão a ser ocupados por robôs ou por softwares. Em complemento a estes dados, um levantamento realizado por WORLD FORUM ECONOMIC (2016) previu uma redução de 7,1 milhões de empregos, enquanto que outros 2 milhões de novos postos serão criados, o que gera um déficit de 5,1 empregos em companhias do mundo todo. Entretanto, esses números não chegarão a causar tanto impacto nos cargos

estratégicos, mas sim nas funções de cunho operacional (TESSARINI JUNIOR; TASSORATO, 2018).

Santos e Belém. (2018) informam que a Indústria 4.0 tem sido um fator preponderante para a formulação das políticas industriais de diversas nações no planeta. Isso pode ser explicado por conta dos benefícios que este novo arranjo produtivo pode proporcionar, dentre eles a elevação dos níveis de produtividade seguida da redução dos desperdícios (BILLIG, 2016; SCHWAB, 2017). Este é um exemplo evidente de que a interface da Indústria 4.0 com a sociedade é uma realidade que tende a se mostrar mais latente nos próximos anos. Uma das razões para que isso aconteça é que a modernização de parques industriais, como, por exemplo, a Zona Franca de Manaus (SHÖNTAG, 2015) faz com que as empresas localizadas nestes conglomerados tenham que investir em inovações tecnológicas para se adequar aos padrões deste novo ordenamento mundial. Com as linhas de produção mais modernas, os índices de qualidade e de assertividade dos processos aumenta, bem como o controle (SILVA, 2019) sobre cada etapa das fases de fabricação de artefatos. Assim, as fábricas se tornam mais aptas a atender as demandas de seu mercado, o que potencializa o seu faturamento. Com o impulso das vendas, mais artefatos são fabricados. Como em cada venda há a tributação fiscal, isso impacta positivamente na arrecadação de estados, municípios e poder federal, o que configura um ciclo positivo no aspecto econômico das nações.

A questão do chamado desemprego estrutural (ANTUNES, 2009) pode ser entendida como um ponto negativo da Indústria 4.0. É oportuno mencionar que apesar da extinção de algumas ocupações conforme evidenciado por Schwab (2017), a Quarta Revolução Industrial irá gerar novos postos de trabalho em funções que ainda nem sequer existem. As novas configurações das linhas de produção (TROPICIA; SILVA; DIAS, 2017) exigirão que os trabalhadores sejam treinados para assumirem novas responsabilidades provenientes da nova maneira de interação entre homem e máquina. Esta é uma questão de adaptabilidade dos profissionais a esta nova realidade que se apresenta, a qual exige o desenvolvimento de novas competências (AIRES; MOREIRA; FREIRE, 2017) por parte dos pretensos atuantes nas fábricas inteligentes (GONÇALVES et al., 2018).

### **Interface da indústria 4.0 com o ambiente**

O estudo de Cavalcanti (2011) explica que as questões ambientais passaram a fazer parte da pauta de eventos de cunho internacional a partir da década de 70. A partir daí o modelo econômico pautado no progresso e na prosperidade das grandes nações passou a ser questionado por conta dos passivos ambientais ocasionados. Pode-se afirmar que este é um exemplo emblemático de

discussão a respeito da abordagem CTSA (NASCIMENTO, 2020), uma vez que bons resultados alcançados em índices econômicos não significam necessariamente que a população esteja usufruindo deste bom momento ou que a natureza não esteja sendo prejudicada por conta do avanço destes modelos cujo foco é meramente o lucro. A partir desse momento, o termo desenvolvimento sustentável (CAVALCANTI, 2011) passa a ter mais destaque, além de figurar como elemento essencial em cada iniciativa empresarial com vistas a garantir a obtenção dos resultados econômicos sem esquecer da preservação ambiental e principalmente das consequências resultantes das ações de cada organização em seu respectivo ambiente de negócio.

Fonseca e Oliveira (2011) focalizam a questão do ambiente com uma ótica voltada para a questão da educação. Ao utilizarem o termo “sujeito ecológico”, estes autores mencionam que este indivíduo possui sua visão crítica da realidade sustentada pela educação ambiental, a qual busca compreender a complexidade do alcance do equilíbrio das relações existentes entre natureza e ser humano. Percebe-se aqui outro exemplo emblemático da abordagem CTSA (NASCIMENTO, 2020), a qual possui dentre as suas dimensões a análise dos assuntos propostos sob o viés ambiental.

Quonian, Souza-Lima e Moser (2019) enfatizam os aspectos normativos correlatos a questão do ambiente, mais precisamente a respeito do tema meio ambiente. Com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988), este estudo salienta a temática do meio ambiente sob dois aspectos. O primeiro deles reside no fato de o meio ambiente integrar a ordem social, o que sugere que este item é parte integrante e necessária de um todo denominado sociedade (GONDIM; RODRIGUES, 2010; MANCILHA, 2012). O segundo aspecto concernente ao meio ambiente consoante a Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma que ele é um dos princípios de fundamento da ordem econômica. Isso significa dizer que nenhuma operação comercial ou industrial deve ser tomada sem que se tenha a devida observância as questões ambientais no território brasileiro. O fato disto estar expressamente escrito na Carta Magna brasileira reforça a magnitude que o meio ambiente possui para que a ordem social seja preservada.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) também embasou a visão de Silva e Marinho (2020) a respeito da questão do meio ambiente. Com base no artigo 255 da referida legislação, estes autores afirmam que o meio ambiente preservado é um bem de interesse da coletividade. Por conta disso, o Poder Público e a sociedade devem irmanar esforços com o intuito da preservação do meio ambiente, não apenas para o momento presente, mas também para as gerações vindouras (BRASIL, 1988). Como é possível notar, ao menos na teoria a temática do meio ambiente é uma questão de primeira ordem, cuja significân-

cia é reconhecida na letra da Carta Constituinte. Isso reforça a necessidade na busca pelo equilíbrio entre as questões econômicas e ambientais com vistas ao alcance do desenvolvimento sustentável (CAVALCANTI, 2011).

A interface do ambiente com a Indústria 4.0 não chega a ser uma novidade, uma vez que na Terceira Revolução Industrial as temáticas ambientais já eram tratadas como prioridade. Isto é exemplificado tanto através da existência dos chamados Sistemas de Gestão Ambiental como também pelas regras de obtenção da certificação ISO 14.001 (BRISOLARA; SILVA; CARDOSO, 2016; SILVA; SILVA; MENDES, 2017). Nenhuma organização industrial em sã consciência gostaria de ter sua marca atrelada a um passivo ambiental ou ainda a práticas desonestas com seus stakeholders, uma vez que isso fere de maneira aguda a sua imagem institucional.

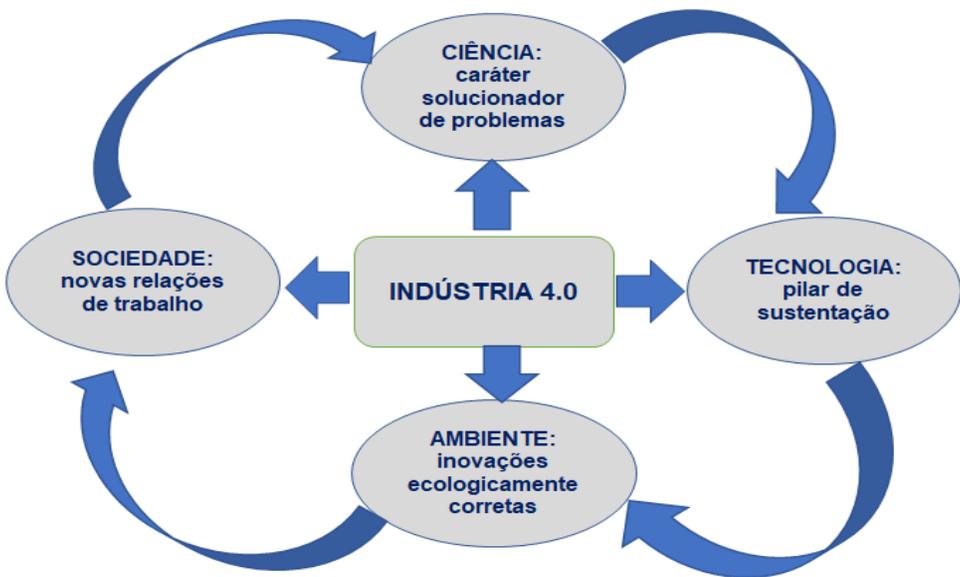
Pode-se afirmar que a interface da Indústria 4.0 com o ambiente é de cunho solucionador e propositivo. Isso acontece pelo fato de que as tecnologias que antes eram empregadas somente no âmbito fabril também estão se mostrando presentes também em atividades cujo campo de atuação é a natureza, como, por exemplo, o agronegócio. É o que se pode perceber no estudo conduzido por Ribeiro, Marinho e Espinosa (2018), o qual observou a utilização do uso de tecnologias avançadas na produção de itens alimentícios. Um dos resultados alcançados com essas inovações (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) foi a possibilidade de se fazer a irrigação dos recursos de forma racionalizada. O uso de uma menor quantidade de água na irrigação do solo e também de menos insumos para as atividades de adubação são exemplos disso.

É importante frisar que tais feitos possibilitaram o Brasil ser o terceiro maior produtor de itens agrícolas no cenário mundial. Além do uso inteligente dos recursos, a rede de sensores, a navegação por satélite, a computação em rede e demais tecnologias estão sendo empregadas com sucesso na seara da agricultura. Tais modernidades auxiliam tanto no monitoramento das atividades como também incrementa o processo decisório da condução destes empreendimentos rurais (RIBEIRO; MARINHO; ESPINOSA, 2018).

Outro exemplo do emprego de soluções tecnológicas em ambientes de agricultura é presente em Zanon (2020), o qual descreve o Projeto Amazônia 4.0. Consiste em uma iniciativa voltada ao desenvolvimento de startups em 3 comunidades do estado do Pará. O enfoque do projeto é levar tecnologias avançadas que serão utilizadas no plantio de cupuaçu e cacau. Futuramente, esta iniciativa será estendida para outros produtos, tais como o açaí, óleos essenciais e castanha-do-brasil. Dessa forma, visa-se o progresso destas 3 localidades através do plantio e venda de commodities sustentáveis (ZANON, 2020).

Como é possível observar, as tecnologias da Indústria 4.0 não somente trazem benefícios para as organizações industriais, mas também contribuem

com outros campos de atuação, como, por exemplo, a Agricultura 4.0 (RIBEIRO; MARINHO; ESPINOSA, 2018). Depreende-se que a Quarta Revolução Industrial possui um viés sustentável, o qual não se viu em outras revoluções passadas nas quais o principal enfoque era a produção. Com as mudanças recentes na sociedade (GONDIM; RODRIGUES, 2010; MANCILHA, 2012), a qual se tornou mais consciente do papel ambiental que as organizações precisam cumprir, somadas as exigências legais presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1988), entende-se que as empresas que optarem pela adaptação aos padrões de uma fábrica inteligente (GONÇALVES et al., 2018) não poderão negligenciar os possíveis impactos ambientais provenientes destas iniciativas.



**Figura 1:** Interface da Indústria 4.0 com os elementos da Abordagem CTSA.

**Fonte:** Próprios autores (2020).

Com vistas a explicitar melhor a interface da Indústria 4.0 com os elementos que compõem a abordagem CTSA (NASCIMENTO, 2020), elaborou-se um esquema lógico (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) focalizado na evidencição da interação existente entre os conceitos explanados no presente ensaio. É oportuno mencionar que esta correlação foi possível com base na análise das definições presentes em cada subtópico que compõem a presente construção textual. A figura 1 evidencia a interação de cada tópico que estrutura a abordagem CTSA com a Indústria 4.0. A ciência (BARRETO; CARRIERI; RO-

MAGNOLI, 2018; NASCIMENTO, 2020) possui similaridades com este novo movimento no sentido de estar focalizada na resolução de problemas (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017; LUKOSEVICIUS, 2018). Entende-se que todas as inovações que hoje integram este modelo de fábrica inteligente (GONÇALVES et al., 2018) são fruto de pesquisas, validação de hipóteses, testes e ajustes (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019; PRODANOV; FREITAS, 2013) até que se chegasse a versão final de cada solução tecnológica considerada necessária para que a Indústria 4.0 funcione de forma plena.

A tecnologia (CARVALHO; IVANOFF, 2009; LIMA et al., 2019; MENESES; MIGUEL, 2020) não apenas possui conexão como também é um dos alicerces da Indústria 4.0. O uso da internet das coisas, do *Big Data*, da computação em nuvem (GOMES, 2018; KELLER, 2016; SUZUKI, 2016) e demais tecnologias é imprescindível para que uma organização fabril realize suas operações de forma consonante com os princípios de uma fábrica inteligente (GONÇALVES et al., 2018). Este caráter essencial demonstra que a Indústria 4.0 é um conjunto de soluções tecnológicas de base científica (NASCIMENTO-E-SILVA, 2019), as quais são empregadas de forma simultânea aos processos produtivos, o que lhes confere maior confiabilidade, conectividade, qualidade e produtividade (SCHWAB, 2017).

A sociedade (GONDIM; RODRIGUES, 2010; MANCILHA, 2012) possui interface inevitável com a Indústria 4.0, uma vez que toda revolução industrial traz efeitos que reverberam além dos processos industriais por ela alcançados. Essas consequências englobam desde a formulação de políticas industriais voltadas para a Quarta Revolução Industrial até a existência de novas relações de trabalho oriundas das mudanças nos arranjos produtivos das organizações (TROPIA; SILVA; DIAS, 2017; SANTOS, 2018). Além disso, as relações de consumo provenientes da personalização em massas dos artefatos produzidos (BÁLSAMO; LIMA; FILEV, 2017) também representa um fator de influência nas relações de consumo, a qual é reflexo desta interação da Indústria 4.0 com o meio social que a rodeia.

O ambiente (CAVALCANTI, 2011; FONSECA; OLIVEIRA, 2011) é influenciado de maneira positiva pela Indústria 4.0 através do emprego de soluções tecnológicas em atividades que até então esse tipo de interação era baixo ou nulo. Os exemplos de Ribeiro, Marinho e Espinosa (2018) e Zanon (2020) evidenciam que é possível instaura tecnologias avançadas em sistemas produtivos agrários e rurais. Isso eleva os níveis de controle (SILVA, 2019) de cada etapa necessária a realização do trabalho nesses empreendimentos, o que se reflete em resultados positivos neste campo específico de atuação.

### Conclusão

O presente ensaio evidenciou o aspecto relacional entre a Indústria 4.0 e os elementos que integram a Abordagem CTSA. Considera-se que todos os itens analisados influenciam ou são diretamente impactados por este novo ordenamento que se mostra mais latente nos tempos atuais. É oportuno enfatizar que pela primeira vez milhares de pesquisadores no mundo todo têm a oportunidade de presenciar a olhos vistos uma revolução industrial acontecer. Isto se mostra um momento propício para que mais pesquisa teóricas e aplicadas voltadas para a compreensão deste fenômeno sejam realizadas. Isto não apenas reforça o estado da arte sobre Indústria 4.0 como também amplia o campo de visão daquelas que ainda não conhecem ou não ouviram falar sobre Indústria 4.0. Para estudos futuros, sugere-se um levantamento das principais inovações tecnológicas voltada para o campo da educação, mais precisamente aquelas que são conexas a Quarta Revolução Industrial.

### Referências

- AIRES, R. W. A.; MOREIRA, F. K.; FREIRE, P. S. Indústria 4.0: competências requeridas ao profissional da quarta revolução industrial. *In: Anais... VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO*, Foz do Iguaçu, 11 e 12 de setembro de 2017.
- ALBUQUERQUE, A. S. F.; MORAIS, M. A. S.; LIMA, M.; NASCIMENTO-SILVA, D. Processo de institucionalização: um estudo sobre a experiência do espaço da cidadania ambiental (ECAM). *Review of Research*, v.7, n.9. p. 1-13, 2018.
- ANTONIO, D. S.; NASCIMENTO, G. A.; PLATERO, K. B.; SOUZA, M. L. R.; PAULA, R. M.; GERIBELLO, R. S.; AMARANTE, M. S. A indústria 4.0 e seus impactos na sociedade. *Pesquisa e Ação*, v.4, n.3, p. 1-13, novembro de 2018.
- ANTUNES, R. O trabalho, sua morfologia e a era da precarização estrutural. *Theomai*, v.1, n.19, p. 47-57, 2009.
- BÁLSAMO, Â. J.; LIMA, F.; FILEV, R. Estudo do protocolo OPC-UA na indústria 4.0. *Anais...VII SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, DIDÁTICA E AÇÕES SOCIAIS DA FEI*, São Bernardo do Campo, 29 a 30 jun. 2017.
- BARRETO, R.O.; CARRIERI, A.P.; ROMAGNOLI, R.C. O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. *Cad. EBAPE.BR*, v.18, n.1, p. 47-60, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174655>

- BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, J. L. S. **Conversando sobre educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BAUERNHANSL, T. Die Vierte Industrielle Revolution. Der Weg in ein wertschaffendes Produktionsparadigma In: Bauernhansl, T.; Hompel, M. ten; Vogel-Heuser, B. (Eds.). **Industry 4.0 in Produktion, Automatisierung und Logistik. Anwendung, Technologien und Migration**. Wiesbaden: Springer Vieweg, 2014.
- BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v.32, n.1, p. 25-40, 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25
- BESSA, A.T.; SIQUEIRA, S.W.M. Heurísticas voltadas a sistemas de informação acessíveis à terceira idade na visão da Internet das Coisas (IoT). **Relatórios Técnicos do Departamento de Informática Aplicada da UNIRIO nº005/2018**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BILLIG, O.A.O. **Restrições e perdas no contexto do transporte rodoviário de cargas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- BLANCO, R.; OLIVEIRA, J. C. Competências de gestores de projetos para a indústria 4.0. In: **Anais...SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE**, São Paulo, 22 a 23 out. 2018.
- BORGES, P.F.; COELHO, R.L. Duas abordagens para a solução de problemas: software e história de Ciência. **História de Ciência e Ensino**, v.20 especial, p. 316-329, 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20esp316-329>>.
- BORGES, L.G.N.L.; SALES, A.B.; CARBHIKI, G.; VIANA, L.D. Desenvolvimento de modelagem de liderança para a Revolução 4.0. **FTT Journal of Engineering and Business**, p. 19-33, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Senado Federal: Brasília, 1988.
- BRISOLARA, L.S.; SILVA, V.C.; CARDOSO, N.S. Quais são os principais motivos para obter a certificação NBR ISO 14001? Um estudo com empresas do estado do Rio Grande do Sul. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v5, n.2, p. 64-75, 2016. DOI: 10.5585/geas.v5i2.393
- BUCKLEY, P. J.; STRANGE, R. The governance of the global factory: location and control of world economic activity. **Academy of Management Perspectives**, v. 29, n. 2, pp. 237-249, 2015.
- CARDOSO, G.; CASTELLS, M. **A sociedade em rede – do conhecimento à ação política**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. São Paulo: Pearson, 2009.
- CAVALCANTI, A.P.B. Sustentabilidade ambiental como perspectiva de desenvolvimento. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v.8, n.1, p. 291-237, jan/jun, 2011. DOI: 10.5007/1807-1384.2011v8n2p219
- CHAVES, E. O. C. **A tecnologia e a educação**. Encyclopaedia of Philosophy of Education, Campinas, 1999.
- COSTA, E.O.; SANTOS,J.C.O. Uma proposta para o Ensino de Química através da abordagem CTSA: uma sequência didática para a temática da água. *In: Anais... 5º ENCONTRO REGIONAL DE QUÍMICA; 4º ENCONTRO NACIONAL DE QUÍMICA*. Mossoró, Rio Grande do Norte, 16 a 20 de novembro de 2015.
- DANTAS FILHO, F.F.; SILVA, G.N.; SILVA, H.C. Entendimento da abordagem CTSA no ensino de química e as dificuldades apontadas por professores de escolas públicas da cidade de Campina Grande – PB em inserir esse enfoque nas suas aulas. **Scientia Amazônia**, v.4, n.2, p. 100-106, 2015.
- FAVILA, M. A.; ADAIME, M. Uma análise da contextualização na perspectiva CTSA sob a ótica do professor de Química. **Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas** v. 13, nº 13, p. 2865 – 2873, 2013.
- FONTES, A.; SILVA, I. R. **Uma nova forma de aprender ciências: a educação em ciência/tecnologia/sociedade (CTS)**. Porto: Asa Editores, 2004.
- FREITAS, M.M.B.C.; FRAGA, M.A.F.; SOUZA, G.P.L. Logística 4.0: conceito e aplicabilidade: uma pesquisa-ação em uma empresa de tecnologia para o mercado automobilístico. **Programa de Apoio à Iniciação Científica 2015-2016**, p. 237-262, 2016.
- FONSECA, F.S.R.; OLIVEIRA, L.G. Concepções de meio ambiente dos educadores ambientais do Zoológico de Goiânia: implicações nas atividades e contribuições para a formação do sujeito ecológico? **Educar em Revista**, v.41, p. 231-246, 2011.
- GOMES, J. C. **Modelo multi-estratégico de tolerância a falhas para ambiente de nuvem federada**. Dissertação (Mestrado em Informática). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- GONÇALVES, C. F. B.; CAMPOS, M. E.; ROCHA, N., OLIVEIRA, J. P. Um estudo sobre a influência da IOT no agronegócio. **Gestão, Inovação e Empreendedorismo**, v. 1, n. 1, p. 24-35, ago. 2018.
- GONDIM, E.; RODRIGUES, O.M. Posição original: um recurso procedimental justo. **Prisma Jurídico**, v.9, n.2, p. 449-465, 2010.
- GRZYBOWSKA, Katarzyna; LUPICKA, Anna. Key competencies for Industry 4.0. **Economics and Management Innovations: Icemi 2017**, [S. l.], p. 250-253, 2017

- HA, S. LEE, G.; KALMAN, C. “Workshop on friction: Understanding and addressing students' difficulties in learning science through a hermeneutical perspective.” **Science & Education**, v 22, p. 1424, 2012.
- HERDER-WYNNE, F.; AMATO, R.; WEERD, F. U. D. **Leadership 4.0: a review of the thinking**. Oxford Leadership. Oxford , p. 32. 2017.
- HERMANN, M.; PENTEK, T.; OTTO, B. Design principles for Industrie 4.0 Scenarios: a literature review. **Working Paper**. n.01/2015, TechnischeUniversitat Dortmund, 15p, 2015
- JESUS, T.L.C.; BARBOSA, R.; MARQUES, L.P.; COSTA, L.S.O. CTSA: uma abordagem dialógica problematizadora para o ensino de química. *In: Anais...IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁTICA DE LAS CIENCIAS*. Girona, 9 a 12 de setembro de 2013.
- KELLER, A. L. **Internet das coisas aplicada à indústria**: dispositivo para interoperabilidade de redes industriais. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.
- KETOKIVI, M; CHOI, T. Renaissance of case research as a scientific method. *Journal of Operations Management*, v. 32, p. 232-240, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jorm.2014.03.004>.
- KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. **Marketing 4.0**: do tradicional ao digital. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.
- LIMA, W.V.C.; NUNES, F.B.; HERPICH, F.; BARBOSA, P.P.A.; LOBO, C.O. Traços de aprendizagem significativa em uma atividade experimental de espectroscopia empregando realidade aumentada. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.17, n.3, p. 335-344, 2019.
- LIMA FILHO, N.C.; BARBOSA, M.A.C. Gestão por competências e Indústria 4.0 em uma empresa alagoana. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, v.7, n.2, p. 56 – 69, 2019.
- LORENZETTI, J; TRINDADE, L. L., PIRES, D. E. P; RAMOS, F. R. S. Tecnologia, inovação tecnológica e saúde: uma reflexão necessária. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.21, n.2, p. 432-439, 2012.
- LU, Y. Industry 4.0: a survey on technologies, applications and open research issues. **J. Ind. Inf. Integr.** P. 6:1–10, 2017.
- LUKOSEVICIUS, A. P. Executar é preciso, planejar não é preciso: proposta de *framework* par projetos de pesquisa. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.19, n.1, p. 32-65, jan/abr. 2018. DOI: 10.13058/raep. 2018. v19, n1.765
- MANCILHA, H.L.F. Breve análise da visão sociológica sobre a ciência do Direito. **Revista da ESEME**, v. 17, p. 385 – 392, 2012.
- MARCONDES, M. E. R.; CARMO, M. P.; SUART, R. C.; SILVA, E. L.; SOUZA, F. L.; SANTOS JUNIOR., J. B.; AKAHOSHI, L. H. Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzi-

das por professores de química em formação continuada. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 281-298, 2009.

MENESES, C.C.P.; MIGUEL, J.R. O ambiente pedagógico e a inserção das novas tecnologias educacionais no Ensino de Química. **Id On Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.14, n.50, p. 606-619, 2020. DOI: 10.14295/idonline.v14i50.2469

MONTEIRO, I.G.S. CTSA e ensino de Química: (re) construindo práticas metodológicas para a Formação Inicial e Continuada do Professor. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pernambuco, Caruaru, 2018.

MOURA, J.L.S.; MOURA, R.A. Interação humano-máquina no sistema produtivo da Indústria 4.0 visando aumentar a produtividade e reduzir lesões por esforços repetitivos. *In: Anais... VI CONGRESS OF INDUSTRIAL MANAGEMENT AND AERNAUTICAL TECHNOLOGY*. FATEC – São José dos Campos, São Paulo, 22 a 24 de outubro de 2019.

NASCIMENTO, M.M. Uma visão geral das teorias do envelhecimento humano. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, v.8, n.1, p. 161-168, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/sdh.v8i1.6192>

NASCIMENTO, A.P.; CEGOLIN, B.M.; SANTOS, C.L.; GHIRARDI-LOPES, N.P. A construção de uma sequência didática investigativa com o tema “saúde”: um relato do PIBID – Biologia da UFABC. **Crítica Educativa**, v.3, n. 2, p. 727-738, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.118>

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Gestão de organizações de ciência e tecnologia: ferramentas e procedimentos básicos**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual do método científico-tecnológico**. Florianópolis: DNS Editor, 2019.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Compreendendo o processo gerencial**. Manaus: IFAM, 2011.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual de redação para trabalhos acadêmicos: position paper**, ensaios teóricos, artigos científicos, questões discursivas. São Paulo: Atlas, 2012.

NASCIMENTO-E-SILVA, D.; SIMÕES, C. S.; SOARES, M. L.; PEREIRA, A. M. A. Proposição de uma sistemática de avaliação de aprendizagem na formação de administradores com base no processo gerencial. **Rev. Adm. Universidade Federal de Santa Maria**, v.6, n. 4, p. 640-657, dez. 2013. DOI: 10.5902/198346595826.

OLIVEIRA, E. S.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Gerenciamento participativo de recursos em espaços pedagógicos. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133839154>

- OLIVEIRA, N.; ZAMBALDE, A.L. Relações sociométricas dos pesquisadores que patentearam eventos. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 19, n. 39, p. 227- 242, jan./abr., 2014. DOI: 10.5007/1518-2924.2014v19n39p227
- OLIVEIRA, E. S.; NASCIMENTO-E-SILVA, D.; SILVA, R. O.; DUARTE, T. S. B. Aspectos relacionais entre ciência, tecnologia e educação. *In: Anais... IV SIMPÓSIO EM ENSINO TECNOLÓGICO NO AMAZONAS*, Manaus, 27 e 28 de setembro de 2018.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUONIAN, L.; SOUZA-LIMA, J.E.; MOSER, M.P. Meio ambiente e sustentabilidade. **Relações Internacionais no Mundo Atual**, v.1, n.22, p. 142 – 160, 2020.
- RIBEIRO, S.P.G. **Contributo de uma abordagem CTSA para a aprendizagem do tema “Atmosfera da Terra”**. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Ensino de Física e Química). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.
- RIBEIRO, J. G.; MARINHO, D. Y.; ESPINOSA, J. W. M.. Agricultura 4.0: desafios à produção de alimentos e inovações tecnológicas. *In: Anais... SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – SIENPRO*. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 28 a 30 de agosto de 2018.
- SANTOS, C. M.; BELÉM, J. F. Indústria 4.0 e manufatura aditiva: um estudo de caso com os consumidores de calçados produzidos nas indústrias de calçados de Juazeiro do Norte. **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 42, p. 1059-1072, 2018.
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F., Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS no contexto da educação brasileira. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, 2002.
- SANTOS, W.J.; SILVA, I.P. Potencialidades do filme de ficção *Avatar* para a alfabetização científica dos sujeitos no contexto da educação básica. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.13, n.28, p. 51 – 63, 2017.
- SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2017.
- SHÖNTAG, J.A. **Os incentivos fiscais da Zona Franca de Manaus** – as matérias-primas regionais para a produção de “concentrados”. Fundação Getúlio Vargas, [s.l.], 5 de março de 2015.
- SILVA, R.O. **Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

- SILVA, A.J.D.; MARINHO, P.C. Nutrição e o meio ambiente. *In: Anais...VII SIMPÓSIO DE PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO UGB – INOVAÇÃO E RENOVAÇÃO ACADÊMICA*. Centro Universitário Geraldo Barros, Rio de Janeiro, 27 a 31 de janeiro de 2020.
- SILVA, J.P.B.; SILVA, S.S.; MENDES, R.S. Gestão ambiental em empresas públicas e sociedades de economia mista do estado de Minas Gerais. **Revista Ciências Administrativas**, v.23, n.2, p. 247-261, 2017. DOI: 10.5020/2318-0722.23.2.247-261
- SILVA, R.O.; NASCIMENTO-E-SILVA, D.; FERREIRA, J.A.O.A.; SOUZA, S.S. Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino – REPPE**, v.3, n.2, p. 105 – 119, 2019.
- SOARES, M.N.; KAUFFMAN, M.E.; SALES, G.M.C. Avanços da comunidade europeia no direito de propriedade intelectual e Indústria 4.0: extraterritorialidade e aplicabilidade do direito comparado no Brasil. **Revista do Direito**, v.1, n.57, p. 117-137, jan/abr. 2019. DOI: 10.17058/rdunisc.v1i57.13618
- SUZUKI, C. W. **Oportunidades e desafios para projetos de big data**: um estudo de caso da parceria Petrobras EMC<sup>2</sup>. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- TESSARINI JÚNIOR, G.; SALTORATO, Pa. Impactos da indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Produção Online**, v.18, n.2. p. 743-769, 2018.
- TROPIA, C. E. Z.; SILVA, P. P; DIAS, A. V. C. Indústria 4.0: uma caracterização do sistema de produção. *In: Anais...XVII CONGRESO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTIÓN TECNOLÓGICA*, Ciudad de México, 16 al 18 de octubre de 2017.
- WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of jobs**: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. Report, Genebra, 2016.
- ZANON, S. Indústria 4.0 chega à Amazônia: projeto quer salvar a floresta levando tecnologia de ponta. **Mongabay** – notícias ambientais para informar e transformar, 13 de fevereiro de 2020. Disponível em: <[https://brasil.mongabay.com/2020/02/industria-4-0-chega-a-amazoniaprojeto-quer-salvar-a-floresta-levando-tecnologia-depon-ta/?fbclid=IwAR3x0SY4I1oyzocAAF3Zm0MIQ9qNDSrLinhRb5BNrZ71FJ73\\_Y8fDW-dRdE](https://brasil.mongabay.com/2020/02/industria-4-0-chega-a-amazoniaprojeto-quer-salvar-a-floresta-levando-tecnologia-depon-ta/?fbclid=IwAR3x0SY4I1oyzocAAF3Zm0MIQ9qNDSrLinhRb5BNrZ71FJ73_Y8fDW-dRdE)>. Acesso em: 19 fev. 2020

# COMPARAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE ARGUMENTAÇÃO EM DUCROT E INTENÇÃO DO FALANTE NA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

*Diogo Oliveira da Silva  
Joceli Catarina Stassi-Sé*

## **Introdução**

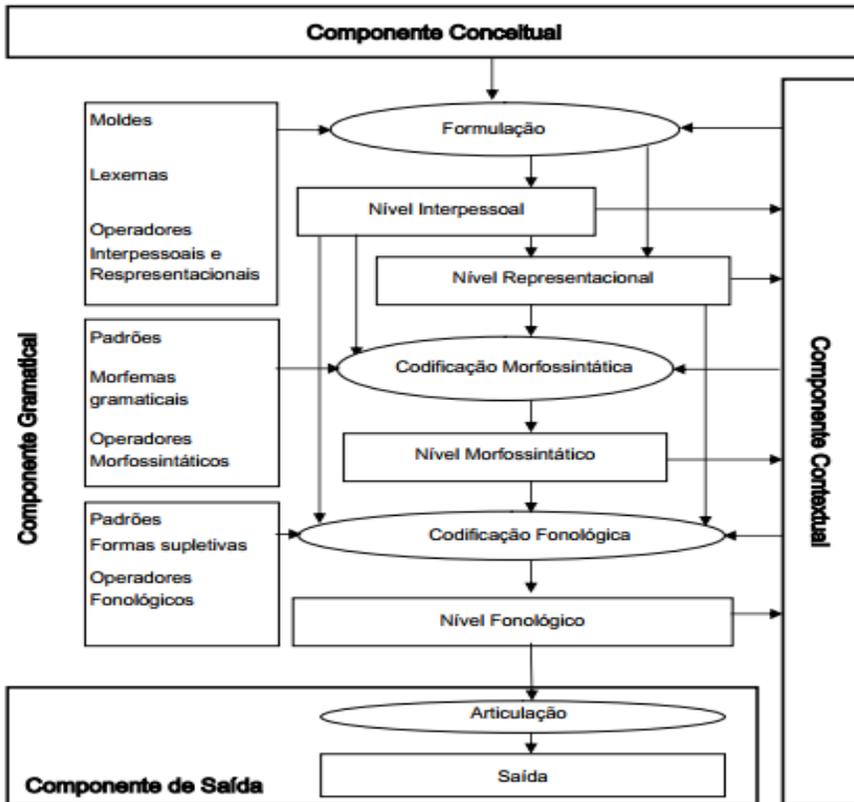
Essa proposta de pesquisa surgiu durante as aulas da disciplina Enunciação e Argumentação, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL - UFSCar) no primeiro semestre de 2019. O conteúdo da disciplina da área de concentração Análise e processamento automático de línguas naturais foi voltado para o campo teórico de argumentação e enunciação. A disciplina buscou problematizar as noções de argumentatividade e argumentação ao oferecer uma introdução sobre enunciação e argumentação, expondo diferentes perspectivas para estudar a argumentação, seguindo os conceitos teóricos de Ducrot (1984, 2001) e Guimarães (1989, 2011). Com o andamento de uma pesquisa de dissertação de mestrado, sob orientação da professora doutora Joceli Catarina Stassi-Sé (Departamento de Metodologia de Ensino – DME UFSCar), no programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL UFSCar, na linha da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), houve um atrito inicial em reconhecer a diferença das nomenclaturas Argumentação e Intenção do falante. A primeira, presente nos estudos da disciplina, mais especificamente da obra de Ducrot (2009), e a segunda, fortemente relacionada ao nível interpessoal da GDF. Com o decorrer das aulas e da pesquisa do projeto de mestrado, o apoio para a compreensão de ambas as nomenclaturas veio à luz, sem determinação de ideais de vertente certa ou errada, classificação ideal e/ou sem fundamentos, etc. Aqui será explicado o entendimento e funcionamento dos conceitos teóricos de argumentação e intenção do falante, suas respectivas bases teóricas e aplicação. Tentaremos mostrar como ambas, pertencentes a vertentes teóricas diferentes, podem, através de determinado ponto de vista analítico, possuir a mesma aplicabilidade e entendimento de sua significação.

Iniciaremos tratando dos conceitos teóricos da GDF, sua divisão em níveis, focando principalmente no nível interpessoal – foco na pragmática do falante e suas intenções comunicativas. Depois, partiremos para as definições de argumentação em Ducrot, delimitando as relações entre argumentação retórica e linguística. Aplicaremos as duas bases teóricas ao nosso objeto de análise: a língua portuguesa falada, ou seja, a oralidade, mesmo objeto do projeto de dis-

sertação em andamento. Aqui, nossas ocorrências serão examinadas nas esferas da codificação e formulação, nas quais buscaremos estender a análise envolvendo os conceitos vistos em Ducrot, demonstrando sua possibilidade de aplicação e entendimento via GDF também. Finalizaremos com as considerações finais e sua contribuição na pesquisa e no decorrer da disciplina da pós-graduação.

### **A Gramática Discursivo-Funcional**

Em Hengeveld e Mackenzie (2010), os autores definem a Gramática Discursivo-Funcional como um componente gramatical de um modelo de interação verbal que é relacionado a outros componentes em conjunto: componente conceitual (referente às intenções comunicativas e conceitualizações extralingüísticas), componente contextual (descrição da forma e do conteúdo do discurso, baseado no contexto real do evento de fala e a relação social entre os participantes) e componente de saída (expressões acústicas ou linguísticas baseadas na informação corrente). Essa interação entre os componentes ocorrem por meio da formulação e codificação. A formulação baseia-se nas regras que determinam aquilo que constitui representações semânticas e pragmáticas subjacentes válidas em uma língua, e a codificação às regras que convertem essas representações semânticas e pragmáticas em representações fonológicas e morfossintáticas. A GDF vê no usuário da língua, um conhecedor tanto das unidades funcionais e formais da língua, como das maneiras pelas quais essas unidades podem ser combinadas. Para Hengeveld e Mackenzie, esse conhecimento do falante possui um elevado grau de estabilidade, podendo assim ser comparado entre as línguas, “revelando as tendências universais na estrutura linguística, como estuda na tipologia linguística” (Hengeveld; Mackenzie, 2010). Vejamos abaixo o quadro da arquitetura da GDF (Quadro I):



Quadro I: Arquitetura da GDF. Fonte: HENGEVELD; MACKENZIE, p. 4 (2010)

Na GDF temos uma base para compreender como os processos linguísticos ocorrem na língua, como o falante dispõe do uso de variados recursos para alcançar seus objetivos comunicacionais. A divisão em quatro níveis, separados entre formulação e codificação, busca entender como as etapas de construção e execução ocorrem na língua, ou seja, como o falante molda seu dizer em busca de determinado resultado. Assim, a GDF pode ser entendida como uma gramática estrutural-funcional (Butler, 2003), pois é uma gramática moldada pelo uso, e entende a língua como um sistema que deve ser descrito e correlacionado com funções do discurso. Para Pezatti (2014):

[...] esse modelo se concentra na dimensão individual e psicológica do usuário de língua e não na dimensão social, apesar de os aspectos estarem muito conectados na interação social mediada pelos aspectos psicológicos do indivíduo. Esse modelo tem uma forte orientação tipológica, procurando dar uma teoria geral à pesquisa linguística. Para a GDF, as relações textuais gramaticalmente relevantes são explicadas dentro de cada

nível: no Nível Representacional, Estados de coisas são agrupados em Episódios, e no Nível Interpessoal, Atos Discursivos são agrupados em movimentos. (PEZATTI, 2014, p. 73-74)

Antes de entramos na explicação dos quatro níveis, veremos a divisão dos quatro componentes constituintes da GDF – componentes conceitual, contextual, gramatical e de saída, como forma de explicar a inter-relação entre linguagem e contexto, alvo de estudo da GDF: 1) componente conceitual: responsável pelo desenvolvimento da intenção comunicativa do falante e das conceitualizações de eventos extralingüísticos relevantes no ato comunicativo; 2) componente contextual: responsável pela presença de antecedentes e referentes que podem influenciar o ato discursivo subsequente, já que sua composição se dá com informações que influenciam a formulação e codificação: informações imediatas e de longo prazo; 3) componente gramatical: responsável pela gramática de língua natural, englobando as operações de formulação ao traduzir as representações conceituais em representações pragmáticas (nível interpessoal), semânticas (nível representacional). Essas traduções são codificadas no nível morfossintático e exteriorizadas no nível fonológico, este sendo um input para a operação de articulação; e 4) componente de saída: são as expressões acústicas ou escritas geradas com base nas informações fornecidas pelo Componente gramatical, ou seja, é a tradução da informação digital em uma forma analógica.

Tão importante quanto sua divisão em componentes e níveis, a hierarquização entre os níveis são de extrema importância para a GDF: a pragmática comanda a semântica, estas comandam a morfossintaxe e estas três comandam a fonologia. Cada um dos níveis de representação dentro do componente gramatical é estruturado de modo próprio, tendo em comum uma organização hierarquicamente ordenada em camada, esta é composta por um Núcleo (obrigatório), que pode ser restringido por um Modificador (opcional), especificado por um Operador e ter uma Função. Para Pezatti (2010, p. 8), os núcleos e modificadores ( $\Sigma$ ,  $\sigma$ ) representam estratégias lexicais, enquanto operadores ( $\pi$ ) e funções ( $\Phi$ ) representam estratégias gramaticais. A função é sempre relacional e ocorre entre unidades da mesma camada, enquanto operador se aplica a uma unidade em si mesma. Focaremos agora no nível interpessoal e suas camadas e atos.

### Nível interpessoal

O nível interpessoal está relacionado com a pragmática presente no discurso em uso pelos falantes: suas **intenções comunicativas** e as distinções de formulação na interação, baseados em noções pragmáticas, retóricas de conhecimentos e sentimentos do falante. Na representação do nível interpessoal, te-

mos o movimento – a menor unidade livre do discurso (Kroon, 1997 *apud* PEZATTI, 2014, p. 76), visto como uma contribuição autônoma para a interação contínua, constituído de uma ação introdutória ou modificadora de tópicos discursivos. Presente no movimento, o ato discursivo é visto como uma unidade básica do discurso, a menor unidade linguística presente no processo comunicativo, que envolve o falante, o interlocutor, uma ilocução (finalidade do ato verbal) e um conteúdo comunicado (conteúdo que o falante deseja evocar ao destinatário). O conteúdo comunicado é formado por subatos, estes sendo formas de ação comunicativa do falante, podendo ser de atribuição (tentativa de o falante evocar uma propriedade) e/ou de referência (tentativa do falante de evocar um referente). Apenas o falante e a ilocução são necessariamente presentes para a execução de um ato. Temos três modalidades de atos discursivos: 1) expressivo: expressa diretamente e de modo autodirecionado, sem a necessidade da presença de um destinatário, sentimentos do falante (raiva, medo alegria, pânico, etc.) sem conter um conteúdo comunicado e sem um propósito comunicativo (uso de diversas interjeições) como em *Nossa senhora! Credo! Uau!*; 2) comunicativo interativo: expressa um ato heterorrelacionado, com um destinatário presente, geralmente com uso de interjeições, com a intenção de realizar interações específicas, como saudações, cumprimentos, chamamentos, estes classificados como vocativos interpelativos (uso de itens lexicais variáveis como *Ei! você, etc.*) e designativo (caracterização do destinatário, como por exemplo, o nome *Bom dia Dona Joana, Senhor Engenheiro, etc.*), e 3) comunicativo ilocucionário: mais comum dentre os atos, expressa um conteúdo comunicado em direção a um destinatário presente, como em *Vocês viram o resultado do jogo de ontem?*

Os atos discursivos expressam **funções retóricas**, que estão relacionadas aos modos ordenados dos componentes do discurso, modelados como estratégia do falante no ato comunicativo, buscando influenciar o destinatário a aceitar seus propósitos e intenções, sendo chamadas de funções retóricas (estes sendo atos subsidiários), que podem ser: orientação (introdução de um referente importante para interpretação do ato discursivo), esclarecimento (adição de uma informação para a correta interpretação da intenção comunicativa), concessão (preservação da face do falante ou de outrem ao apresentar uma reconsideração do conteúdo comunicado) e motivação (justificativa do falante ao enunciar uma ilocução declarativa). Vejamos os exemplos abaixo:

- a) Orientação: *o mais novo*, esse estava sempre com, com a mãe (Moç86: Chuva: 30) (Pezatti, 2014, 83)
- b) Esclarecimento: dói muito para nós, *as senhoras* (Moç97: Mocidade: 56) (Pezatti, 2014, p. 84)

- c) Concessão: e a gente teve junto *mesmo não tando no mesmo lado do do... da política*. (Moç: Mocidade: 56) (Pezatti, 2014, p. 84)
- d) Motivação: reconciliação eu não digo não é?, porque até agora abandahlham-me (Ang97: JG: 113) (Pezatti, 2014, p. 84)

A ilocução presente no ato discursivo pode indicar diversas intenções comunicativas do falante, ao buscar associar as propriedades lexicais e formais do ato, como declarativas, interrogativas, imperativas, exortativas, entre outras. As ilocuições podem ser expressões relacionadas, interjeições, verbos performativos, ilocuições abstratas ou performativos implícitos. Vejamos o exemplo de uma ilocução interrogativa polar (o falante solicita uma resposta sim/não do destinatário, sem adição de outros conteúdos), como em “Você já viu fogão de lenha?” (Bras80: Fazenda) (Pezatti, 2010, p. 15). Segue abaixo um modelo de relação hierárquica do nível interpessoal (Figura 1):

(π M <sub>1</sub> : [	Movimento
(π A <sub>1</sub> : [	Ato Discursivo
(π F <sub>1</sub> : ILL (F <sub>1</sub> ): Σ (F <sub>1</sub> ))	Ilocução
(π P <sub>1</sub> : ... (P <sub>1</sub> ): Σ (P <sub>1</sub> )) <sub>S</sub>	Falante
(π P <sub>2</sub> : ... (P <sub>2</sub> ): Σ (P <sub>2</sub> )) <sub>A</sub>	Ouvinte
(π C <sub>1</sub> : [	Conteúdo Comunicado
(π T <sub>1</sub> : [...] (T <sub>1</sub> ): Σ (T <sub>1</sub> )) <sub>Φ</sub>	Subato de atribuição
(π R <sub>1</sub> : [...] (R <sub>1</sub> ): Σ (R <sub>1</sub> )) <sub>Φ</sub>	Subato de referência
] (C <sub>1</sub> ): Σ (C <sub>1</sub> )) <sub>Φ</sub>	Conteúdo Comunicado
] (A <sub>1</sub> ): Σ (A <sub>1</sub> )) <sub>Φ</sub>	Ato Discursivo
] (M <sub>1</sub> ): Σ (M <sub>1</sub> ))	Movimento

**Figura 1:** Relação hierárquica no nível interpessoal. **Fonte:** HENGEVELD; MACKENZIE, p. 9 (2010).

As propriedades de interação que estão presentes nas estratégias de natureza proposital no nível interpessoal são a **retórica** (propriedades formais de enunciados persuasivos do falante em relação ao seu destinatário) e a **pragmática** (modelagem das mensagens do falante em relação às expectativas sobre o destinatário). No nível interpessoal, estas estratégias interpessoais, gramaticais e lexicais constituem os operadores e modificadores, além das funções pragmáticas presentes neste nível.

## Operadores interpessoais e funções pragmáticas

Os operadores interpessoais são estratégias gramaticais que especificam uma camada e se aplicam a uma unidade em si mesma (Pezatti, 2014, p. 104), constituindo traços abstratos e manifestados na esfera da codificação como palavras gramaticais. No nível interpessoal, os operadores ocorrem na interação entre falante e destinatário, em posições periféricas, podendo assumir uma posição absoluta ou relativa. Temos na Ênfase um exemplo de categoria pragmática interpessoal que atua como uma estratégia do falante em atingir seu propósito comunicativo, através de uma intensificação lexical ou gramatical em algum constituinte ou até mesmo, com a expressão linguística como um todo. A ênfase pode estar presente em diferentes camadas do nível interpessoal: conteúdo comunicado e subatos exemplificados em a (o operador *ai* especifica e enfatiza o que vem à sua direita – a casa) e b, (o operador *já* ressalta o subato que representa o momento da ocorrência do Estado-de-coisas), respectivamente:

- a) *ai* mandaram construir essa que nós moramos (Bra80: Fazenda: 91) (Pezatti, 2014, p. 105)
- b) *já* em sessenta e oito houve um surto de escolas, que foram abertas (CV: Raparigas: 07) (Pezatti, 2014, p. 106)

O operador interpessoal de Polidez marca a intenção do falante em ser polido, educado. Este operador pode estar presente nos subatos, antes do núcleo especificado, como em c (o operador *ai* mostra polidez no pedido do falante direcionado ao destinatário que está mais próximo do prato pequeno):

- c) dá-me *ai* o prato pequeno, faz favor (CV95: Colher Panela: 26) (Pezatti, 2014, 106)

O operador Aproximação indica um termo que indica aproximação da real intenção do falante, ocasionados antes do núcleo que especificam, como em d (mais *ou menos* indica aproximação real da quantidade selecionada referente à costa angolana):

- d) toda a costa angolana *mais ou menos*, inclui-se numa zona que ecologicamente se diz semiárida (Ang97: Guerra e Ambiente: 48) (Pezatti, 2014, p. 107)

O operador de Mitigação é utilizado para limitar o compromisso do falante em relação ao que é dito, para preservar sua face, como no exemplo abaixo (e – *pele menos* indica essa preservação em relação à localização espacial):

- e) *pele menos* num raio de dez a vinte quilômetros não há vegetação (Ang97: Guerra e Ambiente: 61) (Pezatti, 2014, p. 108)

Os operadores interpessoais também podem atuar como **Funções pragmáticas** de Foco (posição absoluta final, onde o termo é codificado como foco da sentença, podendo também ser marcado como Foco-Ser, onde o falante fornece ao destinatário, o operador-ser (verbo) para marcar o constituinte como Foco) e Contraste (desejo do falante em realçar diferenças entre os conteúdos comunicados ou entre informações já dispostas na situação em discurso). O Contraste pode ser Expansivo (adição de outra nova informação a outra já suposta ou mencionada) ou Seletivo (o falante seleciona a informação mais adequada e a marca com um operador). Vejamos os exemplos:

- f) Foco: tinha uma *senzala* <sub>FOCO</sub> (Bra80: Fazenda: 96) (Pezatti, 2014, p. 108)
- g) Foco-Ser: comecei a pintar principalmente *foi* <sub>SER</sub> com *aquarela* <sub>FOCO</sub> (Moç83: Cantar Pintar: 36) (Pezatti, 2014, p. 109)
- h) Contraste Expansivo: então você assa a carne *só* no sal (Bra80: Comer Falar bem: 12) (Pezatti, 2014, p. 110)
- i) Contraste Seletivo: isso vai-se traduzir numa primeira explosão escolar *sobretudo* no secundário (Ang97: Ensino Angola: 49) (Pezatti, 2014, p. 110)

Há também a função Tópico (não obrigatório), que é atribuída a um Subato não-focal, cuja função é assinalar como o Conteúdo Comunicado se relaciona ao comentário construído gradualmente no Componente Contextual.

### **Modificadores interpessoais**

Os modificadores interpessoais (opcionais e restritos ao núcleo de uma camada) são constituintes lexicais que refletem o papel de uma unidade linguística na interação entre falante e destinatário (modificam o ato, podendo ser de natureza de propriedade estilística, estatuto do ato dentro do discurso ou atos enfáticos), podendo escopar uma camada toda, dependendo de sua posição na sentença, como por exemplo, um Ato discursivo (A), Ilocuções (F), Conteúdo comunicado (C) e subatos (S). Sua atuação modificadora pode ocorrer em dife-

## EDUCAÇÃO BRASIL II

rentes funções e camadas, como Ênfase (*caramba* em caso de raiva, espanto), Modo (*lentamente, à parte*), Conclusão (portanto, pois), Sequenciação (primeiro, segundo), Exemplificação (por exemplo), Atitude (*felizmente, infelizmente*), Divergência (*contudo, no entanto*). Vejamos a divisão dos modificadores de acordo com sua camada de atuação (Quadro II):

ORAÇÃO			
Modificadores Interpessoais	Posição <sup>INICIAL</sup>	Posição <sup>MEDIAL</sup>	Posição <sup>FINAL</sup>
(A) Ato	Sequenciação Exemplificação Conclusão	Não hierárquicos	Ênfase
(F) Ilocução	Modo	Não hierárquicos	
(C) Conteúdo Comunicado	Atitude Conclusão	Não hierárquicos	

**Quadro II:** Posição dos modificadores interpessoais. **Fonte:** PEZATTI, p. 114 (2014).

### Nível Representacional

Este nível está relacionado com os aspectos semânticos de uma unidade linguística, sendo responsável pela designação. O termo “semântica” fica restrito aos meios pelos quais uma língua se relaciona com os mundos possíveis que ela descreve. Para Hengeveld (2008): “as camadas relevantes no Nível Representacional são definidas em termos das categorias semânticas que elas designam”. Vejamos abaixo a relação hierárquica no nível representacional (Figura II):

( $\pi p_1$ :	Conteúdo Proposicional
( $\pi ep_1$ :	Episódio
( $\pi e_1$ :	Estado-de-Coisas
[( $\pi f_1$ :	Propriedade Configuracional
( $\pi f_1$ : $\blacklozenge (f_1)$ : [ $\sigma (f_1)_\Phi$ ])	Propriedade Lexical
( $\pi x_1$ : $\blacklozenge (x_1)$ : [ $\sigma (x_1)_\Phi$ ]) $_\Phi$	Indivíduo
...	
] ( $f_1$ ): [ $\sigma (f_1)_\Phi$ ])	Propriedade Configuracional
( $e_1$ ) $_\Phi$ : [ $\sigma (e_1)_\Phi$ ])	Estado-de-Coisas
( $ep_1$ ): [ $\sigma (ep_1)_\Phi$ ])	Episódio
( $p_1$ ): [ $\sigma (p_1)_\Phi$ ])	Conteúdo Proposicional

**Figura II:** Relação hierárquica no nível representacional. **Fonte:** HENGEVELD; MACKENZIE, p. 13 (2010).

O Conteúdo proposicional (p) está relacionado com as construções mentais, como desejos, crenças e conhecimentos do falante. Essas construções mentais podem ser factuais (relacionados a mundo real) e não factuais (mundo imaginário), podendo ser qualificados por atitudes proposicionais (como certeza ou dúvida), ou também inferências, conhecimento comum partilhado, evidências. Vejamos o exemplo:

- a) Jenny acreditava que/esperava que/foi para casa porque talvez sua mãe fosse visitá-la. (HENLGEVELD; MACKENZIE, 2010, p. 13-14)

A camada de Estado-de-Coisas (e) está relacionada a eventos e estados e é caracterizada pela possibilidade de serem localizados no tempo e também ser avaliados em termos de seu estatuto de realidade. Podemos dizer que o Estado-de-Coisas “(não) ocorre”, “(não) acontece” ou “(não) é o caso” em algum ponto ou intervalo de tempo. Vejamos no exemplo abaixo, a combinação do tempo absoluto (presente no Episódio (ep)) com o tempo relativo (característica do Estado-de-coisas):

- b) Ontem Sheila saiu antes de jantar. (HENLGEVELD; MACKENZIE, 2010, p. 15)

A marcação de tempo absoluto (ep) é dada pelo advérbio ontem é válida também para os dois Estado-de-Coisas (e) do exemplo acima, na medida em

que as duas ações fazem parte do mesmo Episódio (ep), separados e especificados em sua relação temporal pelo lexema antes (locução conjuntiva).

A Propriedade configuracional (f) é moldada por categorias semânticas que estabelecem uma relação não-hierárquica entre si. Essas categorias semânticas podem ser compostas de Indivíduos (objetos concretos que podem ser localizados no espaço), propriedades lexicais - estas não têm existência independente e só podem ser avaliadas em termos de seu funcionamento em conjunto a outros termos da entidade, localização, tempo, modo, razão e quantidade. Vejamos o exemplo a seguir, na qual os dois Estados-de-coisas (e) se relacionam e constituem (f):

- c) As fortes chuvas (e) causaram (f) muitos danos (e). (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 181)

### Nível morfossintático

Nível responsável pelos aspectos estruturais da unidade linguística, sua codificação e as distinções interpessoais e representacionais, pois muitas operações neste nível são motivadas funcionalmente por princípios ordenadores de iconicidade, integridade de domínio e preservação das relações de escopo. Segue abaixo a relação hierárquica entre as camadas desse terceiro nível (Figura III):

(Le <sub>1</sub> :	Expressão Linguística
(Cl <sub>1</sub> :	Oração
(Xp <sub>1</sub> :	Sintagma
(Xw <sub>1</sub> :	Palavra
(Xs <sub>1</sub> )	Raiz
(Aff <sub>1</sub> )	Afixo
(Xw <sub>1</sub> ))	Palavra
(Xp <sub>1</sub> ))	Frase
(Cl <sub>1</sub> ))	Oração
(Le <sub>1</sub> ))	Expressão Linguística

**Figura III** - Relação hierárquica no nível morfossintático. **Fonte:** HENGEVELD; MACKENZIE, p. 18 (2010)

A expressão linguística, como já vimos, é o conjunto de ao menos uma unidade morfossintática, podendo ser formada pela combinação das unidades presentes nas orações (grupo de palavras ou sintagmas, atuando como molde

para estabelecer a ordem entre seus constituintes), sintagmas (configuração em sequência de palavras, sintagmas e orações encaixadas, possui um núcleo lexical – pode ser verbal, nominal, adjetival, adverbial e adposicional) ou palavras (formada por radicais e afixos).

### Nível fonológico

O último nível é responsável pela codificação, recebendo um input dos outros três níveis e fornece um input no componente de saída. Neste nível, operam padrões prosódicos, seqüências segmentais que configuram os morfemas ou marcadores de posição, além de operadores terciários que darão efeitos finais ao input no componente de saída. Vejamos sua relação hierárquica (Figura IV):

( $\pi U_1$ : [	Enunciado
( $\pi IP_1$ : [	Frase Entonacional
( $\pi PP_1$ : [	Frase Fonológica
( $\pi PW_1$ : [	Palavra Fonológica
( $\pi F_1$ : [	Pé
( $\pi S_1$ ) <sup>n</sup>	Sílabas
] ( $F_1$ )	Pé
] ( $PW_1$ )	Palavra Fonológica
] ( $PP_1$ )	Frase Fonológica
] ( $IP_1$ )	Frase Entonacional
] ( $U_1$ )	Enunciado

**Figura IV** - Relação hierárquica no nível fonológico. **Fonte:** HENGEVELD; MACKENZIE, p. 22 (2010).

Hengeveld analisa as relações entre todos os níveis do componente gramatical da GDF: níveis interpessoal e representacional; interpessoal e morfossintático; interpessoal e fonológico; níveis representacional e morfossintático; representacional e fonológico; níveis morfossintático e fonológico. O autor utiliza dados de diferentes línguas para analisar essas relações e assim, chegando a dados estatísticos sincrônicos para uma perspectiva tipológica que a GDF permite criar/relacionar suas variações dinâmicas:

A estrutura da GDF oferece, como foi observado por BUTLER e TAVERNIERS (2008), duas grandes predições no que diz respeito à variação dinâmica: uma está relacionada à etapa variacional entre os Níveis Representacional e Interpessoal, e a outra, às etapas variacionais entre as diversas camadas hierarquicamente ordenadas em cada nível. Em ambos os casos, a manifestação real das etapas variacionais estará localizada nos Níveis Morfossintático e Fonológico. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2010, p. 41)

Com a GDF, podemos ver como a intenção do falante está intrinsecamente ligado ao significado do falante, ao seu pragmatismo, ao poder de persuasão e convencimento do falante, este que utiliza diversos recursos para se fazer entendido, para atingir seus objetivos. A retórica e a pragmática presentes no nível interpessoal e representadas no nível morfossintático englobam as atmosferas da formulação e codificação, de acordo com os princípios dessa visão funcionalista da língua. A língua falada se torna fundamental objeto de análise para compreender os processos linguísticos que a GDF se propõe a estudar: a língua em uso. Para Bortoluzzi (2011), o falante busca representar sua realidade na língua:

Tanto é que, quando queremos que alguém entenda o que estamos a dizer, escolhemos elementos da língua, dentre os disponíveis, que sejam da compreensão do interlocutor. Do mesmo modo, quando queremos que nosso interlocutor entenda parcialmente a mensagem, nos valem de certos termos ou arranjos linguísticos que deixem transparente apenas aquilo que queremos. Ainda assim, mesmo que os significados sejam relativamente padronizados e amplamente compartilhados, os usos que dela faz o usuário são capazes de expressar representações diversas acerca da realidade e dos mundos físico e psicológico. (BORTOLUZZI, 2011, p. 27)

O falante, como conhecedor da língua, organiza seu dizer para alcançar determinado objetivo, de acordo com sua realidade, seu mundo físico e psicológico. Por exemplo, em uma entrevista de emprego, o falante candidato à vaga, possivelmente, usará uma linguagem mais culta, diferente da utilizada na roda de amigos, pois buscará convencer seu interlocutor a contratá-lo. Neste caso, o candidato entende o ambiente, tem conhecimento de mundo para entender as regras ideais para interagir verbalmente utilizando recursos da linguagem culta para alcançar sua intenção social, no caso, o emprego – fator motivacional para o falante neste caso. Para Brait (1992, p. 26), isso ocorre com o falante pela influência de três fatores extraverbais: a extensão espacial comum aos interlocutores, o conhecimento e compreensão da situação existente e a avaliação comum dessa situação, ou seja, fatores interpessoais que envolvem o modo de pensar e agir do falante, o levando a determinadas intenções comunicativas.

Agora entraremos nos estudos argumentativos de Ducrot, iniciando com a diferenciação entre argumentação linguística e argumentação retórica. Na sequência, abordaremos a comparação entre argumentação e intenção do falante vista na seção acima.

### Argumentação em Ducrot

Na Teoria de Argumentação na Língua (ANL), proposta por Jean-Claude Anscombre e Ducrot e também presente nos estudos da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Marion Carel e Ducrot, a argumentação linguística é completamente distinta de argumentação retórica. Ducrot entende argumentação retórica como:

[...] atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa. Essa atividade é de fato um dos objetos de estudo tradicionais da retórica. [...] ela só considera o levar alguém a fazer se este é apoiado sobre um fazer crer, o que é uma grande limitação, porque há muito evidentemente outros meios de levar alguém a fazer alguma coisa que não seja a estratégia um pouco ingênua que consiste em fazê-lo crer que é bom para ele fazer essa coisa [...] considerarei unicamente a persuasão pela palavra, pelo discurso (DUCROT, 2009, pg. 20)

Como podemos ver, Ducrot não se preocupa com os constituintes da retórica tradicional, itens presentes na retórica presente nas funções comunicativas do falante para a GDF: *logos* (razões dadas, raciocínio lógico); *pathos* (desejo do ouvinte de crer, despertar paixões) e *ethos* (confiança no orador). A argumentação linguística de Ducrot está voltada à língua, no discurso formado por encaixamentos de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por conectores do tipo *portanto*, *então*, *consequentemente*, sendo A o argumento e C a conclusão, onde C não é um raciocínio lógico ou processo cognitivo, já que C não é lógico de A. Ducrot não estava preocupado com a lógica presente nos argumentos, pois para ele, a argumentação estava presente na própria língua:

Na medida em que a argumentação que chamo retórica é definida como um esforço verbal para fazer alguém crer em algo, parece que a argumentação linguística pode ser disso um meio direto, sobretudo se esta última receber a interpretação habitual que acabo de mencionar. Parece, de fato, que um meio evidente de fazer admitir uma proposição C é o de justificá-la (de mostrar que ela é verdadeira) e que para justificar uma proposição possa haver interesse em apresentar primeiramente uma proposição A que se está pronto a aceitar e que tem com C uma relação conclusiva, uma relação em portanto. Sua crença em A pode então se completar com uma crença em C, a validade de A se transportando, por assim dizer, para C. Essa é uma concepção totalmente banal, e talvez mesmo inevitável, do papel da argumentação linguística na argumentação retórica. Vou tentar

mostrar, com argumentos de linguista, que ela é não somente insuficiente, mas totalmente ilusória, e que os encadeamentos conclusivos dos discursos não constituem, como tais, meios diretos de persuasão, nem mesmo meios parciais (DUCROT, 2009, p. 21)

Vejamos o seguinte exemplo *A* mas *C*, trabalhado durante a disciplina:

- a) O vestido é bonito é bonito (*A*= Argumento), mas (Conector adversativo) é caro, (Conclusão Não – *A*, ou seja, ao comprar o vestido)

Durante os estudos sobre as escalas argumentativas, a noção de valor argumentativo entra em cena para reforçar a argumentatividade presente na própria língua: a utilização argumentativa da língua está nela inscrita, em sua organização interna. No exemplo acima, analisamos que o segundo argumento (é caro) é mais forte que *A*, levando a conclusão de não comprar o vestido. Como vimos, para Ducrot a argumentação está na própria língua, ou seja, na GDF, seria o nível representacional semântico, este nível voltado ao nível semântico das significações das expressões, codificado no nível morfosintático como componente de saída, desconsiderando assim, o nível pragmático e a atuação/existência da intenção do falante.

Fugindo do campo da retórica tradicional, Ducrot não se preocupa com a lógica que leva o falante/leitor a compreender o adjetivo caro como conclusivo a não ser comprar o vestido. Poderíamos ter diversas conclusões tratadas como para o exemplo acima: não comprar o vestido por ser caro, não comprar o vestido por não ser bonito o suficiente para tal preço elevado, comprar o vestido por ser bonito independente de ser caro, comprar o vestido porque tudo o que é caro é de boa qualidade, comprar o vestido por ser caro, sendo isso positivo do ponto de vista ostensivo, comprar o vestido utilizando ser caro como proposta de negociação com o vendedor para abaixar o preço, etc. Ducrot não se importa se *A* leva a conclusão *C*, o que está em jogo é apenas são as representações semânticas que ligam *A* portanto *C*, ou seja, os encadeamentos qualificam uma coisa ou situação, dando suporte à determinada interpretação, não sendo fatos fechados entre os constituintes da oração:

Em todos esses casos, não pode haver, por trás do encadeamento discursivo um logos demonstrativo, porque o encadeamento já é dado pelo argumento. Ele constitui o valor semântico do argumento. [...] De modo geral, se uma proposição *A* contém *portanto C*, ela contém também a possibilidade de que lhe seja encadeado *pourtant* (no entanto) *não C*. Nessas condições, é impossível dizer que, apresentando o argumento *A* e fazendo-o seguir por *portanto C*, eu justifico *C*. Na verdade, o mesmo argumento, em virtude de sua significação intrínseca poderia igualmente ser seguido por não *C*, com a condição de mudar de conector. (DUCROT, 2009, pg. 23)

A argumentação linguística defendida por Ducrot, não possui um caráter racional, não necessita fornecer justificativas, como se vê na retórica tradicional, onde a persuasão exige que não somente se dê razões que constituem o que se chama o *logos*, mas que se desenvolva, além disso, no ouvinte o desejo de crer verdadeiro (*pathos*) e, enfim, se confie no orador, que deve aparecer como alguém confiável. Na sequência dos seus estudos, Ducrot discorre sobre a argumentação linguística presente na argumentação retórica. Para o autor, a concessão age como uma argumentação persuasiva na qual o falante A deseja levar o falante B a determinada conclusão Z, mesmo sabendo que há possíveis argumentos linguísticos para a conclusão não Z. Com isso, o falante A indica um argumento desfavorável a não Z:

- b) bFalante A: Você deveria parar de fumar porque te faz mal (A portanto conclusão Z)
- c) Falante B: mas fumar alivia o estresse (conclusão não Z)
- d) Falante A: alivia seu estresse, mas te faz mal/te faz tossir (argumento desfavorável a não Z)

Há também a possibilidade de uma argumentação persuasiva, dando razão a um enunciado A portanto C (como por exemplo, A estação é longe, portanto, tomemos um táxi) passando uma imagem favorável, melhorando o *ethos* desse interlocutor em resposta, em especial com um terceiro interlocutor, possibilitando a persuasão deste, em uma discussão em conjunto, surgindo assim, um árbitro ideal.

Em uma terceira situação, em que a argumentação persuasiva se constrói em encadeamentos argumentativos com representações estereotipadas na significação das palavras do léxico (exemplo: É longe, não vamos lá, representando no próprio lexema longe a representação de um obstáculo, fazendo parte da significação da palavra longe). Ducrot resume essa argumentação da seguinte forma:

Assim, as pesquisas que Marion Carel e eu desenvolvemos atualmente sobre os encadeamentos argumentativos na língua levam a uma visão da retórica persuasiva um pouco diferente daquela que é tradicional no pensamento ocidental. A concepção habitual coloca no lugar mais alto da estratégia argumentativa um *logos*, que seria uma forma enfraquecida da racionalidade. Esse *logos*, manifestado pelos encadeamentos argumentativos, teria necessidade, por causa de suas insuficiências, de ser completado pelo recurso a fatores irracionais, o *ethos* e o *pathos*. Tentei mostrar, de um ponto de vista puramente linguístico, que tal *logos* não somente é ilusório, mas que sua própria existência é uma ilusão. Os encadeamentos argumentativos do tipo de portanto relacionam-se tanto a esforço quanto às mais brutais afirmações. (DUCROT, 2009, pg. 25)

Com isso, temos na argumentação retórica, a atuação das funções pragmáticas e retóricas vistas no nível interpessoal da GDF, na qual o falante/orador ordena seu discurso para atingir determinados objetivos comunicacionais. Já a argumentação linguística defendida por Ducrot, pode ser vista na GDF no nível representacional (formulação semântica) e morfossintático (codificação estrutural). Para a GDF, o nível interpessoal é de extrema importância para a compreensão do que ocorre nos três níveis abaixo, ou seja, a hierarquização iniciada pela pragmática comanda o que é resultante no nível representacional, que por sua vez é expresso no nível morfossintático e exteriorizado no nível fonológico.

Fechamos nosso estudo com as considerações finais, entendendo as atuações dos termos argumento e intenção do falante para ambas as correntes e diferentes concepções linguísticas da GDF, trazida aqui por Hengeveld, e a argumentação linguística de Ducrot.

### **Considerações finais**

Fechamos nosso trabalho, entendendo, inicialmente, a compreensão que termos semelhantes (como argumentação e intenção) que surgem em diferentes linhas de pesquisa linguística (como a GDF voltada ao lado funcional da língua e a argumentação linguística de Ducrot, mais voltado ao campo da enunciação e semântica) seguem rumos e classificações distintas, voltadas a atingir diferentes conclusões e objetivos linguísticos. Vemos nessa pesquisa que, a proximidade possível de ser percebida entre argumento e intenção está no ponto retórico que ambas trazem: a intenção do falante em seu caráter pragmático no nível interpessoal da Gramática Discursivo-Funcional se assemelha a argumentação retórica na qual Ducrot discorda em sua teoria sobre argumentação linguística: foge do lado racional do *logos*, *ethos* e *pathos*, ou seja, a argumentação se dá na língua, sem essa atuação pragmática do falante, se assemelhando assim, com o nível representacional da GDF, não subindo para o nível interpessoal, “parando” na camada representacional semântica, apoiada no nível morfossintático como suficientes para realizar encadeamentos argumentativos. Na GDF temos a tarefa de elevar o entendimento no nível interpessoal para entender a atuação das intenções do falante em seus atos discursivos, estes, como reflexo da cadeia hierárquica iniciada na pragmática.

O trabalho foi capaz de sanar as dúvidas entre os termos levantados como iguais durante as aulas da disciplina, além de abrir os olhos para novos possíveis defrontes entre áreas distintas na Linguística e seus similares (e distintos) termos, que sempre levantam dúvidas nos estudantes dessa área. Logicamente que, essas dúvidas, confusões acabam se tornando positivas para o sur-

gimento de novas pesquisas e artigos no campo linguístico. Haverá, no decorrer da formação da pós-graduação novos emparelhamentos de termos próximos, opostos, iguais... Como diz o velho e conhecido ditado: trocaremos seis por meia dúzia e/ou gatos por lebres, e assim, acharemos luzes no fim do túnel para cada pulga atrás da orelha que surgir.

### Referências bibliográficas

- BORTOLUZZI, Valéria Iensen. Representações sociodiscursivas da palavra: porque o dizer pessoal é social. In: **A palavra e suas representações**. BORTOLUZZI, Valéria Iensen; DELLA MÉA, Célia Helena. (org). São Carlos: Pedro & João Editores, p. 27-52, 2011.
- BRAIT, Beth. O processo interacional da conversação. In: **Tendências atuais no estudo da língua falada**. Publicação do curso de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Ano VI, nº 2. Araraquara: UNESP, p. 19-42, 1992.
- BUTLER, Christopher S. Functionalist Approaches to Language. In: **Structure and Function: A Guide to Three Major Structural-Functional Theories**. Part 1: Approaches to the Simplex Clause. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2003.
- DUCROT, Oswald. **Argumentação retórica e argumentação linguística**. Porto Alegre: Letras de Hoje, vol. 44, nº 1, p. 20-25, Janeiro/março 2009.
- DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. Tradução de Eduardo Guimarães. In: **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, p. 161-218, 1984.
- DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. O Problema do paradoxo em uma Semântica Argumentativa. In: **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**. Campinas: Editora Pontes, nº 8, Julho-Dezembro 2001.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto: procedimento, análises, ensino**. Campinas: Editora RG, 2011.
- GUIMARÃES, Eduardo. **História e Sentido na Linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.
- HENGEVELD, Kees. **Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. **Gramática Discursivo-Funcional**. Tradução de Marize Mattos Dall’Aglio Hattner para Língua Portuguesa, Oxford: Oxford University Press, p. 1-47, 2010.
- PEZATTI, Erotilde Goreti. **A ordem das palavras no português**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PEZATTI, Erotilde Goreti. **Sintaxe descritiva da língua portuguesa: Gramática Discursivo-Funcional**. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

# A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESCONSTRUINDO CONCEITOS

*Diego Moreno Redondo*

## **Introdução**

O ensino de língua estrangeira, especificamente, língua inglesa, em institutos de idiomas, foi impulsionado por vários fatos históricos que marcaram época no Brasil e no Mundo. Dentre eles, destaco um momento pós-guerra de grande importância para o crescimento de um público interessado em aprender um segundo idioma.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, surge uma demanda por uma língua internacional devido à grande expansão das atividades econômicas e científicas. Nesse contexto, os Estados Unidos passam a dominar o mercado devido ao seu poder econômico. Por essa razão, o inglês passa a ser a língua internacionalmente aceita tanto comercial como academicamente.

A partir desse fato histórico, a busca pela aprendizagem de uma segunda língua vem crescendo desenfreadamente e, concomitantemente, vários institutos privados de idiomas começam a surgir para atender a este público. Com o surgimento de diversos institutos voltados para o ensino de inglês, o mercado começa a se sentir ameaçado e, para sobreviver, eles precisam criar recursos para despertar o interesse dos alunos e, assim, manter os cursos em funcionamento. Atualmente, é comum encontrar referências à abordagem comunicativa quando o assunto é o ensino de inglês em institutos de idiomas. Ao longo dos anos, várias abordagens surgiram para orientar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Hoje, é fato que uma das mais conhecidas é a abordagem comunicativa, embora ela não seja tão recente e tenha surgido em meado dos anos 60 e 70, tudo leva a crer que o termo comunicativo transmite a ideia de que o ensino trata-se apenas da comunicação, ou seja, o aluno que estuda por meio da abordagem comunicativa, certamente será fluente na língua. Esse raciocínio dá a impressão de que as outras abordagens não estavam preocupadas com o domínio comunicativo na língua alvo, o que não é verdade, porém usavam caminhos distintos para alcançar esse objetivo.

Segundo Silva (1999), a abordagem comunicativa está em todo lugar, sites, panfletos e *outdoor*, principalmente, como meio persuasivo nos *slogans* de anúncios publicitários de institutos de idiomas. Diante dessa valorização da abordagem comunicativa como meio para atrair o público, surge o interesse em pesquisar o que os professores-coordenadores de institutos de idiomas entendem

por abordagem comunicativa e como ela é utilizada no ensino de inglês nos institutos em que eles trabalham.

As respostas para essa e outras perguntas, serão respondidas durante o desenvolvimento deste trabalho, organizado da seguinte maneira: a primeira seção é dedicada à metodologia da pesquisa; na segunda seção, trago um breve panorama histórico da abordagem comunicativa; na sequência, descrevo a concepção dos participantes da pesquisa acerca da abordagem comunicativa; por fim, faço as considerações finais oriundas das discussões provocadas por esta pesquisa.

### **Metodologia da pesquisa**

A escolha de uma estratégia de pesquisa que sustente a organização do trabalho é uma tarefa importante e está intimamente relacionada aos objetivos da pesquisa. A partir do objetivo principal da pesquisa em questão: analisar a concepção de abordagem comunicativa utilizada por professores-coordenadores de institutos privados de idiomas, optei por utilizar como estratégia de pesquisa o estudo de caso, de acordo com Stake (1998). Segundo Stake (1998), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas sim, uma escolha do objeto a ser estudado. Portanto, escolhe-se estudar um determinado caso em sua particularidade.

Essa estratégia de pesquisa foi escolhida porque a pesquisa propõe uma análise da compreensão de profissionais de ensino de línguas sobre a abordagem comunicativa em seus ambientes naturais de trabalho, ou seja, a coleta de dados foi realizada em institutos privados de idiomas selecionados para esta pesquisa. Sendo assim, os professores-coordenadores, representantes desses institutos, encontram-se em um contexto real de trabalho.

Diante dos objetivos específicos da presente pesquisa, posso afirmar que este trabalho apoia-se no estudo de caso do tipo coletivo e instrumental, de acordo com Stake (1998): coletivo porque participam desta pesquisa cinco institutos privados de idiomas, representados por seus professores-coordenadores, em seus reais contextos de trabalho; instrumental porque a pesquisa tem como objetivo compreender melhor um determinado assunto, isto é, a concepção dos participantes acerca da abordagem comunicativa.

Definida e descrita a estratégia de pesquisa que sustenta este estudo, detenho-me, agora, a descrever o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

### O contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa situa-se em um município do interior do estado de São Paulo. Para esta pesquisa, foram selecionados cinco institutos privados de idiomas. Esses institutos foram escolhidos com base em uma revista anual chamada *Top of Mind*, a qual divulga uma lista de produtos e serviços que mais se destacam na região, dentre eles os institutos de idiomas mais citados pela população. Portanto, para este trabalho, foram escolhidos os institutos mais citados nessa pesquisa de opinião pública, realizada no período de trinta de setembro a dois de outubro de dois mil e onze, publicada em vinte e sete de abril de dois mil e doze. A escolha da revista *Top of Mind* não foi uma opção dentre outras, pois na cidade onde se realizou a pesquisa não há outro veículo que divulga informações acerca do ensino de inglês em órgãos privados.

Os institutos que participam deste estudo definem-se como organizações privadas e franqueadas, preocupadas com o ensino de língua estrangeira. Eles serão aqui denominados como A, B, C, D e E, sendo que o instituto A dedica-se ao ensino de inglês e espanhol, os institutos B, C e E dedicam-se somente ao ensino de inglês e o instituto D dedica-se ao ensino de diversos idiomas, além do inglês. A faixa etária dos alunos dos cinco institutos que compõem este trabalho varia entre seis até aproximadamente cinquenta anos, pois há exigência mínima de seis anos, mas não há exigência máxima para se matricular nos cursos oferecidos. Geralmente, os alunos são de classe média-alta, pois os cursos são pagos mensalmente, além do custo com materiais que são substituídos semestralmente de acordo com cada módulo a ser cursado.

Os institutos A, D e E situam-se na região central do município, em uma região bastante privilegiada quanto à infraestrutura, ao transporte, à cultura e ao lazer. O instituto B situa-se em uma localidade de grande acesso aos pontos principais do município, portanto, está em uma localização muito privilegiada. O instituto C localiza-se em uma área nobre da cidade. Nessa região, encontram-se pontos comerciais de alto nível, sendo conhecida pela população como um dos bairros onde residem pessoas de alto poder aquisitivo.

### Os participantes da pesquisa

A coleta de dados iniciou-se no segundo semestre de dois mil e treze, após a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética responsável por este estudo, sob o protocolo de aprovação nº 502.754. A fase de coleta estendeu-se até fevereiro de dois mil e quatorze.

Os participantes da pesquisa são cinco professores-coordenadores dos institutos selecionados para esta pesquisa, sendo que cada profissional representa um instituto privado de idiomas. Os profissionais que participam desta pesquisa são aqui nomeados como professores-coordenadores, pois atuam como coordenadores, mas também exercem a função de professores.

A escolha desses participantes da pesquisa deu-se porque esses profissionais são responsáveis pela coordenação do grupo de professores dentro do contexto de ensino de cada instituto. Além disso, foram escolhidos porque representam o elo entre o instituto e o grupo de professores, sendo responsáveis por transmitir a ideologia do instituto como um órgão privado de ensino de línguas, bem como formar e orientar os professores de acordo com o propósito de cada instituto de idioma. Ideologia, entendida, neste trabalho, como um conjunto de valores e crenças que se materializam no discurso, constituindo as práticas sociais dos sujeitos, segundo Orlandi (2005).

Os participantes envolvidos neste estudo de caso são denominados como professor-coordenador 1 (PC-1), professor-coordenador 2 (PC-2), professor-coordenador 3 (PC-3), professor-coordenador 4 (PC-4) e professor-coordenador 5 (PC-5), independente do gênero (masculino ou feminino). Diante dessa nomeação, é importante esclarecer que o professor-coordenador 1 representa o instituto A, o professor-coordenador 2 representa o instituto B, o professor-coordenador 3 representa o instituto C, o professor-coordenador 4 representa o instituto D e o professor-coordenador 5 representa o instituto E. A escolha dessa nomenclatura é para garantir aos participantes e aos institutos o anonimato e o sigilo das informações de acordo com os preceitos éticos que regem esta pesquisa.

Os dados pessoais de cada participante foram organizados na tabela a seguir a fim de proporcionar uma visão global do perfil de cada professor-coordenador que participou deste trabalho. Confira essas informações na tabela seguinte:

## EDUCAÇÃO BRASIL II

<b>Perfil dos participantes da pesquisa</b>					
<b>Características</b>	<b>PC-1</b>	<b>PC-2</b>	<b>PC-3</b>	<b>PC-4</b>	<b>PC-5</b>
<b>Idade</b>	34 anos	46 anos	42 anos	34 anos	50 anos
<b>Graduação</b>	Não	Letras-Inglês, Engenharia e Matemática	Letras-Italiano	Cinema	Letras-Inglês
<b>Curso Técnico</b>	Processamento de dados	Não	Não	Não	Não
<b>Pós-Graduação</b>	Não	Administração	Administração e Tradução	Não	Não
<b>Certificado(s) de proficiência em inglês</b>	Não	Não	Não	Não	Sim
<b>Cursos de inglês no exterior</b>	Não	Não	Não	Sim	Sim
<b>Experiência como professor de inglês</b>	4 anos	28 anos	22 anos	2 anos	29 anos
<b>Experiência como coordenador na área de inglês</b>	3 anos	9 meses	10 anos	4 meses	20 anos

**Tabela 1:** Síntese do perfil dos participantes da pesquisa

A tabela sobre o perfil e a formação dos participantes desta pesquisa revela que os institutos privados de idiomas que compõem esta pesquisa não exigem de professores e coordenadores uma formação acadêmica em área específica, o importante é o profissional dominar a língua a ser ensinada. Essa questão chamou-me atenção durante a coleta e análise dos dados, pois mesmo se tratando de uma empresa privada que visa ao ensino-aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras, a formação acadêmica não deve ser desconsiderada, uma vez que o fato de o professor conhecer os aspectos linguísticos da língua que ensina não indica que ele tenha domínio do funcionamento do ensino-aprendizagem, ou seja, dominar a língua não é suficiente para garantir a aprendizagem. É preciso estar amparado por teorias que explicam como o ensino-aprendizagem ocorre para saber quando e como intervir em diferentes contextos e situações. Ao longo da análise da concepção dos participantes sobre a aborda-

gem comunicativa, será possível perceber até que ponto esse fato interfere ou não na concepção de cada participante.

### **Os instrumentos de coleta de dados**

No primeiro contato estabelecido com os participantes da pesquisa, ficou definido que seria aplicado um questionário e, posteriormente, uma entrevista seria agendada para obter mais dados e esclarecer possíveis dúvidas. No decorrer do processo de coleta de dados, tive muita dificuldade em marcar novos encontros para realizar a entrevista. Além de se justificarem por meio da falta de tempo para me atender, os participantes afirmaram que preferiam responder as questões por escrito e com um tempo para que pudessem formular melhor as respostas. Os participantes estavam sempre ocupados e não disponibilizavam um tempo para me atender, portanto, para a coleta de dados, foi possível utilizar apenas o questionário e, posteriormente, novos contatos foram estabelecidos também via e-mail. Além disso, optou-se por esse instrumento de coleta porque o contexto de pesquisa situa-se em um município distante de onde resido e, conforme dito anteriormente, os participantes não dispunham de muitos horários disponíveis para me atender, o que dificultava o contato e a visita frequente.

O questionário foi apresentado aos participantes da pesquisa pessoalmente. Aproveitei a ocasião para explicar o propósito do questionário e eles tiraram as dúvidas quanto às questões. O questionário era composto por vinte e oito questões dissertativas, pois, segundo Nunan (1995), em perguntas abertas, o participante tem a liberdade para decidir o que e como responder. Com isso, torna-se possível obter dados mais úteis. As questões foram elaboradas com o objetivo de conseguir informações sobre o perfil do participante e a sua concepção sobre a abordagem comunicativa. Para alcançar esse propósito, iniciei o questionário com algumas questões que tinham como objetivo obter dados sobre o perfil do participante, enquanto outras questões buscavam respostas que contemplassem a concepção dos participantes sobre a abordagem comunicativa. Essa estratégia de organização do questionário, iniciando-o com as questões mais simples, focando o perfil dos participantes, segundo Ninin et al (2010), deixam os participantes mais à vontade para respondê-lo, o que proporciona respostas mais originais e úteis.

As perguntas do questionário contemplaram desde o perfil dos participantes até assuntos referentes à escolha metodológica, a descrição das aulas com base na abordagem citada pelo instituto, a função do coordenador no contexto da pesquisa, os cursos oferecidos aos professores, a formação dos professores-coordenadores, além de outros tópicos.

Os participantes preferiram que o questionário fosse enviado para eles por e-mail para que pudessem respondê-lo por digitação. Diante desse pedido dos participantes e levando em consideração que não aceitaram realizar a entrevista, sugeri que, caso ocorresse alguma dúvida quanto às respostas, recontatar-lhes-ia para saná-las, por meio dos e-mails que eles me disponibilizaram.

Firmado esse acordo, após responderem todas as questões, reenviaram-me o questionário também por e-mail. Assim que o recebi, pude observar e analisar as respostas referentes a cada questão para confirmar se as respostas abordavam os objetivos de minha pesquisa. Diante dessa análise preliminar, estabeleci novos contatos com os participantes para esclarecer dúvidas em relação às respostas, pois algumas delas não estavam muito claras. Esse contato via e-mail foi realizado algumas vezes para esclarecer algumas informações que julguei necessárias para concluir o perfil dos participantes, a função desempenhada nos institutos e, principalmente, dados que contemplavam a concepção dos participantes sobre a abordagem comunicativa.

Ao longo da análise, precisei estabelecer novos contatos para esclarecer algumas respostas. A estrutura dos e-mails enviados foi a mesma utilizada no questionário inicial, ou seja, questões dissertativas que abordavam os temas que precisavam ser mais explorados.

Diante do apoio de mais um instrumento para coletar os dados, posso dizer que esta pesquisa iniciou a coleta utilizando o questionário e, no decorrer desse processo, foi necessário utilizar mais um instrumento, ou seja, o e-mail, conforme já mencionei anteriormente. Por esse motivo, considero como instrumentos de coleta de dados o questionário e o e-mail dialogado. Atribuo ao e-mail o adjetivo dialogado porque conforme enviava as dúvidas para os participantes, eles me retornavam com os esclarecimentos, ou seja, o e-mail funcionou como um diálogo virtual.

Por fim, o questionário e o e-mail foram instrumentos eficazes, pois, somente por meio deles, foi possível obter as informações necessárias para a análise do objetivo proposto pela pesquisa.

### **Panorama histórico da abordagem comunicativa**

Ao longo da década de 60 e 70, foram surgindo novas teorias voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Muitas mudanças aconteceram durante esse período e, atualmente, a abordagem comunicativa, ocupa um lugar de destaque ao falar em ensino de inglês.

Segundo Widdowson (1990), a partir da década de 90, as aulas de inglês começaram a ser baseadas na teoria do *input*, estabelecida por Krashen (1985) durante a predominância da abordagem natural. Sendo assim, os profes-

sores deveriam buscar métodos nos quais os alunos eram mais expostos à língua e, assim, proporcionar a interação, focando-se na comunicação.

Esse novo ritmo de conduzir as aulas proporcionou ao longo das décadas o crescimento e a consolidação de uma abordagem que viria, futuramente, denominar-se comunicativa.

Atualmente, muitas críticas e diferentes opiniões são encontradas em relação à abordagem comunicativa. Nunan apud Brown (1994) apresenta algumas características dessa abordagem:

- a) a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- b) ênfase no aprender a se comunicar por meio da interação com a língua alvo;
- c) considerar as experiências dos alunos como elementos importantes para a aprendizagem;
- d) proporcionar oportunidades aos alunos para que eles se sintam à vontade para se expressar.

Com base nas características supracitadas, o professor buscará métodos que proporcionem uma interação entre ele e o aprendiz. Esses métodos podem ser realizados na prática por meio de uma sequência de atos que proporcione uma situação favorável para desenvolver a habilidade de compreender e ser compreendido em um novo idioma. Nesse caso, ser comunicativo implica muito mais que apenas se comunicar. Segundo Almeida Filho (2013):

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 67).

Para compreender melhor os aspectos que envolvem a abordagem comunicativa, é importante conhecer os princípios que sustentam a competência comunicativa. De acordo com Canale & Swain (1980), a competência comunicativa é entendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para a comunicação. Além disso, os teóricos afirmam que ela é composta por quatro competências, a saber: gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva.

A competência gramatical prevê o domínio do código linguístico; a sociolinguística está relacionada às condições de produção da língua, levando em consideração os fatores socioculturais; a estratégica prevê que o locutor domine estratégias de comunicação que podem ser usadas diante de situações adversas que ocorrem durante a interlocução; a discursiva está relacionada à combinação

de formas gramaticais condizentes com a produção de textos orais ou escritos em diferentes gêneros.

Enquanto em algumas abordagens a preocupação era voltada ao ensino pautado na repetição, na gramática etc., na abordagem comunicativa há uma preocupação com a interação entre professor e aprendiz. O professor passa a exercer uma função que vai além da transmissão de conhecimento, ou seja, ele assume uma postura motivacional e facilitadora, tornando-se um orientador. Além disso, Leffa (1988) destaca que a preocupação com o uso da linguagem, ou seja, adequá-la ao contexto em que ocorre o ato de fala e ao papel desempenhado pelos interlocutores é, também, uma das preocupações da abordagem comunicativa.

Larsen-Freeman (1986) define muito bem o papel do professor nessa situação:

Ele é um gestor de atividades em sala de aula. Neste papel, uma de suas principais responsabilidades é estabelecer situações apropriadas para promover a comunicação. Durante as atividades, ele atua como um conselheiro, respondendo às perguntas dos alunos e monitorando o desempenho deles<sup>3</sup> (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 131, tradução do autor).

Segundo Martinez (2009), a abordagem comunicativa tem como finalidade envolver o aprendiz em uma comunicação orientada, no sentido de proporcionar ao aprendiz os meios para ele construir uma personalidade de sujeito falante na língua que ele está aprendendo, caso contrário essa língua ainda continuará sendo estrangeira para ele.

Em suma, não se pode negar que a corrente comunicativa trouxe uma visão nova para uma didática contemporânea muitas vezes ligada ao estruturalismo e ao behaviorismo e que se mantinha satisfeita com um conhecimento cumulativo. Segundo Leffa (1988), assim como as abordagens antecessoras, a abordagem comunicativa reagiu à abordagem vigente na época (audiolingüismo), por isso, trouxe uma proposta de ensino de línguas pautada na relação professor-aluno, os aspectos afetivos também são considerados, além da preocupação com um ensino capaz de desenvolver nos alunos a autonomia, a segurança e a iniciativa, tornando-os aptos a utilizarem a língua em diferentes situações de comunicação.

### **A abordagem comunicativa sob a perspectiva dos participantes**

---

<sup>3</sup>Texto original: *He is a manager of classroom activities. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an advisor, answering students' questions and monitoring their performance.*

A abordagem comunicativa é vista, atualmente, como o modelo mais adequado a ser seguido por diversos institutos privados de idiomas em seus cursos de línguas estrangeiras. Na seção intitulada panorama histórico da abordagem comunicativa, parte integrante desta pesquisa, apresentei uma breve descrição sobre as principais características dessa abordagem de ensino de línguas. Neste momento, trago-as para a discussão a fim de compará-las às concepções dos participantes, no intuito de mostrar a valorização da abordagem comunicativa nos institutos que fazem parte deste trabalho. Além disso, procuro esclarecer alguns equívocos quanto à compreensão dos professores-coordenadores a respeito dessa abordagem.

Antes de apresentar as diferentes concepções acerca do ensino baseado na comunicação, trago para a discussão as teorias de alguns autores que embasam este estudo para promover um diálogo entre as concepções de ambos: pesquisadores e participantes.

Para iniciar essa discussão, considero de extrema importância, primeiramente, definir o que é ser comunicativo quando nos referimos ao ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, tomo como pressuposto teórico Almeida Filho (2013), no qual o autor expõe a sua concepção sobre o que é ensino comunicativo:

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 76).

Por mais corriqueiro que seja encontrar a abordagem comunicativa como referência no ensino de idiomas atualmente, mais comum são as múltiplas interpretações a respeito dessa temática. Esse assunto tem despertado há algum tempo o interesse do pesquisador Almeida Filho (2013) e de alguns teóricos como: Widdowson (1978), Canale & Swain (1980), dentre outros, quando a discussão envolve o ensino-aprendizagem baseado em uma abordagem que se diz comunicativa. Sem dúvida, esse tema propulsionou o desejo de elaborar este trabalho, com o objetivo de desconstruir concepções enraizadas e equivocadas acerca da abordagem comunicativa, defendidas pelos participantes desta pesquisa, representando seus respectivos institutos de idiomas.

Abaixo apresento a abordagem que norteia o ensino de inglês nos institutos que participam deste estudo, segundo os participantes da pesquisa. As respostas que seguem são provenientes da seguinte pergunta: O instituto no qual você atua como professor(a) e coordenador(a) se apoia em alguma abordagem/

método/técnica específica(o) de ensino de inglês? Qual? Como são realizadas as aulas baseadas nessa abordagem/método/técnica?

**PC-1:** A nossa escola utiliza a Abordagem comunicativa. As aulas são baseadas na contextualização e situações reais são trazidas para a sala de aula. Os alunos aprendem vivenciando situações do cotidiano para alcançar a comunicação.

**PC-2:** A abordagem é communicative approach, os métodos foram desenvolvidos exclusivamente para esta abordagem e as técnicas são: fazer com que o aluno seja testado e avaliado continuamente, desenvolvendo a comunicação.

**PC-3:** Utilizamos as abordagens comunicativa e humanista juntas.

**PC-4:** A nossa escola utiliza o método neurolinguístico para preparar as aulas.

**PC-5:** Apoiamo-nos na abordagem comunicativa, com tudo o que ela engloba: enfoque no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e da comunicação (“uso” da língua e não apenas conhecimento sobre a língua), considerando cada aluno como um indivíduo com suas necessidades e capacidades específicas.

Como pode ser observado nas respostas acima, dentre os cinco institutos analisados, apenas o instituto representado pelo PC-4 não se apoia na abordagem comunicativa para ensinar inglês. Frente a esse fato, pretendo focar nas aulas apresentadas, tendo como referência a abordagem comunicativa.

Após conhecer a abordagem que guia o ensino em cada instituto, solicitei aos professores-coordenadores que relatassem uma aula baseada na abordagem em destaque. Diante desse pedido, cada participante descreveu aulas que, segundo o PC-1, PC-2, PC-3 e PC-5, seguiam os princípios da abordagem comunicativa.

Seguem abaixo, exemplos de aulas apresentadas pelos participantes:

**PC-1:** Por exemplo: quando ensinamos vocabulários relativos a frutas, vamos até a cozinha e preparamos uma fruit salad [...] a metodologia comunicativa aliada a estrutura e aos recursos permite que o aluno aprenda através de representações de situações que vivemos na vida social. No momento da preparação é usado o vocabulário sobre frutas, utensílios de cozinha, preparo de alimentos, etc.

**PC-2:** as aulas são divididas em settings e abordam diferentes aspectos do idioma, desde cultural, características de estilo de vida, expressões do cotidiano, passagem de discursos presidenciais e etc. Os alunos aprendem vivendo fatos do dia a dia. Os alunos tem fundamentalmente que estudarem antes, preparar-se para a aula, que consistem em assistir um dvd, ou

vir o cd com as lições e acessar uma lição pela internet que aborda sobre o tema a ser vertido na aula a ver. Somente assim pode ser garantido o rápido aprendizado do aluno. Além, claro das práticas na sala de aula, lembrando que o ponto principal é a comunicação – communicative approach.

**PC-3:** as aulas para iniciantes são baseadas em diálogos que ilustram uma certa situação. São trabalhadas variações sociais dessa situação – por exemplo: ligações telefônicas informais (entre amigos combinando algum programa) e formais (profissionais marcando uma reunião). Acreditamos que o professor vai aos poucos sendo menos exigido pelo aluno e se torna cada vez mais um facilitador na medida em que o aluno tem um domínio maior da língua. É fundamental que o aluno se sinta bem em sala. Utilizamos mesas de reuniões nas salas de aula para que o professor tenha uma visão geral de todos, consiga monitorá-los, caminhe pela sala e consiga conversar próximo de todos. Já os alunos se veem e quando praticam a língua, estão de frente uns para os outros.

**PC-4:** Trabalhamos com o aprendizado de novo vocabulário toda aula, com o uso de CD do livro e professor também reforçando o áudio, onde o aluno pratica a pronúncia e ao falar também ajuda a memorizar. Contendo verbos, vocabulário geral, expressões do cotidiano e gramática do dia. Após a segunda aula, tem a fixação de tudo que aprendeu na aula anterior, através de exercícios variados (também com o uso do livro e as vezes com material extra).

**PC-5:** os alunos têm uma tarefa (“task”) para completar (e.g. montar um cardápio saudável para uma festa com um determinado orçamento) e para isso têm que interagir em inglês dentro de seu grupo; depois de fazerem isso, assistem a um vídeo onde nativos de inglês desempenham a mesma tarefa – ao assistir o vídeo, os alunos focam nos aspectos linguísticos usados pelos nativos, comparando-os com os recursos que eles próprios utilizaram. A partir daí, o professor segue para uma apresentação/enfoque mais formal daquele aspecto linguístico (“Task-Based Learning”).

Os exemplos de aulas apresentados anteriormente revelam-nos que todos os professores-coordenadores (PC-1, PC-2, PC-3, PC-4 e PC-5) preparam as aulas tendo como base a representação de situações do cotidiano em sala de aula como suporte para ensinar a língua estrangeira. Até mesmo o PC-4 que se baseia em outra concepção de ensino de línguas, definida por ele como neuro-linguística,<sup>4</sup> também utiliza vivências do cotidiano para ensinar os alunos.

---

<sup>4</sup> Segundo Richards & Rodgers (2001, p. 130-131), a programação neurolinguística não é um método de ensino de línguas e não consiste em um conjunto de técnicas para o ensino de uma linguagem baseada em teorias e hipóteses que seguem uma abordagem ou design. Pelo contrário, é uma filosofia humanista e um conjunto de crenças e sugestões baseadas na psicologia popular, destinados a convencer as pessoas de que elas têm o poder de controlar suas vidas e a de outras pessoas a fim de melhorar, a partir de prescrições práticas de como fazer.

O que pretendo destacar nessas passagens sobre as aulas é que a ideia central explícita em cada uma delas é que todos os participantes aqui citados, com exceção do PC-4, concebem à abordagem comunicativa um caráter meramente comunicativo, isto é, na concepção dos professores-coordenadores, ser comunicativo é conseguir comunicar-se usando a língua alvo. É certo que a habilidade de compreender e ser compreendido na língua estrangeira é essencial, mas não é a única característica da abordagem comunicativa. Sobre esse assunto, Almeida Filho (2013) deixa claro que “a postura comunicativa, numa palavra, não se obtém com as mágicas de se autoproclamar comunicativo, nem tampouco do rodear-se de materiais ditos comunicativos” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 69).

A afirmação de Almeida Filho (2013), mencionada no parágrafo anterior, mostra-nos exatamente que a abordagem comunicativa vai muito além de apenas se comunicar. Existem outros aspectos tão importantes quanto o aluno estar apto a usar a língua estrangeira em diferentes situações.

Em seguida exponho alguns desses aspectos os quais, de acordo com Almeida Filho (2013), devem orientar o ensino baseado na abordagem comunicativa:

- 1- a significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;
- 2- a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;
- 3- a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os “erros” que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua;
- 4- a aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como os pronomes, terminações verbais, etc.) que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;
- 5- o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;
- 6- a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- 7- a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender;

8- a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 68-69, grifo do autor).

A partir das respostas dos participantes, parece-me que a compreensão sobre o ensino baseado na abordagem comunicativa ainda é muito superficial. Acredita-se ainda que o simples ato de produzir alguns diálogos e situações do cotidiano em sala de aula possa caracterizar um ensino que tenha como pano de fundo a abordagem comunicativa. Segundo Leffa (1988), quando o professor traz para a sala de aula simulações de situações de uso da língua, é imprescindível que a aula inclua também adversidades encontradas na vida real, tais como: ruídos, conversas de fundo, vozes distorcidas ao telefone, sotaques etc. Ainda sobre essa questão, o autor destaca que “os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados” (LEFFA, 1988, p. 226).

Longe de criticar os modelos de ensino dos institutos de idiomas, mas é preciso enfatizar que para que as aulas desses institutos enquadrem-se em uma perspectiva comunicativa é preciso ir além de meras reproduções de vivências do cotidiano, conforme constata Almeida Filho (2013):

ser comunicativo no ensino de língua estrangeira (LE) é ter uma postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos. Ser comunicativo é diferente de estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos. Ser comunicativo não é necessariamente ser extrovertido ou simpático. Não é. Da mesma forma, sinônimo de ser informativo ao ensinar uma língua. Nem é equivalente a ensinar língua oral (ALMEIDA FILHO, 2013, 73).

É importante que o professor traga para a sala de aula vivências do cotidiano do aluno e faça disso um instrumento de ensino, porém o professor deve estar preparado para proporcionar ao aluno a capacidade de tornar-se o próprio agente no processo de formação. Em um sentido mais amplo, os oito itens já elencados anteriormente mostram um ensino mais voltado ao aluno enquanto sujeito e agente em sua própria formação como falante de uma nova língua. Isso representa, segundo Almeida Filho (2013), “menor ênfase no ensino e mais força naquilo que tem sentido para o aluno, que o faz crescer como pessoa e cidadão” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 80). A preocupação com a realidade do aluno só é visível nesta fala do PC-5: “considerando cada aluno como um indivíduo com suas necessidades e capacidades específicas”. Estar atento a cada indivíduo em sua particularidade é um dos princípios defendidos pela abordagem comunicativa.

O professor deve ser capaz de observar e perceber como a realidade do aluno *outdoor* pode contribuir para o ensino *indoor*. Trazer para o universo de sala de aula simulações da vida real é válido, porém as aulas não devem apenas se transformar em meras repetições de frases prontas a fim de que o aluno absorva o conteúdo. O mais importante nessas situações é fornecer meios para que o aprendiz consiga ser ativo em seu processo de formação como falante de língua estrangeira. Segundo Almeida Filho (2013), “do professor se espera que domine menos as atividades de aula e passe a palavra aos alunos muito mais frequentemente do que o habitual de hoje” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 69).

Em um contexto de ensino em que impera a abordagem comunicativa, Almeida Filho (2013) enfatiza que, os momentos de explicação ou realização de exercícios gramaticais devem ser sempre *a posteriori*, ou seja, ocorrerão depois de a língua ter sido posta em uso e quando houver algum sinal de que os alunos estariam preparados para ou esperando por uma explicação. Ainda sobre a instrução gramatical, Celce-Murcia (1991) complementa que, como parte do ensino de línguas, ela assume um papel cuja função é interagir com significado e função social ou a junção desses fatores, ao invés de ser um fator isolado, como um sistema autônomo que deve ser aprendido isoladamente. Para isso, é essencial considerar o contexto, o perfil dos alunos, a faixa etária, enfim, vários fatores influenciam no ensino-aprendizagem, por isso, a importância de uma formação adequada e contínua para que o professor consiga conduzir as aulas de maneira que o aluno não só conclua o curso fluente na língua estrangeira, mas, principalmente, seja consciente de seu papel como um cidadão falante de um novo idioma.

Diante dos argumentos apresentados, apreende-se que a abordagem comunicativa abrange questões que vão além da mera comunicação. Pode-se dizer que o ensino de línguas pautado na abordagem comunicativa compreende a formação de um aprendiz autônomo, capaz de se tornar agente no percurso que envolve aprender uma nova língua. Isso só é possível se o professor estiver preparado para propor ao aprendiz caminhos que o levem a crescer como falante de um novo idioma. De acordo com Leffa (1988), o primeiro passo é o professor deixar de exercer seu papel de autoridade e transmissor de conhecimento para assumir a função de orientador. Durante esse caminho, algumas questões devem ser levadas em conta, dentre elas, posso citar o aspecto afetivo; nesse caso, o professor atentar-se-á aos interesses dos alunos, encorajando-os à participação e aceitando sugestões.

## Considerações finais

No contexto atual de ensino de línguas, é comum encontrar a abordagem comunicativa como o *boom* do momento ao falar no ensino de línguas em institutos privados de idiomas. Embora esta abordagem não tenha surgido recentemente é ela que domina os *slogans* de anúncios publicitários de escolas de idiomas a fim de atrair o público. Provavelmente, isso ocorra por uma questão semântica, pois o termo comunicativo transmite aos leitores a ideia de comunicação, ou seja, acredita-se que estudar uma língua por meio desta abordagem, obter-se-á fluência na língua alvo. É fato que desenvolver a capacidade de se comunicar em uma língua estrangeira é objetivo da abordagem comunicativa, porém, como pôde ser visto no desenvolvimento deste estudo, ela vai muito além da mera comunicação.

Nesta pesquisa, foi constatado que quatro participantes (PC-1, PC-2, PC-3 e PC-5) atribuem a essa abordagem um caráter meramente comunicativo. Isso quer dizer que, para eles, a abordagem comunicativa consiste no desenvolvimento da capacidade de comunicação e compreensão em um novo idioma. Contudo, com base nas características dessa abordagem, sabe-se que ela exige muito mais que apenas a habilidade de falar e compreender uma nova língua. Além disso, é essencial que os institutos busquem profissionais formados na área para que as questões de ordem pedagógica e linguística não sejam prejudicadas, uma vez que é comum encontrar em institutos de idiomas profissionais sem formação adequada para assumirem tal função. Dentre os participantes da pesquisa que dizem trabalhar com base na abordagem comunicativa, três possuem formação em área específica (PC-2, PC-3 e PC-5), porém não demonstraram um domínio profundo da abordagem que orienta o ensino oferecido pelos cursos que eles coordenam. Nesse caso, não se pode atribuir somente à falta de formação a culpa pelo desconhecimento de questões de ordem metodológica e pedagógica, uma vez que, assim como o participante sem formação específica, os três coordenadores graduados na área específica também mostraram uma noção rasa acerca da abordagem comunicativa. O mesmo caso ocorre com o PC-4, pois, mesmo dizendo que trabalha sob outra perspectiva, denominada por ele como método neurolinguístico, não soube explicar qual é a proposta trazida por esse método. Isso ficou evidente na descrição da aula do PC-4, cujas características fogem dos princípios que regem esse método utilizado no instituto.

Esperava-se que coordenadores sem formação na área não dominassem assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, porém, não esperava o mesmo resultado de profissionais com formação específica. Diante desse fato, é possível levantar hipóteses para esse resultado insatisfatório como, por exemplo: a retirada das disciplinas prática de ensino e metodologia de pesquisa da

grade curricular de alguns cursos de Letras, a carga excessiva de trabalho dos professores universitários que, muitas vezes, são obrigados a ministrarem aulas que não dominam para evitar a contratação de novos professores, cursos de curta duração, profissionais mal formados diante de universidades que visam o lucro etc. Esses são apenas alguns pontos que podem contribuir para os resultados revelados por esta pesquisa, por isso, são tratados como hipóteses. Uma afirmação só seria possível após uma análise mais profunda do caso, o que pode ser suscitado em pesquisas futuras.

Por fim, conclui-se que, ambos os coordenadores: os graduados em área específica ou não apresentaram um conhecimento insatisfatório acerca da abordagem que rege o ensino nos cursos oferecidos pelos institutos que eles coordenam. Sendo assim, espera-se que todos os institutos de idiomas, representados por seus coordenadores, ao divulgarem seus cursos, devam, no mínimo, conhecer a abordagem que sustenta o ensino da língua ensinada nos respectivos institutos, caso contrário, é demonstrar o descaso com o ensino e com os alunos que buscam aprender um novo idioma nesses institutos.

Ao final desta discussão, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para os estudos na área da Linguística Aplicada, especialmente, na linha de ensino-aprendizagem de línguas, abrindo espaço para novas discussões.

### Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada, Ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7ª Ed. Campinas: Pontes, 2013.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CANALE, M., SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics. Ontario, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CELCE-MURCIA, M. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. **Tesol Quarterly**. Los Angeles, v. 25, n.3, p. 459-480, 1991.
- KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN & P. VANDRESEN. **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

- MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- NININ, M. O. G.; HAWI, M. M.; MELLO, D. M.; DAMIANOVIC, M. C. Questionários: Instrumentos de Reflexão em Pesquisas na Linguística Aplicada. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo, v. 8, p. 91-113, 2010.
- NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. New York: Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. Phoenix: ELT, 1995.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SILVA, M. S. F. da. 1999. **Análise lexical de folhetos de propagandas de Escolas de Línguas e as representações de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- STAKE R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Strategies of qualitative inquiry**. Londres: SAGE Publications, 1998.
- WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1990.

# O FATOR MOTIVACIONAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM ADOLESCENTES

*Katia dos Santos Beltrame*  
*Sara Tailise Machado de Souza Nogueira*

## **Introdução**

Estudar inglês faz parte da rotina de muitos adolescentes por diversos motivos, sendo os principais o enriquecimento pessoal e profissional. No entanto, sabe-se que nem todos os alunos iniciam um curso de inglês por interesse próprio e sim, principalmente, pela pressão que os pais impõem ao filho para que este tenha a formação de uma língua estrangeira, abrindo assim um leque de possibilidades profissionais e sociais. Neste contexto, este trabalho tem como foco compreender como o fator *motivação* pode interferir no processo de ensino-aprendizagem do aluno adolescente na língua inglesa.

Serão abordados os aspectos construtivos para a aprendizagem de língua inglesa e quais são as principais correntes teóricas na hora de aprender uma língua estrangeira. Além disso, este trabalho busca compreender se a motivação é aliada do aluno e do professor durante o processo de ensino em um ambiente de sala de aula. Com base em pesquisas bibliográficas, abordaremos como alguns teóricos veem a motivação no processo de aprendizagem do aluno, levando em conta a interferência que há no aprendizado quando o aluno não está motivado.

Este artigo justifica-se pela necessidade de um estudo que identifique a importância da motivação e venha contribuir com as práticas de sala de aula na área, pois muitos professores não se sentem mais à vontade para trabalhar com essa faixa etária e não sabem como lidar com a possível desmotivação dos alunos. Além de o próprio aluno ser beneficiado, os pais ganharão esse retorno do investimento que está sendo feito em longo prazo, pois o aprendizado não se efetua em pouco tempo, sendo assim, a sociedade se torna a mais beneficiada pelo ganho de profissionais qualificados. O aluno foi considerado, neste trabalho, como o principal responsável pelo seu desempenho. Entretanto, o professor e o ambiente de sala de aula também podem interferir nesse processo.

## **Aspectos construtivos para a aprendizagem da língua inglesa**

A língua estrangeira é vista como um acréscimo, um complemento, ou até então, como sendo uma língua indispensável ao conhecimento do aluno,

sendo assim, há algumas teorias de ensino e a prática em sala de aula que, normalmente, são propostas isoladas no currículo de formação, já que podem ser culturas e códigos diferentes da realidade dos alunos. Assim, quando se leva em conta a existência de uma relação entre a língua materna e a língua estrangeira, na maior parte das vezes, essa relação é negativa.

Coracini (*apud*. Serrani, 1997), afirma que “[...] quando o sujeito desenvolve a aquisição bem-sucedida de uma segunda língua [...], ocorre uma espécie de desarranjo subjetivo [...]”. (p. 152). Normalmente, a principal comparação feita entre a língua estrangeira e a materna é a estrutura gramatical ou a maneira como se aprendeu a língua materna. De acordo com a citação de Serrani, é importante afirmar que o sujeito adquire a língua materna enquanto a língua estrangeira é aprendida.

Vygotsky também menciona a língua materna quando diz que a criança aprende na escola a língua estrangeira de uma maneira muito diferente do aprendizado da língua materna. Por exemplo, a criança, não aprende a língua materna começando pelo alfabeto, leitura, escrita e gramática. No entanto, é assim que ela aprende a língua estrangeira. Desta maneira, o ensino de uma língua estrangeira se fundamenta no conhecimento da língua materna como sua própria base. Vygotsky defende essa ideia quando diz:

O domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente a mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito. (2009, p. 267).

O autor afirma que a interação acontece como uma expressão do pensamento, geralmente mediada pelo professor e não pela vivência empírica. Quanto mais oportunidade de interação o aluno tiver, melhor será seu aprendizado.

Em relação ao ensino de língua materna e estrangeira, alguns teóricos buscaram aplicar as teorias de ensino e aprendizagem ao longo dos anos para uma melhor formação da aprendizagem que os alunos não nativos terão da língua estrangeira, principalmente, em sala de aula. Assim, neste artigo algumas teorias relacionadas à prática de ensino da língua estrangeira serão abordadas.

Na metodologia tradicional – gramática e tradução – a língua materna era ponto de referência, com o objetivo de ensinar a ler e escrever. Coracini (2003) afirma que “[...] acreditava-se na transparência da linguagem e, consequentemente, na transposição entre línguas, de modo que ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra.” (p. 140). O único problema, de acordo com a autora, é que desta maneira se limitava à gramática e às semelhanças e

diferenças entre os idiomas, assim, não era levado em conta a noção do indivíduo, o tornando um sujeito passivo e vazio, que era preenchido pelo conhecimento transmitido pelo professor.

Outra teoria importante é o *behaviorismo*. No *behaviorismo*, de acordo com Skinner (2005), para uma aprendizagem eficaz, era necessário banir a língua materna das aulas de língua estrangeira. Além disso, foi compreendido que para aprender uma língua estrangeira, era necessário memorizar estruturas em situação de comunicação, de maneira parecida ao aprendizado da língua materna. Desta maneira, expor o aluno à língua estrangeira por meio de situações do cotidiano era fundamental, assim como fazê-lo ouvir e repetir estruturas até a sua memorização e total assimilação.

Brophy (1998) se opõe à ideia de que o *behaviorismo* é a melhor maneira, principalmente, para motivar os alunos. O autor afirma que os professores são aconselhados a motivar o aluno apenas quando ele realiza alguma tarefa ou exhibe esforços de aprendizado desejado.

Modelos comportamentais que enfatizam a manipulação dos alunos por meio de reforço ainda são enfatizados nos tratamentos de análise de comportamentos aplicados, especialmente em psicologia escolar e educação especial. No entanto, a maioria dos modelos comportamentais evoluiu para formas mais complicadas que incluem pelo menos alguma consideração dos pensamentos e intenções dos alunos. (1998, p. 11).

Segundo o autor, o *behaviorismo* ainda é uma teoria que precisa de melhorias, pois não é a melhor maneira de motivar os alunos. O *behaviorismo* segue mais a linha do papel da recompensa e do esforço na motivação. De acordo com o modelo de Skinner (2005), os seres humanos fazem suas ações motivados a ter uma recompensa antecipada, ou seja, o ser humano tem a habilidade de prever uma recompensa futura para o seu comportamento, e essas recompensas, servem para reforçar o comportamento. Assim, quando há recompensas antecipadas fora do comportamento, tais como recompensas externas – prêmios e notas – tem-se a motivação intrínseca, que abordaremos depois das teorias de linguagem.

Mais tarde, depois da metodologia tradicional e do *behaviorismo*, metodólogos e linguistas aplicados como Nunan (1997) e Vygotsky (1998), não estavam mais influenciados pelo *behaviorismo* e estruturalismo linguístico, mas sim pela psicologia cognitivista – gramática gerativa e transformacional – que propõe a abordagem comunicativa. De acordo com Nunan (1997), a abordagem comunicativa tem como foco a oportunidade de prática através da interação da língua-alvo, principalmente fora da sala de aula, vivenciando situações reais em que o aprendizado será posto em prática. Segundo Vygotsky (1998, p. 113), o indivíduo é capaz de aprender através da interação, tanto individual quanto em

grupo quando afirma: “Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. O autor chama essa prática de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que demonstra uma linha entre o que o aluno já sabe e o que ele ainda pode aprender com a ajuda do outro.

Ainda de acordo com o autor, o indivíduo, ao nascer, tem apenas impulsos inatos que geram necessidades e resultados potenciais, influenciando as crenças e valores pessoais, pois as crenças e valores que são também influenciados pelo contexto social, se refletem em suas atitudes. A partir de sua crença e valor, o indivíduo faz escolhas e estas podem se tornar os seus objetivos. Quando o objetivo for alcançado, ele tem um sentimento de satisfação pelo seu esforço que fortalece sua autoconfiança e o estimula a querer novos objetivos para atingi-los.

Portanto, o entendimento da motivação demanda uma compreensão do indivíduo como um ser humano que está inserido em um contexto social no qual ele interage ao mesmo tempo que modifica esse contexto e é modificado também. Além do mais, Brown (1994) alega que o meio de interação pode afetar o sistema de crença e valores, tornando-o os mutáveis, assim, os objetivos são escolhas e elas podem mudar de acordo com o momento em que o indivíduo se encontra, bem como pode mudar de valor dependendo desse momento. Este valor está atribuído ao objetivo estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para a efetivação desse objetivo.

Segundo a afirmação de Brown (1994), Clement e Kruidenier (1983) afirmam que para a aprendizagem de uma língua estrangeira, o tipo de motivação e sua força não são determinados por um princípio generalizado, mas sim, de quem aprende, o quê e onde. Ou seja, a motivação não é a soma de vários fatores internos e externos, mas sim, de vários fatores internos, que dependem de características individuais que são influenciados pelo meio externo e que o levam a querer aprender.

Apesar de receber influências de diferentes correntes linguísticas, os autores continuaram a defender a linguagem como instrumento de comunicação e o sujeito capaz de controlar o próprio ensino-aprendizagem. No entanto, todos concordam que o professor e o ambiente de sala de aula são aliados importantes na hora de desenvolver o aprendizado de uma língua estrangeira.

### **A motivação como uma aliada no processo de aprendizagem da língua inglesa**

O ato de motivar é um assunto relevante no ambiente educacional, porém é delicado e complexo. Quando se reflete sobre a motivação do aluno, pensa-se, conseqüentemente, em maneiras de aplicação das teorias de aprendizagem abordadas anteriormente.

A motivação é um conjunto de fatores psicológicos de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva que agem juntos e determinam a conduta de um indivíduo. Penny Ur (1996) afirma que, quando um indivíduo está colocando esforço no aprendizado de alguma atividade, ele está motivado.

A motivação torna o aprendizado mais agradável, fácil e, principalmente, produtivo. Realizar a tarefa de motivar o estudante não é fácil. Penny Ur (1996) defende que é necessária uma avaliação na arte de motivar os alunos, levando em conta as diferenças nas faixas etárias. A criança, por exemplo, é mais fácil de motivar do que um adulto, no entanto, ela também consegue se desmotivar mais fácil, pois seu tempo de atenção é muito curto. Entretanto, a autora chama a atenção para uma faixa etária em especial, que são os adolescentes, os quais serão abordados a partir de outros teóricos no momento.

Segundo Brophy, é importante saber lidar com a frustração do aluno adolescente, pois a maioria se sente entediado e confuso quando a instrução das atividades é realizada de maneira individual. Ele afirma essa questão:

A concentração dos alunos na aprendizagem pode ser prejudicada por preocupações como tirando notas ruins ou se envergonhando na frente de seus colegas de classe. Essas e outras características das salas de aula enfatizam a necessidade de ênfase nas metas e estratégias motivacionais possíveis de serem usadas nessa configuração. (1998, p. 4).

O autor defende que o professor deve encontrar maneiras de incentivar os seus alunos a aceitarem as atividades propostas e procurar desenvolver as habilidades pretendidas para essas atividades, independentemente de os alunos gostarem ou não.

Gardner e Lambert (1972) acreditavam que a motivação é um conceito importante na hora de aprender uma língua estrangeira, pois é ela que desperta a busca por alcançar o objetivo do aluno. As razões do aluno para aprender outro idioma podem variar, desde alcançar um senso de sucesso, satisfazer as expectativas dos outros ou ser capaz de comprar um carro novo por meio de um emprego melhor devido ao seu aprendizado em outra língua. Brophy defende, também, que a motivação de um aluno está enraizada em suas experiências subjetivas, especialmente aquelas ligadas à sua disposição de participar de lições. O autor afirma que o aluno sempre terá uma razão para fazer uma atividade quando afirma que “no contexto de sala de aula, o conceito de motivação do aluno é usado para explicar o grau de em que os alunos investem atenção e esforço em várias atividades, que podem ou não ser os desejados pelos professores.” (p. 10, 1998).

Em uma de suas pesquisas, Gardner (1980) apresentou dois tipos de motivação: a motivação instrumental e a integrada. Na primeira, o aluno execu-

ta seu objetivo de aprender a língua inglesa para seu bem, principalmente, profissional, como aumento de salário, por exemplo. Já a motivação integrada se dá ao fato de o aluno executar seu objetivo de aprender a língua estrangeira para o seu próprio interesse, como viajar e conhecer novas culturas. A partir disso, pode-se discutir sobre qual tipo de motivação o aluno adolescente está inserido, se na instrumental, a qual os pais obrigam o filho a fazer um curso de idiomas para “ser alguém na vida”, ou se na integrada, que o próprio aluno gosta da língua e quer aprendê-la.

Há também um terceiro tipo de motivação introduzida por Brown (1987), que diz que os fatores globais, situacionais e das atividades em si podem modificar a motivação do aluno. O primeiro fator sendo uma orientação do estudante com respeito ao aprendizado da língua inglesa. O segundo fator tem a ver com o contexto do aprendizado, como a sala de aula. E o terceiro fator aborda a questão de como o aluno lida com uma atividade específica. Williams aborda essa questão quando afirma:

Não há dúvida de que aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outros assuntos. Isso se deve principalmente à natureza social de tal empreendimento. A linguagem, afinal de contas, pertence ao ser social de uma pessoa: faz parte da identidade de alguém e é usada para transmitir essa identidade a outras pessoas. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve muito mais do que simplesmente aprender habilidades, ou um sistema de regras ou uma gramática; envolve uma alteração na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser e, portanto, tem um impacto significativo sobre a natureza social do aprendiz. (1997, p. 77, tradução nossa).

A troca de informações torna-se constante a partir do momento em que o aluno adota experiências, vivências e comportamentos que contribuem para expandir as inúmeras possibilidades de aprendizagem, já que seu conhecimento não é limitado.

De acordo com Girard (1977), o professor também pode ser uma ferramenta importante na hora de motivar os alunos. No entanto, algumas novas técnicas de aprendizagem mostram que a função do professor é preparar os materiais e as condições para que o aprendizado aconteça, sendo assim o aluno é o responsável pelo seu aprendizado e desempenho. Penny Ur aponta o fato de que o sucesso e suas recompensas podem depender do professor ou não quando cita: “A função mais importante do professor aqui é simplesmente ter certeza que os alunos estão cientes do próprio sucesso.” (1996, p. 278, tradução nossa). Assim, é importante que o professor deixe o aluno no centro do próprio aprendizado, mas fique sempre presente para perceber se o aluno está conseguindo desenvolver o que foi proposto.

Alguns professores ficam hesitantes ao saberem que terão uma turma de adolescentes, isso porque há o estereótipo de que é muito mais difícil lidar com eles e também de motivá-los, além de levar muito tempo para construir uma relação de respeito e confiança entre professor-aluno. Esse preconceito determina como o professor vai se portar na sala de aula, assim, criando barreiras para construir um ambiente atraente e interessante. De acordo com Puchta e Schratz (1993), os professores perdem muitas oportunidades de apresentar o que deve ser ensinado de maneira que se relacione com o mundo de experiências e conceitos dos alunos dessa faixa etária. Por esta razão, é importante que o professor crie oportunidades de condições motivacionais.

Dörnyei (2007) afirma que depois que condições motivacionais foram criadas por um clima seguro, coesão e uma boa relação aluno-professor, a prática de ensino motivacional foi estabelecida. Esse processo concebe três fases: (a) gerar motivação inicial; (b) manter e proteger a motivação; e (c) encorajar uma autoavaliação retrospectiva positiva.

Dörnyei estabelece que muitos psicólogos pensam que os adolescentes são ansiosos para ampliar seus conhecimentos sobre o mundo. A experiência de aprendizado é uma fonte de prazer intrínseco para eles e para os professores que tendem a ter percepções que comparam com essa visão. Ainda, o autor afirma:

Em vez de todos aqueles alunos interessados, tudo o que eles podem ver é um jovem bastante relutante, que não tem consciência do fato de que deveria haver uma curiosidade inata neles, muito menos um desejo de aprender. E mesmo que tenhamos a sorte de ter uma turma de alunos com um alto grau de motivação acadêmica, não podemos esperar que todos os alunos favoreçam o curso de língua estrangeira sobre todos os outros assuntos que estudam. (2007, p. 727, tradução nossa).

É necessário que o professor entenda o contexto em que os alunos estão inseridos assim como seus gostos, interesses para usufruir disso nas suas aulas, tendo assim um desempenho bom durante o processo de ensino e um resultado favorável no final da experiência.

O principal aspecto da criação da motivação inicial do aluno é gerar uma variedade de técnicas específicas de sala de aula para promover a dimensão específica. Em Brophy (1998) e Dörnyei (2001), é possível ver ideias práticas sobre essas técnicas.

Todavia, é necessário saber que, depois de estimular os alunos com as técnicas motivacionais apropriadas, é preciso que a motivação seja mantida e protegida. Para não perder esse olhar de motivação em sala, ela precisa ser ativamente estimulada, como defende Dörnyei: “O espectro de estratégias motivacionais relevantes para esta fase é bastante amplo [...]” (2007, p. 728, tradução nossa). De acordo com o autor, há áreas relevantes na aplicação de ensino da

língua inglesa, como tornar a aprendizagem estimulante e agradável, apresentar tarefas de forma motivadora e promover estratégias de aprendizado auto motivador.

Dörnyei (2007) constata que em uma parte significativa da prática de ensino motivacional tem que ter efeito de empoderamento considerável e, assim, expandir a conscientização do aluno sobre estratégias relevantes. Ainda de acordo com o autor, outra característica importante para a motivação durante o processo de ensino-aprendizagem é o ambiente de sala de aula, que é a qualidade das relações entre alunos. Os aspectos da experiência em sala de aula, como um clima de sala de aula motivador, ganham uma gradual importância, quando falado em estratégias para uma boa coesão em aula.

Enfim, pode-se ter uma visão de que a qualidade do ambiente de sala de aula é composta por vários elementos variados e a circunstância é a mesma no desenvolvimento da prática de ensino motivadora. Porém, não se deve tentar aplicar todas as técnicas que existem ao mesmo tempo. Esta seria a prescrição perfeita para o desgaste do professor. Ou seja, é preciso de qualidade e não de quantidade, pois há muitos professores mais motivadores que confiam muitas vezes em técnicas básicas bem selecionadas.

Sendo assim, ele afirma que há dois tipos de estratégias que têm relações básicas dentro de um grupo: atração e aceitação. A atração pede um apelo inicial, causando desta maneira fatores como atratividade física, personalidades, semelhanças, *hobbies*, condição de vida, entre outras. Essa atividade em grupo, apesar de ter um grande impacto inicial, acaba sendo de pouca importância para um grupo quando é a longo prazo, mas o desenvolvimento gerado neste grupo pode evidenciar uma forte coesão entre os membros, independentemente dos gostos e desgostos iniciais. Além disso, em grupos denominados “saúdáveis” os laços iniciais de atração são substituídos pouco a pouco, por um relacionamento interpessoal e aceitação mais profunda.

De acordo com Brown (1994), a motivação intrínseca acontece quando não existe uma recompensa aparente pela realização da tarefa, a não ser a tarefa em si. Contudo, é possível entender a motivação integrando visões comportamentais e cognitivistas, levando em consideração a interação do indivíduo no meio em que vive. Dessa forma, segundo Deci e Ryan (2000), as abordagens sócio cognitivistas, como a de Vygotsky, têm defendido a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, pois apresentam a interação como base.

A motivação intrínseca refere-se à execução de atividades as quais o aluno sente prazer em fazer, pois é ele quem rastreia novidades e desafios. Dessa maneira, o professor não precisa pressionar o aluno contra a vontade dele. Além disso, não há recompensas pelo cumprimento das atividades, pois na mo-

tivação intrínseca, o aluno realiza-se apenas em participar. Todavia, na motivação extrínseca, o oposto acontece. O aluno cumpre as tarefas pelo simples fato de esperar algum tipo de recompensa vinda pelo professor, como nota ou, até mesmo, um elogio.

Deci e Ryan resumem suas orientações da seguinte maneira:

Motivação intrínseca e motivação extrínseca bem internalizada são as bases do comportamento autônomo ou autodeterminado. Por outro lado, o comportamento é considerado controlado ou não determinado a ponto de as pessoas se sentirem pressionadas a fazê-lo. Regulamentos externos e introjetados são os processos através dos quais o comportamento é controlado. (2000, p. 11).

De acordo com Dörnyei (2007), fatores de coesão são extremamente importantes dentro de sala de aula, pois, quando as pessoas trabalham juntas em um grupo, em qualquer função e contexto, elas seguem as mesmas regras e rotinas que ajudam a evitar caos e permitem que todos trabalhem de maneira eficaz. Em outras palavras, para que haja coesão no grupo, existem as normas do grupo e os papéis do grupo.

Geralmente, o termo “motivação” costuma estar associado a perspectivas individualistas, tais como os valores, objetivos, atitudes e intenções do indivíduo. Dörnyei afirma:

Se quisermos falar sobre a motivação de todo um grupo de alunos, é necessário também usar as contrapartes do conceito em nível de grupo, como a coesão do grupo, as normas do grupo e a liderança do grupo. (2007, p. 726, tradução nossa).

O autor defende que esses fatores exercem um papel importante na determinação de conduta do grupo de aprendizes, portanto, podem ser vistos como antecedentes motivacionais válidos. Grande parte da função da prática de ensino motivacional é do professor, que torna o caráter motivacional da sala de aula que, portanto, está por dentro do controle explícito.

Acredita-se que o ato de motivar o aluno é um fator importante e fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua inglesa, sendo assim, para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento do aluno. Segundo Crookes e Schmidt (1991), a motivação se torna importante na medida em que controla o engajamento e a persistência nas tarefas de aprendizagem. Isso pode ser percebido durante as aulas, no decorrer das atividades no momento em que é observado o comportamento dos alunos e percebida a falta de interesse e persistência entre uns e outros estudantes.

A área motivacional é carente de estudos específicos, no que se refere ao ensino de língua inglesa. Dörnyei (1994) tentou condensar várias linhas teóri-

cas sobre a motivação, sendo assim, ele elaborou um esquema de componentes motivacionais nessa área. Nesse esquema, ele categorizou os componentes motivacionais em três dimensões como as principais: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem os quais são constituintes básicos do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A partir dos conceitos de motivação integrativa, autoconfiança e avaliação do ambiente de ensino, podemos conceituar uma estrutura geral da motivação de uma língua estrangeira.

A seguir, tem-se uma compreensão do esquema de componentes motivacionais para o aprendizado da língua estrangeira, segundo Dörnyei (1994, p. 280):

O nível mais geral da construção é o nível de idioma, onde o foco está em orientações e motivos relacionados a vários aspectos da língua estrangeira, como a cultura que transmite, a comunidade em que é falado o idioma e o potencial de proficiência nele. Estes os motivos determinam objetivos básicos de aprendizagem e explicam a escolha do idioma.

Como citado anteriormente, de acordo com Gardner (1980) essa dimensão motivacional geral pode ser descrita por dois grandes subsistemas motivacionais: uma integração e um subsistema motivacional instrumental que, como já discutido anteriormente, consistem em informações dependentes do contexto. O subsistema motivacional instrumental consiste em motivos extrínsecos bem internalizados centrados em torno dos futuros empreendimentos profissionais do indivíduo.

O próximo nível da motivação é o nível do aluno, envolvendo um complexo de cognições que se formam razoavelmente estáveis em traços de personalidade. Podemos identificar dois componentes motivacionais subjacentes à motivação de processos neste nível, necessitando a conquista e autoconfiança. Este último englobando vários aspectos da ansiedade, da linguagem, da competência da língua estrangeira e as atribuições sobre experiências passadas e auto eficácia.

Por fim, o último nível de motivação da língua estrangeira é o nível de situação de aprendizagem, composta por motivos intrínsecos, extrínsecos e condições motivacionais referente às três áreas abaixo.

- 1) Os componentes motivacionais específicos do curso estão relacionados ao plano de estudo, à materiais didáticos, ao método de ensino e as tarefas de aprendizagem. Estes são melhor descritos pelo quadro de quatro condições motivacionais: interesse, relevância, expectativa e satisfação.
- 2) Os componentes motivacionais específicos dos professores incluem o impulso aflitivo para agradar ao professor, tipo de autoridade e sociali-

zação direta da motivação do aluno (modelagem, apresentação da tarefa e *feedback*).

- 3) Componentes motivacionais específicos para grupos são compostos de cinco componentes principais: orientação a objetivos, norma, sistema de recompensa, coesão de grupo e estruturação do objetivo em sala de aula.

Este esquema é abrangente e inclui aspectos referentes ao aprendizado formal, que, por isso, é mais adequado a estudos da motivação para a aprendizagem da própria língua inglesa. Dörney (1994) ainda faz limitações, afirmando que o mesmo não propõe relações dos componentes entre si, pois, grande parte de seus componentes ainda precisam de mais estudos empíricos para confirmar a sua validade. Ainda pela busca de entendimento desses componentes, o autor buscou mostrar variáveis pessoais e contextuais que interferem na motivação para a aprendizagem da língua estrangeira.

A motivação é um fato complexo em muitos aspectos e mesmo grande parte dos professores estarem conscientes de sua importância são poucos que se aventuram a seguir este caminho árduo. Entretanto, abordagens de ensino têm se voltado para a aprendizagem e principalmente para o estudante. Desta forma, esse tema passou a despertar o interesse dos profissionais do ensino se tornando um amplo campo de estudos.

Tendo em vista os argumentos apresentados, o presente estudo foi direcionado à compreensão do tema e de fatores que concernem ao mesmo, assim, pode-se perceber que o fator motivacional é o aspecto mais relevante para o ensino de língua inglesa dentro de sala de aula, principalmente com alunos adolescentes. O aluno é considerado o maior responsável pelo seu aprendizado e dedicação, pois é ele quem viverá experiências que enriquecerão sua visão de mundo e, conseqüentemente, a expansão de uma língua estrangeira.

Além disso, outro ponto que é considerado fundamental para Dörney é a importância de um conjunto de elementos para a formação de um ambiente motivacional, como o preparo do professor para ministrar as aulas e estimular os alunos a apreciarem o aprendizado da língua inglesa, por exemplo. Dessa maneira, o aluno não se sentirá tão desmotivado e relutante ao participar das atividades propostas pelo professor, fazendo-o que vá para a aula com o intuito de aprender e gostar do ambiente planejado.

Considera-se que o professor precisa levar em conta se o aluno está frustrado e qual é o motivo dessa frustração. Contudo, devemos ressaltar que não há um modelo padrão para o professor seguir e fazer de suas aulas a melhor. Cada professor deve organizar e preparar a sua aula de acordo com a sua turma de alunos, pois nenhuma turma será igual à outra.

Assim, levando em conta o que foi observado, torna-se necessário repensar nos métodos de ensino de línguas ministrados com adolescentes, pois é uma faixa etária que exige atenção e dedicação para obter-se um ensino motivador.

### Referências

- BROPHY, J. E. **Motivating students to learn**. Boston, MA: McGraw-Hill. 1998
- BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching (2nd edn.)**, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1987
- BROWN, H.D. **Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Prentice Hall Inc. USA. 1994.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- CLEMENT. R. e KRUIDENIER. B.C. **Orientations in Second Language Acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence**. 1983
- CORACINI, Maria José. **Identidade e Discurso**. Editora Argos, Chapecó. 2003.
- CROOKES, G e SCHMIDT, R.W. **Motivation: Reopening the Research Agenda. Language Learning**. 1991.
- DECI, E.L. & RYAN, R. M. **The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and selfdetermination of behavior**. Psychological Inquiry. 2000
- DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press. 2007
- DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman. 2001.
- DÖRNYEI, Z., & Malderez, A. **Group dynamics in foreign language learning and teaching**. In J. Arnold (Ed.), **Affective language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.
- DÖRNYEI, Z., & Murphey, T. **Group dynamics in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- DÖRNYEI, Z. **Motivation and Motivation in the Foreign Language Classroom**. The Modern Language Journal, 78. 1994.
- GARDNER, R. **'On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations'**, **Language Learning**. 1980

- GARDNER, R. and Lambert, W. (1972) **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Rowley, Mass.: Newbury house.
- GIRARD, D. '**Motivation: the responsibility of the teacher**', *ELT Journal*, 31, 92-102. 1977
- NUNAN, D. **Projetando e adaptando materiais para incentivar a autonomia do aluno**. Em P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomia e independência na aprendizagem de línguas* (pp. 192-203). Londres: Longman. 1997.
- PUCHTA, H. and Schratz, M. **Teaching Teenagers**. London: Longman. 1993.
- SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília, Martins Fontes. 2005.
- SERRANI, S. **Formações discursivas de processos identificatórios na aquisição de línguas**. *Delta*, vol. 13, nº 1. São Paulo: EDUC, 1997.
- UR, Penny. **A course in Language Teaching: Practice and Theory**. 17th edition. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção social do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.. **Psychology for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

# A IDENTIDADE DO GAÚCHO RIO-PLATENSE: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Camila Machado Cruz  
Carolina Fernandes Alves*

## **Introdução**

Segundo o relatório *El español: una lengua viva* (2019), documento elaborado anualmente pelo Instituto Cervantes, o espanhol, que é língua oficial de 21 países, soma cerca de 580 milhões de falantes (três milhões a mais que 2018), dentre os quais mais de 20 milhões a estudam como língua estrangeira (LE). Além disso, depois do inglês e do mandarim, é a língua mais utilizada no comércio internacional e nas interações via *web*, dados que demonstram que o espanhol é, de fato, uma língua global, de modo que sua aprendizagem é importante para interações de diferentes tipos na sociedade atual.

No Brasil, esses dados adquirem ainda mais relevância. Conforme o mesmo relatório do Instituto Cervantes, somos o segundo país com mais estudantes de espanhol (mais de seis milhões), atrás apenas dos Estados Unidos. Além disso, o Brasil faz fronteira com sete países hispano-falantes e, em conjunto com cinco deles, integra o Mercosul, uma das mais importantes organizações intergovernamentais regionais do mundo. Portanto, aprender espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil é fundamental por questões geográficas e econômicas. Ainda, é fundamental, sobretudo, pelas questões culturais, muitas delas decorrentes da proximidade geográfica do Brasil com os países hispano-falantes fronteiriços. É o caso do Rio Grande do Sul, que compartilha a cultura gauchesca com a Argentina e o Uruguai. Nesse contexto em especial, acreditamos que propiciar que aprendizes brasileiros de espanhol possam refletir sobre como ser gaúcho no Brasil se relaciona a ser gaúcho na Argentina pode ser enriquecedor para a aprendizagem de espanhol a partir de uma dimensão intercultural (VALLS CAMPÁ, 2011). Nesse sentido, estamos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que defendem que a aprendizagem de uma LE,

[...] ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas

estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 37).

Sendo assim, baseadas nos pressupostos da metodologia de projetos (PIMENTA E LIMA, 2017), do ciclo recursivo do material de ensino (LEFFA, 2007), da didática intercultural (ALARCÓN; BARROS, 2008; VALLS CAMPÁ, 2011) e do enfoque por tarefas (PERIS, 2004; BARALO; ESTAIRE, 2010; ESTAIRE, 2011), elaboramos ao longo do segundo semestre de 2018, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I<sup>5</sup>, o projeto intitulado *A cultura gauchesca no Brasil e na Argentina*, desenvolvido no primeiro semestre de 2019, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II, em um grupo de 17 alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 12 e 14 anos, de uma escola pública estadual localizada na cidade de Santa Maria (RS).

O projeto teve como objetivo central contribuir para a aprendizagem da língua espanhola por meio da aproximação intercultural entre a cultura gauchesca sul-brasileira e a cultura gauchesca dos países hispano-falantes do Rio da Prata (Argentina e Uruguai). Ao longo das aulas, por meio do enfoque por tarefas (PERIS, 2004; BARALO; ESTAIRE, 2010; ESTAIRE, 2011), abordamos a identidade do gaúcho, escolhendo como material principal a primeira parte da obra *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2005), denominada *El gaúcho Martín Fierro*. Escrito e publicado no século XIX, no ano de 1872, esse poema é uma obra exemplar da literatura gauchesca argentina, motivo pelo qual a escolhemos para compor o projeto<sup>6</sup>. Com base na leitura da primeira parte do poema, os alunos elaboraram como tarefa final um glossário espanhol-português com palavras e expressões típicas do dizer do gaúcho da cultura gauchesca argentina, apresentando seus respectivos equivalentes na cultura gauchesca do Rio Grande do Sul.

Este artigo descreve a experiência de estágio do ponto de vista teórico-prático, desde a concepção do projeto, passando por sua implementação e culminando em sua avaliação. A seguir, na seção *Didática Intercultural e ensino de ELE*, estabelecemos as bases teóricas nas quais nos apoiamos e, na seção *Da concepção do projeto à sua implementação em sala de aula*, apresentamos as quatro etapas de construção do projeto: análise, desenvolvimento, implementação e

---

<sup>5</sup> Componente curricular do curso de Letras – Licenciatura em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), assim como a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II.

<sup>6</sup> O enfoque do projeto na Argentina se deve ao fato de que a obra *Martín Fierro*, centro das atividades desenvolvidas, faz parte da literatura gauchesca argentina. Ainda assim, destacamos a importância do Uruguai nas aulas, enquanto país hispano-falante da região rio-platense que compartilha de aspectos culturais gauchescos.

avaliação (LEFFA, 2007). Para concluir, fazemos algumas considerações decorrentes do processo avaliativo da experiência de estágio.

### **Didática Intercultural e ensino de ELE**

Conforme Valls Campá (2011), até a década de 1960, o ensino de LE estava focado na correção gramatical da língua. Nesse contexto, os aspectos culturais do idioma frequentemente não tinham espaço e, quando tinham, eram tratados de maneira descontextualizada e estereotipada, com uma perspectiva pautada pelos grupos culturais hegemônicos. Entretanto, quando se consolidou o conceito de competência comunicativa (HYMES, 1962; 1972; 1979; CANALE e SWAIN, 1980), houve conseqüentemente uma mudança também no modo como se enxergava o papel da cultura no ensino de LE. Assim, para aprender uma língua, não bastava com que os enunciados estivessem gramaticalmente corretos; era necessário que estivessem adequados às diferentes situações de comunicação, determinadas “socialmente por cada comunidade de fala” (VALLS CAMPÁ, 2011, p. 3 – tradução nossa).

Com isso, as aulas de LE, ao pautar-se no Enfoque Comunicativo, passaram a tentar reproduzir situações de comunicação na LE, incorporando amostras reais de uso<sup>7</sup> dessa língua nas atividades de ensino. Nessa abordagem, a cultura foi ganhando paulatinamente mais importância e novas nuances no ensino de LE, de modo que, a partir da década de 1990, passou-se a compreender que uma das competências que constituem a competência comunicativa é a competência comunicativa intercultural (VALLS CAMPÁ, 2011), que pode ser definida em linhas gerais como a habilidade que um aprendiz de uma língua segunda ou estrangeira desenvolve para interagir em situações nas quais de alguma maneira duas ou mais culturas entram em contato. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, portanto, implica que o aprendiz de uma língua progressivamente incremente sua aprendizagem com

[...] conhecimentos culturais, habilidades interculturais (para descobrir elementos de outras culturas e relacioná-los com a própria, e para interagir com pessoas de outras culturas), atitudes interculturais e uma consciência crítica para avaliar de forma argumentada os elementos culturais. (VALLS CAMPÁ, 2011, p. 3 – tradução nossa).

Nessa mesma esteira, Alarcón e Barcos (2008) afirmam que o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural,

---

<sup>7</sup> Entendemos aqui como amostras reais de uso os textos orais ou escritos originalmente produzidos na língua que se está aprendendo, também chamados neste artigo de materiais autênticos.

[...] implica na ampliação da personalidade social do aluno para adaptar-se e desenvolver-se em diversas situações, assim como para interpretar fatos e produtos de outras comunidades. Para conseguir com sucesso o desenvolvimento desta competência, há de se adotar uma atitude de tolerância, respeito, eliminação dos estereótipos ou atitudes etnocêntricas, neste caso, conservando sua própria identidade. (ALARCÓN; BARROS, 2008, p. 65 – tradução nossa).

Portanto, adquire grande relevância no ensino de LE uma didática intercultural, cujo intuito é contribuir para a construção desses conhecimentos e habilidades interculturais constituintes da competência comunicativa intercultural que destacam Valls Campá (2011) e Alarcón e Barros (2008). No que se refere ao trabalho que descrevemos aqui, a contribuição da didática intercultural se deu pela promoção de uma visão menos estereotipada da cultura gauchesca, de modo que o projeto desenvolvido se encaixa numa abordagem sociocomunicativa e intercultural do ensino de LE. Na seção seguinte, descreveremos as quatro etapas de desenvolvimento do projeto *A cultura gauchesca no Brasil e na Argentina: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação* (LEFFA, 2007).

### **Da concepção do projeto à sua implementação em sala de aula**

Pimenta e Lima (2017) defendem que os estágios curriculares nas licenciaturas devem basear-se na metodologia de projetos, tendo em vista que ela

[...] possibilita que os estagiários vivenciem um processo [*sic* didático-pedagógico] em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim, e lhe permite ser aprendiz e autor simultaneamente, enquanto aprende a organizar e a gerir o que é necessário e possível em determinado tempo. (PIMENTA E LIMA, 2017, p. 188).

Construir um projeto de estágio é, pois, um meio através do qual o professor em formação pode desenvolver uma atitude mais autônoma e investigativa em relação ao contexto no qual está inserido, “uma vez que possibilita a descoberta de espaços de intervenção” (PIMENTA E LIMA, 2017, p. 189) nesse contexto. Também, o projeto é elemento agregador de pelo menos três atores centrais do estágio curricular: o estagiário, o professor orientador (que atua na universidade) e o professor supervisor (que atua na escola). Consequentemente, contribui para uma atitude de cooperação entre esses sujeitos (PIMENTA E LIMA, 2017), promovendo o diálogo entre universidade e escola. Particularmente, este artigo é reflexo dessa articulação, resultado do trabalho em conjunto realizado ao longo do projeto *A cultura gauchesca no Brasil e na Argentina*.

A relevância da metodologia de projetos pode ser vista na vasta literatura da área, na qual inúmeros autores definem algumas etapas básicas de concepção de projetos didáticos (LIBÂNEO, 2001; VASCONCELLOS, 2002; PIMENTA E LIMA, 2017, entre outros). Nesses estudos, é consenso que um projeto deve ser constituído minimamente por etapas diagnósticas de coleta e análise de dados sobre o contexto, etapas intermediárias, que envolvem tomadas de decisões sobre o que se quer e é necessário realizar, etapas que envolvem a implementação dessas decisões e, posteriormente, etapas que as avaliem.

No campo do ensino de línguas, essa lógica também se aplica. Leffa (2007) define que a produção de materiais para o ensino de línguas é uma sequência de atividades desenvolvidas para criar um instrumento de aprendizagem que deve atender a pelo menos quatro etapas básicas e interdependentes: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essas etapas compõem o que designou como *ciclo recursivo*. Para o autor, a etapa de avaliação deve servir para começar uma nova análise e as etapas seguintes, num movimento cíclico, gerando novo material, idealmente melhor que o anterior. O projeto que aqui descrevemos se baseia nos quatro momentos fundamentais do ciclo recursivo do material didático para o ensino de línguas proposto por Leffa (2007), conforme explicitamos nas subseções a seguir.

### **Primeira etapa: análise do contexto da turma**

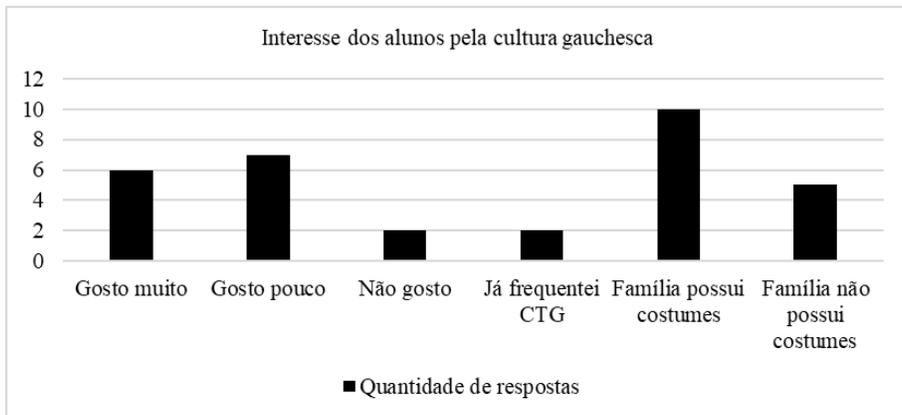
Em linhas gerais, na proposta de Leffa (2007), a etapa de análise pode ser entendida como um exame das necessidades dos estudantes: nível, conhecimentos prévios, conhecimentos que precisam desenvolver, características pessoais, expectativas, estilos de aprendizagem, etc. Para isso, no segundo semestre de 2018, realizamos a observação de 26 aulas de língua espanhola em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental na escola-campo de estágio.

As turmas analisadas eram consideravelmente diferentes, mas tinham em comum o interesse em aprender a língua espanhola. Uma das turmas era mais participativa e concentrada, enquanto a outra era mais agitada, porém menos ativa ao realizar as tarefas propostas. Como para alguns alunos era o primeiro contato com o idioma, havia uma disparidade de nível de conhecimento em comparação com os alunos que já estudavam espanhol desde o ano anterior, no 6º ano do Ensino Fundamental. É preciso ressaltar que conhecimento prévio dos alunos, em língua espanhola, estava relacionado à conteúdos como: membros da família, cores, números, comidas, animais, verbos *ser/estar*, meses do ano, dias da semana, partes da casa. Considerando que estava previsto no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental que eles aprendessem os verbos *gustar* e *encantar*, foi pertinente partir desse conteúdo específico para ministrar as aulas.

Com o propósito de tornar o espanhol mais significativo para os alunos, principalmente em relação aqueles que estavam tendo contato com a língua espanhola pela primeira vez, surgiu a necessidade de uma abordagem intercultural. Levando em consideração a especificidade da formação das identidades culturais e a integração de países tão próximos geográfica e culturalmente, como o Brasil e a Argentina, tratar da cultura gauchesca tornou-se um ponto de aproximação muito importante para estimular a aprendizagem dos alunos.

Outra questão crucial que contribuiu para a escolha da temática, emergiu a partir de uma experiência de intercâmbio cultural da estagiária na cidade de Córdoba, localizada na região central da Argentina. Como consequência disso, foi relevante incluir a literatura gauchesca e outros temas culturais nas aulas de estágio, com a finalidade de explorar aspectos culturais e linguísticos em comum entre esses dois países, que foram observados durante essa experiência em especial. Para tanto, foi elaborado um questionário diagnóstico com vistas a verificar se os alunos já tinham estudado espanhol na escola e/ou em cursos particulares de idioma, além do interesse dos alunos pelo tema da cultura gauchesca, no que se refere a vivenciar essa cultura com sua família e participar de atividades em Centro de Tradições Gaúchas (CTG) e de festejar comemorações representativas do gaúcho.

Além do fato de estarem imersos na cultura gauchesca, pois vivem no estado brasileiro do Rio Grande do Sul, o qual faz fronteira com a Argentina e com o Uruguai, o que favorece bastante a relevância da abordagem intercultural para além dos resultados das respostas dos questionários propriamente ditos, muitos alunos manifestaram interesse por essa cultura, seja porque frequentaram/frequentam CTG, seja porque são adeptos a seus costumes mais tradicionais (mate, churrasco, música e dança gauchescas, etc.) e comemorações, como o Dia do Gaúcho/Semana Farroupilha. O gráfico a seguir sintetiza as respostas dos alunos que estavam presentes no dia da aplicação do questionário:



**Gráfico 1:** Interesse dos alunos pelo tema cultura gauchesca. **Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2018.

A partir do gráfico 1, averiguamos que em geral as respostas foram positivas em relação a gostar muito/pouco da cultura gauchesca, tendo em vista que gostar pouco não é desgostar completamente. Igualmente, as respostas também foram positivas no que compreende os costumes gauchescos presentes no cotidiano das famílias dos alunos, visto que todos vivem no Rio Grande do Sul e de alguma maneira vivenciam tais costumes. Assim, considerando que o questionário demonstrou que o tema foi bem aceito pelos alunos, e que estes estão imersos nos costumes gauchescos, pensamos que as aulas de espanhol poderiam ser uma oportunidade positiva para que pudessem conhecer ainda mais sobre a cultura compartilhada pelos habitantes da região do Rio da Prata, falantes de espanhol e de português, de modo que a proximidade intercultural entre esses países seria um tema relevante para um ensino de LE mais contextualizado e uma aprendizagem mais significativa.

### **Segunda etapa: desenvolvimento do projeto**

No ciclo recursivo proposto por Leffa (2007), a etapa de desenvolvimento implica que sejam definidos cinco elementos: objetivos, abordagem, conteúdos, atividades e recursos. Esses elementos foram mobilizados na elaboração do projeto, conforme descrevemos nesta seção.

Mencionamos anteriormente que o objetivo central do projeto desenvolvido era contribuir para a aprendizagem da língua espanhola por meio da aproximação intercultural entre a cultura gauchesca sul-brasileira e a cultura gauchesca dos países hispano-falantes do Rio da Prata (Argentina e Uruguai). Para isso, tomando como base os pressupostos teóricos que envolvem o ensino comunicativo de línguas numa perspectiva intercultural (VALLS CAMPÀ, 2011), adotamos como metodologia de elaboração e implementação do projeto

o enfoque por tarefas (PERIS, 2004; BARALO; ESTAIRE, 2010; ESTAIRE, 2011).

Segundo Baralo e Estaire (2010), “[a] aprendizagem por tarefas é um modelo didático centrado na ação” (BARALO E ESTAIRE, 2010, p. 214 – tradução nossa), no sentido de que possibilita o desenvolvimento da capacidade do aluno de fazer coisas através do uso da língua que está aprendendo. Nessa abordagem, as tarefas nas quais os alunos se veem imersos nos processos comunicativos funciona como unidade organizativa da aprendizagem (BARALO E ESTAIRE, 2010). Esse enfoque, portanto, ao propor ao aluno a realização de atividades cotidianas centradas no uso da língua, estimula a inserção e o desenvolvimento dos aprendizes de LE em processos de comunicação baseados na realidade da língua, de modo que o ensino de gramática é redimensionado para estar a serviço desse propósito. Por isso é comum que se fale de uma gramática que está mais contextualizada, integrada às demais competências comunicativas (HYMES, 1962; 1972; 1979; CANALE e SWAIN, 1980) e aos objetivos das tarefas desenvolvidas.

Segundo Peris (2004), a tarefa pode ser descrita como uma atividade pedagogicamente estruturada em fases que se relacionam a processos “sucessivos e inter-relacionados de comunicação, determinados pelo objetivo da tarefa e pelos critérios pedagógicos” (PERIS, 2004, n.p.). As aulas do projeto de estágio aqui descrito foram planejadas com base em quatro momentos estruturantes de tarefas, conforme proposição de Peris (2004): apresentação/pré-tarefa, preparação, execução e pós-tarefa. Foram organizadas quatro sequências didáticas para serem implementadas ao longo de um mês de prática de regência de classe na escola-campo de estágio, totalizando 4 aulas de duas horas/aula cada. Para isso, seguimos o procedimento de planejamento de unidades didáticas por tarefas proposto por Estaire (2011):

1. Seleção do tema e da tarefa final (TF);
2. Especificação dos objetivos a partir da TF [...];
3. Especificação dos conteúdos a partir da TF [...];
4. Planejamento da sequência de tarefas comunicativas e de apoio linguístico [...];
5. Ajustes dos passos anteriores (incluindo a possibilidade de ampliação ou redução da TF, objetivos e conteúdos);
6. Planejamento da avaliação: critérios, procedimentos, instrumentos. (ESTAIRE, 2011, p. 8 – tradução nossa).

Conforme exposto na subseção anterior, a definição da temática da cultura gauchesca foi resultado do processo de observação das aulas e da avaliação das respostas ao questionário investigativo proposto à turma que, com um perfil iniciante na aprendizagem do espanhol, precisava de elementos que pudessem suscitar uma sensibilização ao idioma, motivo pelo qual a ludicidade da literatura foi o melhor caminho que encontramos para colocar os alunos ainda mais em contato com a língua espanhola. Assim, considerando o perfil dos estudantes e o tema definido, adotamos como fio condutor do projeto a primeira parte do poema *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2005), chamada *El gaucho Martín Fierro*, que caracteriza a figura do gaúcho. Tendo em vista o objetivo geral do projeto, nos pareceu oportuno, pois, o trabalho com essa obra.

Como uma das peculiaridades de *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2005) é a de não ter sido escrito no registro culto da língua espanhola, apresentando uma maneira quase fonética de expressão escrita, definimos que, como tarefa final, os alunos teriam que elaborar um glossário bilingue<sup>8</sup> espanhol-português usando palavras típicas do dizer do gaúcho que aparecem na primeira parte do poema. Assim, conseguiríamos trabalhar a partir dos cantos de *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2005) elementos da pronúncia do idioma e, conseqüentemente, o exercício de pensar em equivalentes na língua portuguesa a partir da vivência que os alunos têm da cultura gauchesca nesse idioma. Isso porque muitas palavras encontradas no poema possuem variações sociais e regionais que têm equivalências com palavras em português usadas na região sul do Brasil.

A fim de abranger de maneira suficiente para nosso objetivo a diversidade das palavras de origem gauchesca e com isso mediar a aprendizagem desse aspecto durante a implementação do projeto, foi necessário pesquisar sobre as particularidades do dizer do gaúcho. Para tanto, o *Diccionario del Martín Fierro* (INCHAUSPE, 2010) funcionou como um dos nossos principais materiais de consulta, pois oferece explicações detalhadas de diversas palavras e expressões do vocabulário típico do gaúcho rio-platense.

Portanto, a expansão lexical, nas dimensões fonético-fonológica, ortográfica, morfológica e semântica, foi o foco das atividades propostas pelo projeto, tendo em vista a importância do ensino de vocabulário como território no qual construímos nossas relações com o mundo e com o outro (ANTUNES, 2012). O léxico funciona, portanto, como elemento agregador de diferentes esferas linguísticas e extralinguísticas, sendo elemento extremamente importante no ensino de LE. Logo, acreditamos que é “de extrema urgência entender que,

---

<sup>8</sup> Entendemos aqui glossário como um “[r]epertório de vocábulos destinados a explicar um texto medieval ou clássico, a obra de um autor, um texto dialetal, etc. Um repertório de palavras, em muitos casos de termos técnicos (monolíngue ou plurilíngue), que não pretende ser exaustivo, e em que a seleção de palavras se faz mais ou menos ao acaso; por exemplo, glossário de termos ecológico espanhol-inglês” (HAENSCH, 1982, p. 106 – tradução nossa).

## EDUCAÇÃO BRASIL II

para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras” (ANTUNES, 2012, p. 27). Como emerge do poema a função comunicativa de descrição, os adjetivos ganharam bastante destaque nas sequências didáticas elaboradas, assim como aspectos gramaticais como a concordância nominal.

Como materiais complementares ao poema *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2005), foram selecionados o baralho temático da obra<sup>9</sup>, bem como uma variedade de materiais audiovisuais<sup>10</sup> produzidos em língua espanhola e pertencentes a gêneros variados (clipes de música, documentário, humorístico, literário, programa de rádio) e textos diversos (letra de música, resumo, poema). A seguir, apresentamos uma síntese do planejamento das 8 aulas previstas, baseado nas quatro etapas propostas por Peris (2004) para um enfoque por tarefas:

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (2h)	ASPECTOS SOCIOCULTURAIS	ASPECTOS GRAMATICAIS
PRÉ-TAREFA/ APRESENTAÇÃO – SD1 <i>¿Qué significa ser gaucho? – O gaucho rio-platense.</i>	a) Cultura gauchesca – <i>Las costumbres de los gauchos del pampa</i> (slides para atividade de expressão oral); b) <i>Los últimos gauchos: Argentina, Brasil y Uruguay</i> (vídeo); c) Atividade de expressão escrita: <i>¿qué significa ser gaucho para ti?</i> ; d) <i>Duelo payada</i> e <i>RAP</i> (vídeo); e) 50 frases que só gaucho entende (vídeo).	Léxico gauchesco; Verbos <i>gustar</i> e <i>encantar</i> no presente do indicativo e adjetivos.
PREPARAÇÃO – SD2 <i>El gaucho Martín Fierro – O poema gauchesco e os regionalismos da língua espanhola na Argentina.</i>	a) <i>Martín Fierro</i> - José Hernández - Resumen (Primera parte). (texto e vídeo para atividades de compreensão leitora e auditiva); b) <i>¿Dónde está Fierro? / ¿Quién es el gaucho?</i> (vídeo para atividade de compreensão auditiva);	Léxico gauchesco.
EXECUÇÃO – SD3 Construindo significados: glossário de <i>El gaucho Martín Fierro</i>	a) Dinâmica oral com o baralho temático <i>Martín Fierro</i> ; b) Elaboração do Glossário <i>El gaucho Martín Fierro</i> em duplas/trios.	Léxico gauchesco.

<sup>9</sup> O baralho temático consiste em cartas no estilo jogo de truco que apresentam fragmentos do poema, em específico no que se refere a provérbios gauchescos, ou seja, sentenças morais de origem popular da cultura gauchesca.

<sup>10</sup> Os links dos seis vídeos presentes nas sequências didáticas apresentadas no quadro 1 encontram-se nas referências deste artigo.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

<p>PÓS-TAREFA – SD4</p> <p>¿Qué hemos aprendido? – Apresentação do glossário <i>El gaucho Martín Fierro</i></p>	<p>a) Apresentação – Glossário <i>El gaucho Martín Fierro</i> (oral); b) Música <i>Gaucho Power – El cuarteto de nos</i> (vídeo para atividade de compreensão auditiva); c) Autoavaliação (escrita).</p>	<p>Léxico gauchesco e adjetivos.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

**Quadro 1:** Síntese do planejamento didático. **Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

A progressão proposta para as sequências didáticas foi a seguinte: na pré-tarefa, apresentáramos a temática da cultura gauchesca aos alunos por meio da pergunta geradora *O que significa ser gaúcho?*, de modo que, numa espécie de *brainstorm*, os alunos seriam convidados a, oralmente, expressar suas crenças a esse respeito, expressando gostos e preferências sobre o tema. A partir de então, seriam apresentados materiais que demonstram diferentes formas de ser gaúcho com vistas a problematizar possíveis estereótipos sobre a identidade gauchesca. Na etapa de preparação para a elaboração do glossário, planejamos apresentar o poema *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2015), cotejando seu conteúdo com a pergunta da sequência anterior. Já na etapa de execução, os alunos seriam divididos em duplas ou trios. Cada dupla/trio seria responsável por ler um canto da primeira parte do poema e compartilhar com o grupo suas impressões. Depois, seriam convidados a fazer uma pesquisa sobre o significado de algumas palavras do poema selecionadas previamente, usando para isso o apoio de dicionários (*on-line* e impressos) e do baralho temático do poema. O resultado dessa pesquisa seria usado como base para compilar o glossário. As figuras 2 e 3 a seguir ilustram o material elaborado para a construção do glossário com base nos 13 cantos da primeira parte do poema, totalizando 510 palavras.

Na figura 2, é possível visualizar a forma na qual os cantos do poema foram apresentados a cada dupla/trio, com uma imagem lúdica acompanhando o canto na íntegra, para atrair a atenção dos alunos no contexto do enredo da obra.

**MARTÍN FIERRO** **PRIMERA PARTE - EL GAUCHO MARTÍN FIERRO**

**JOSÉ HERNÁNDEZ**

**CANTO I**

Aquí me pongo a cantar  
al compás de la vigüela,  
que el hombre que lo desvela  
una pena extraordinaria,  
como la ave solitaria  
con el cantar se consuela.

Pido a los Santos del Cielo  
que ayuden mi pensamiento,  
les pido en este momento  
que voy a cantar mi historia  
me refresquen la memoria,  
y aclaren mi entendimiento.

Vengan Santos milagrosos,  
vengan todos en mi ayuda,  
que la lengua se me ahuda  
y se me turba la vista;  
pido a mi Dios que me asista  
en esta ocasión tan ruda.

Yo he visto muchos cantores  
con firmas bien obtenidas,  
y que después de alquidadas  
no las quieren sustentar:  
parece que sin lagar  
se cansaron en partidas.

Más ande otro oriello para  
Martín Fierro ha de pasar;  
nada lo hace recular  
ni las fantasmas lo espantan,  
y donde que todos cantan  
yo también quiero cantar.

Cantando me he de morir,  
cantando me han de enterrar,  
y cantando he de llegar  
al pie del Eterno Padre  
desde el vientre de mi madre  
vine a este mundo a cantar.

Que no se traben mi lengua  
ni me filtre la palabra;  
el cantar mi gloria labra  
y poniéndome a cantar,  
cantando me han de encontrar  
aunque la tierra se abra.

Me siento en el plan de un bajo  
a cantar un argumento;  
como si soplara el viento  
hago tintar los pastos

con oros, copas y bastos  
juega allí mi pensamiento.

Yo no soy cantor letao,  
mas si me pongo a cantar  
no tengo cuándo acabar  
y me emrejezo cantando  
las coplas me van brotando  
como agua de manantial.

Con la guitarra en la mano  
ni las moscas se me arriman;  
nades me pone el pie encima,  
y cuando el pecho se entona,  
hago gemir a la prima  
y llorar a la bordona.

Yo soy toro en mi rodeo  
y torazo en rodeo ajeno;  
siempre me ture por grieno  
y si me quieren probar,  
salgan otros a cantar  
y veremos quién es menos.

No me hago al lao de la güeya  
aunque vengan degollando,  
con los blandos yo soy blando  
y soy duro con los duros,  
y ninguno en un apuro  
me ha visto andar tirubando.

En el peligro ¡Qué Cristos!  
el corazón se me emancha  
pues toda la tierra es caucha,  
y de esto nades se asombre,  
el que se tiene por hombre  
ande quiera hace pata ancha.

Soy gaucha, y entiéndanlo  
como mi lengua lo explica:  
para mí la tierra es chica  
y pudiera ser mayor,  
ni la vibora me pica  
ni quemar mi frente el sol.

Nací como nace el peje  
en el fondo de la mar,  
nades me puede quitar  
aquello que Dios me dio  
lo que al mundo truje yo  
del mundo lo he de llevar.

Mi gloria es vivir tan libre  
como el pájaro del Cielo,  
no hago nido en este suelo

ande hay tanto que sufrir;  
y nades me ha de seguir  
cuando yo remouco el vuelo.

Yo no tengo en el amor  
quien me venga con querellas;  
como esas aves tan bellas  
que saltan de rama en rama;  
yo hago en el trébol mi cama  
y me cubren las estrellas.

Y sepan cuantos me escuchan  
de mis penas el relato  
que nunca peleó ni mató  
sino por necesidad  
y que a tanta alversidá  
sólo me arrojé el mal trato.

Y atiendan la relación  
que hace un gaucha perseguido  
que fue buen padre y mando  
empeñoso y diligente,  
y sin embargo la gente  
lo tiene por un bandido.



1

Figura 2: Exemplo de atividade para a elaboração do glossário a partir do canto do poema na íntegra (Canto I). Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Na figura 3, podemos atentar para como cada dupla/trio realizaria a atividade a partir do acesso ao canto destinado àquele grupo específico. Dessa forma, os alunos precisariam relacionar as palavras do vocabulário gauchesco

com as traduções correspondentes, com a finalidade de inferir significados de acordo com o contexto do canto em questão.

<b>MARTÍN FIERRO</b>		<b>PRIMERA PARTE - EL GAUCHO MARTÍN FIERRO</b>
<b>JOSÉ HERNÁNDEZ</b>		
<b>GLOSARIO</b>	<b>TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS</b>	<b>ALUMNOS (AS) RESPONSABLES:</b>
1. <i>vigüela</i> : instrumento musical de cuerda, vihuela.	( ) ninguém	_____
2. <i>estrordinario</i> : fuera de la regla común, extraordinaria.	( ) pegada	_____
3. <i>alquiridas</i> : adquiridas, conseguidas.	( ) desde	_____
4. <i>criollo</i> : persona nascida en hispanoamérica y descendente de europeos.	( ) extraordinária	_____
5. <i>ande</i> : en determinado lugar, donde.	( ) adversidade	
6. <i>desde</i> : desde.	( ) peixe	
7. <i>letrado</i> : persona instruida, que sabe leer y escribir, letrado.	( ) alonga	
8. <i>naides</i> : ninguna persona, nadie.	( ) rodeio	
9. <i>bordona</i> : cuerda de la guitarra.	( ) letrado	
10. <i>rodeo</i> : conjunto de animales reunidos en el campo.	( ) onde	
11. <i>gueno</i> : de valor positivo, bueno.	( ) bordona	
12. <i>lao</i> : cada una de las partes que limitan un todo, lado.	( ) necesidad	
13. <i>grüey</i> : señal que deja el pie por donde pisa, huella.	( ) explica	
14. <i>enancha</i> : aumenta la anchura.	( ) lado	
15. <i>esplica</i> : demuestra y manifiesta, explica.	( ) violão	
16. <i>peje</i> : animal acuático, pez.	( ) crioulo	
17. <i>truje</i> : traje.	( ) trouze	
18. <i>necesidá</i> : falta de algo que se necesita, necesidad.	( ) bom	
19. <i>adversidá</i> : situación desfavorable, adversidad.	( ) adquiridas	

Figura 3: Exemplo de atividade para a elaboração do glossário (Canto I).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

Destaca-se na proposta de trabalho a importância do engajamento de todos para a realização da tarefa final, uma vez que cada dupla/trio seria responsável por construir uma parte do glossário. Assim, o engajamento de cada aluno com seus respectivos colegas de grupo e, mais amplamente, com a turma como um todo, foi proposto como o principal critério de avaliação atitudinal a ser considerado na implementação do projeto. Já o material ilustrado pelas figuras 2 e 3 serviu como principal instrumento de avaliação dos critérios relacionados à compreensão escrita e à expressão oral da língua espanhola. Por fim, na etapa de pós-tarefa, o glossário seria apresentado à turma e seria proposta uma reflexão sobre o que os alunos consideram ter aprendido ao longo das aulas anteriores.

### **Terceira etapa: implementação do projeto ao longo das aulas**

A etapa de implementação do projeto na escola-campo de estágio deu-se ao longo de quatro semanas, totalizando quatro aulas de duas horas/aula cada. Dentre as situações de implementação de materiais de ensino que são identificadas por Leffa (2007), o projeto desenvolvido localiza-se na situação em que o professor desenvolve com seus alunos um material que ele mesmo elaborou. Nesse caso, “o material pressupõe uma intervenção oral, funcionando em ‘distribuição complementar’ com o professor” (LEFFA, 2007, p. 35), ou seja, o professor faz a mediação entre os alunos e o material elaborado por ele.

Na primeira aula, a proposta de confecção do glossário foi apresentada aos alunos, que se demonstraram muito animados com o processo e acolheram muito bem a ideia de serem autores de um material que, depois de pronto, ficaria disponível na biblioteca da escola. Com o propósito de introduzir o tema da cultura gauchesca, conversamos em um primeiro momento sobre alguns de seus elementos característicos, tais como suas origens, montar a cavalo, trajes típicos, música, dança, culinária (churrasco e chimarrão), literatura, festas e a *payada*<sup>11</sup>. Para isso, foram projetadas algumas imagens representativas desses elementos, de modo que os alunos pudessem comentar a que aspectos as imagens lhes remetiam, compartilhando suas experiências, gostos e preferências a respeito a partir da mobilização de seus conhecimentos prévios sobre os verbos em espanhol *gustar* e *encantar*. Na segunda parte dessa mesma aula, como forma de aprofundar a dinâmica inicial, a turma assistiu o documentário *Los últimos gaúchos: Argentina, Brasil y Uruguay*. Os alunos se engajaram bastante no debate sobre o tema, participando com intimidade e sabedoria, uma vez que, por serem todos gaúchos, estão imersos cotidianamente nessa cultura, o que demonstra o valor do processo de reflexão intercultural.

Em um terceiro momento da aula, ao assistir o vídeo sobre *rap* e *payada en contrapunto*<sup>12</sup>, os alunos puderam fazer aproximações entre culturas musicais distintas, mas que têm em comum a rima e a denúncia social. Foi uma forma de começar o trabalho de desmistificar os estereótipos sobre o gaúcho como sendo exclusivamente um homem que anda a cavalo, veste bombacha e toma chimarrão. Num quarto momento, o vídeo *50 palavras que só gaúcho entende* foi usado com o intuito de promover a reflexão sobre o léxico como uma forma de representação cultural, norte do projeto, já que apresenta um grupo de palavras e expressões tipicamente utilizadas no Rio Grande do Sul, muitas das quais fazem

---

<sup>11</sup> Improviso de versos cantados com o acompanhamento de uma guitarra (música gauchesca). Esta nomenclatura é usada para designar a trova gaúcha tradicionalista, relatada pelo próprio gaúcho, sobre a realidade de seu universo e do cotidiano rural da América do Sul.

<sup>12</sup> Tipo de *payada* em dueto, em que um *payador* responde os versos do outro.

parte do cotidiano dos alunos. Para exercitar o uso dos verbos *gustar* e *encantar*, os alunos conversaram com os colegas sobre seus gostos em relação aos costumes gauchescos embasados em modelos de perguntas e respostas e sugestões de temas, os quais foram entregues a eles em uma folha impressa, contendo a conjugação desses dois verbos. Nessa mesma folha, havia uma segunda atividade na qual os alunos tinham que relacionar adjetivos (*caliente, domado, al punto...*) a substantivos (*el mate, el asado, el caballo...*), formando colocações em língua espanhola. Como tarefa de conclusão da primeira aula, ou pré-tarefa (PERIS, 2004), os alunos foram convidados a escrever uma frase em espanhol que explicasse qual o significado de ser gaúcho para si. Nessa pré-tarefa, muitos alunos responderam que o mate e o churrasco fazem parte de suas vidas, que ser gaúcho é torcer para um time, usar roupas típicas na Semana Farroupilha, ser uma pessoa de honra e respeito. Todas essas respostas são reflexo das provocações dos vídeos e das discussões realizadas durante a aula.

Na segunda aula, destinada à preparação para a atividade, foi o momento de apresentar aos alunos a história do livro *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2015). Para isso, assistiram o vídeo *Martín Fierro - José Hernández - Resumen (Primera parte)* e leram um resumo da obra. Com o propósito de que se apropriassem da história, a estagiária descreveu alguns aspectos da vida do personagem principal, o gaúcho Martín Fierro, especialmente aqueles relacionados às características de sua personalidade e como elas estiveram diretamente relacionadas com a perseguição que o personagem sofreu pela justiça argentina. O foco da tarefa dessa aula foi de expansão lexical. Com base no resumo do livro, os alunos tiveram que relacionar as palavras e expressões aos seus significados, utilizando dicionários para isso e contando com a ajuda uns dos outros. Foi possível perceber que os alunos demonstraram facilidade em depreender o significado das palavras e expressões pelo contexto, não se centrando exclusivamente na tradução do texto palavra a palavra, como é bastante comum em aprendizes iniciantes de LE. Acreditamos que isso se deveu ao fato de que a professora regente da turma tem um trabalho que visa à integração entre as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), de modo que os alunos, apesar de iniciantes, já estavam familiarizados com a abordagem implementada pela estagiária. Além disso, pensamos que essa facilidade que tiveram foi decorrente da familiaridade com o tema, o que demonstra o vínculo indissociável entre língua e cultura.

Após essa atividade, os alunos assistiram o vídeo *¿Dónde está Fierro? / ¿Quién es el gaucho?*, um documentário em que historiadores contam a história do gaúcho representada na obra *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2015) e relacionam a cultura dos gaúchos do Rio Grande do Sul, da Argentina e do Uruguai. Para exercitar a compreensão auditiva, a estagiária entregou-lhes uma folha com

frases verdadeiras e falsas sobre o que foi dito no vídeo. A tarefa proposta aos alunos foi a de completar a folha com V (para frases verdadeiras) e com F (para frases falsas), justificando as falsas. Observamos que os alunos, ainda que não tenham compreendido todas as palavras que escutaram, foram capazes de contextualizar os acontecimentos narrados ao longo do documentário.

Na terceira aula, destinada à de execução da tarefa final (o glossário), os alunos tiveram um primeiro contato com os cantos da primeira parte do poema *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2005) por meio de uma dinâmica com o baralho temático *Martín Fierro*, na qual era preciso escolher uma carta e ler a estrofe do poema em voz alta, para logo dizer se encontrou alguma palavra de significado gauchesco, na tentativa de provocar inferências lexicais no poema em questão. Em seguida, os alunos se organizaram para elaborar o glossário. De maneira colaborativa e com auxílio da estagiária e da professora regente, contando com o apoio da consulta a dicionários impressos e on-line, tiveram sucesso ao estabelecer as inferências léxicas necessárias para o glossário, conseguindo concluir a tarefa no prazo estimado.

Na quarta e última aula, aula de pós-tarefa, a estagiária entregou aos alunos as cópias impressas do glossário cuja editoração foi sua responsabilidade. Na figura 4 é possível visualizar as três partes básicas do glossário bilíngue português-espanhol, em formato digital: a capa, um exemplo de página com verbetes e a contracapa.



Figura 4: Glossário da primeira parte do poema *Martín Fierro* (capa, letra G e contracapa).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2019.

Os alunos passaram a ter um produto material do conteúdo trabalhado em aula, que pode ser revisitado sempre que o aluno sinta vontade de fazê-lo. Assim, muitos significados podem ser descobertos ao longo do contato dos alu-

nos com o glossário, considerando que eles apenas tiveram contato com o vocabulário pertencente ao canto trabalhado por eles em sua dupla/trio. Com isso, podem aprender novos conhecimentos léxicos e culturais sobre sua própria cultura e a cultura de pessoas que falam espanhol, mas têm costumes semelhantes. Como pós-tarefa, além da apresentação do produto final, os alunos fizeram uma atividade com uma música que trata da temática da tradição gauchesca e da figura poderosa do gaúcho, intitulada *Gaúcho Power*, da banda de rock uruguaia *El cuarteto de nos*. Essa atividade consistiu em ler uma breve biografia da banda e completar os adjetivos nas lacunas da letra da canção, após assistir ao vídeo, com o propósito de concluir essa última aula de uma forma lúdica, retomando alguns conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

Por fim, os alunos realizaram uma autoavaliação escrita para expressar como foram as aulas: se gostaram, se aprenderam coisas novas, se já sabiam palavras do vocabulário gauchesco em português e puderam relacioná-las ao espanhol, se tinham contato com a cultura gauchesca e se gostavam dessa cultura, como foi trabalhar em grupo, se havia algo que eles achavam que poderia ter sido diferente, quais foram as principais dificuldades, etc. As respostas demonstram que vários alunos não sabiam que havia gaúchos fora do Rio Grande do Sul e que as aulas proporcionaram a aprendizagem de muitas palavras novas e similares ao português. Ademais, muitos comentaram que se divertiram nas aulas e gostaram de elaborar o glossário, ainda que tivessem encontrado dificuldades para compreender o significado das palavras.

### **Quarta etapa: avaliação**

Ensino e aprendizagem são processos interdependentes e, nesse sentido, o processo avaliativo como componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011) é bidirecional, isto é, serve para avaliar não só questões relacionadas com a aprendizagem como também aquelas que dizem respeito ao ensino. Nessa perspectiva, portanto, precisamos considerar sua dimensão processual: antes (avaliação ou análise do contexto), durante (avaliação do progresso da aprendizagem) e depois (avaliação das atividades, recursos e abordagens implementados). No movimento cíclico sugerido por Leffa (2007), em consonância com as diversas propostas semelhantes no campo da Educação (LIBÂNEO, 2001; VASCONCELLOS, 2002; PIMENTA E LIMA, 2017, entre outros), a concepção de um material de ensino, seja ele um projeto de estágio, uma aula, uma unidade didática, etc., requer um processo avaliativo inicial. Sendo assim, foi a avaliação realizada na etapa de análise da escola-campo de estágio que possibilitou a elaboração das demais etapas, de desenvolvimento, implementação e, novamente, avaliação, mas agora uma avaliação não mais do tipo estudo de campo, mas que reflete os resultados da implementação da proposta. É essa etapa que dá

condições para que o ciclo recomece, com uma nova etapa de análise e assim sucessivamente.

Nossa proposta de trabalho com a cultura gauchesca teve como base uma avaliação contínua e formativa mais holística, pois ela “tem uma conotação mais ampla, sendo assimilada às avaliações de processos” (HERAS; ROIG, 2013, p. 5), contemplando como critérios o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos assim como o desenvolvimento de aspectos linguísticos tais como as destrezas de compreensão e expressão oral e escrita, e a ampliação lexical. Avaliamos continuamente, aula a aula, o progresso na sua percepção intercultural sobre a cultura gauchesca, sua autonomia e sua participação ao expressar-se criticamente em língua espanhola, refletindo sobre contrastes e coincidências entre a cultura gauchesca de origem brasileira e a cultura gauchesca de origem argentina. No decorrer das aulas, valorizamos a interação entre os alunos durante o processo de elaboração do glossário. Além disso, no final das aulas, os próprios alunos tiveram a oportunidade de avaliar sua aprendizagem, uma vez que foi proposta uma autoavaliação, que é possível observar na figura 5, para verificar o alcance dos objetivos e as dificuldades na realização da tarefa.

**AUTOEVALUACIÓN FINAL**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1. ¿Te gusta la cultura gauchesca?  
 Sí, me gusta mucho     me gusta un poco     No me gusta  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. ¿Tienes costumbres gauchescas en tu familia (mate, asado, música, danza, ir al campo...)?  
 Sí, tengo     No tengo

3. ¿Qué te gusta en la cultura gauchesca?  
 Música     Culinaria     Mate     Vestimentas     Otros: \_\_\_\_\_

4. ¿Frecuentas algún CTG?     Sí     No     Ya frecuenté

5. ¿Te gustó el tema cultura gauchesca en las clases?  
 Sí, me gustó mucho     Me gustó un poco     No me gustó  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. ¿Cuál fue tu dificultad para realizar las actividades?  
 Ninguna     Comprender el significado de las palabras     Traducir las palabras al portugués  
 Conocer la cultura gauchesca     Leer el poema     Entender la historia     Verbos

7. ¿Encontraste semejanzas entre palabras de la cultura gauchesca en español y en portugués?  
 Sí, en algunas     Sí, en muchas     No, en ninguna

8. ¿Cómo fue hacer el glosario?  
 Muy fácil     Fácil     Más o menos fácil     Difícil     Muy difícil  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_

9. ¿Cuáles de las palabras en español abajo ya conocías en portugués?  
 Bagnal     Rodeo     Jinete     Barbaridad     Rancho     Otras: \_\_\_\_\_

10. ¿Qué tal la experiencia de estudiar español a partir de la cultura gauchesca? Cuenta un poco sobre cómo fue participar de las clases, cómo fue trabajar en equipo, qué te gustó, qué podía haber sido diferente, si sabías que había gauchos fuera del Río Grande do Sul...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*¡Gracias por tu colaboración! Fue un gusto estudiar español contigo.  
 Un beso, Maestra Camilla.*

Figura 5: Autoavaliação proposta aos alunos na quarta etapa. Fonte: elaborado pelas autoras, 2019.

No que diz respeito à avaliação do projeto como um todo, consideramos terem sido atingidos os principais objetivos, uma vez que o produto final foi resultado de diversas tarefas progressivas e articuladas a partir do tema da cultura gauchesca. O glossário foi elaborado com base das inferências que os alunos

fizeram acerca dos sentidos das palavras no contexto do poema, o que foi possível pelo trabalho em equipe e pelo empenho em realizar a tarefa final após leituras, visualizações de vídeos e discussões em aula. Com isso, o glossário totalizou 32 páginas e 510 palavras. Vale ressaltar que 35 exemplares foram impressos para serem distribuídos aos alunos, à professora orientadora, à professora regente e à biblioteca da escola.

Atentamos para o fato de que alcançamos o objetivo de expansão lexical em língua espanhola, levando em conta aquilo que eles já conheciam em português sobre a cultura gauchesca do Rio Grande do Sul. Também, manter uma conduta que não perpetuasse estereótipos culturais foi muito importante nas aulas, pois nenhuma cultura deve ser reduzida a padrões idealizados, sendo responsabilidade do professor conduzir discussões que favoreçam a integração intercultural.

É necessário enfatizar que o léxico proporcionou o contato dos alunos com a cultura, o que causou entusiasmo e curiosidade ao entender que, além de aspectos lexicais, vários aspectos culturais eram compartilhados pelos gaúchos, o que extrapolou o fator linguístico ao mesmo tempo em que produziu, nos alunos, uma vontade de aprender mais sobre a língua.

Pensamos que algo que contribuiu muito para o sucesso do projeto foram as circunstâncias de aprendizagem com as quais os alunos já estavam acostumados nas aulas da professora regente, como a interação em língua espanhola, o uso de materiais audiovisuais e a constante prática das quatro habilidades, por exemplo. Outro aspecto relevante foi o uso de materiais autênticos, visto que o professor tem propriedade para elaborar materiais que condizem com o contexto e com as necessidades particulares da turma em evidência, com base em formas de trabalhar os conteúdos que possam favorecer a aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos, observamos que as aulas foram um sucesso e despertaram a empatia dos alunos em relação à cultura gauchesca, mas que seria possível explorar melhor a história do povo gaúcho simbolizada na obra *Martín Fierro* (HERNÁNDEZ, 2005) de forma lúdica, como ao fazer a leitura dos cantos e propor aos alunos uma representação teatral do poema em sua totalidade, incluindo também a segunda parte. Contudo, devido à brevidade do tempo do estágio, não foi viável ir tão longe no aspecto literário. Entretanto, para futuras aulas, seria propício desenvolver a proposta apresentada aqui detalhadamente, incluindo a elaboração completa do glossário em todas as suas fases. Ou seja, possibilitando aos alunos a pesquisa das palavras de origem gauchesca no poema e a projeção de possíveis traduções, não somente relacionando-as a partir do material pré-elaborado, como ocorreu nas aulas descritas neste artigo.

## Considerações finais

A formação de um professor não começa nos estágios supervisionados. Porém, é inegável que a experiência de estágio é um marco no percurso formativo de um licenciando. É o momento em que tomam corpo diante de seus olhos as diversas questões que emergem do cotidiano do fazer docente. No caso do ensino de ELE, o estagiário se depara com as dificuldades de realizar um trabalho sólido, significativo e contínuo em um espaço reduzido de tempo. Vê-se às voltas de tentar equacionar suas expectativas com relação ao ensino do idioma e as condições que o contexto oferece. Trata-se de uma experiência desafiadora, que requer dos professores que acompanham o estagiário, tanto na universidade como na escola, um acompanhamento extremamente participativo, responsável e afetivo (FAGUNDES; ALVES, 2020 – no prelo), de modo a consolidar uma comunidade de formação que promove o diálogo escola-universidade.

Este artigo é fruto desse diálogo, de modo que, ao apresentar como se deu a idealização e a implementação do projeto *A cultura gauchesca no Brasil e na Argentina*, buscamos contribuir com essa perspectiva agregadora do estágio supervisionado nas licenciaturas, dando destaque também para a importância do planejamento da ação didático-pedagógica. Além disso, no tocante ao ensino de ELE, o projeto desenvolvido foi baseado na premissa de que “[...] o conhecimento seja integrado à experiência de vida como um todo” (LUCKESI, 2011, p. 52), por isso a relevância do ensino de conteúdos socioculturais e de um trabalho que permita o desenvolvimento de uma consciência intercultural dos alunos, o que consideramos ter alcançado satisfatoriamente, tendo em vista as possibilidades de tempo e condições que tivemos.

## Referências

- ALARCÓN, L; BARROS, E. La interculturalidad en la enseñanza de ELE. **Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín**, p. 63-69, 2008. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/berlin\\_2008/07\\_alarcon-barros.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf)>. Acesso em: 02 out 2018.
- ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARALO, M; ESTAIRE, S. Tendencias metodológicas postcomunicativas. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, n. 12, p. 210-225, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4843087>>. Acesso em: 03 out 2018.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental):** Línguas, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 25 nov 2018.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, n.1, v.1, p. 1-47, 1980.
- ENCUENTRO. **¿Dónde está Fierro? / ¿Quién es el gaucho?** Disponível em: <<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8478/5544>>. Acesso em: 19 mar 2019.
- ESTAIRE, S. Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. **marcoEle: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera**, n. 12, p. 1 – 27, 2011. Disponível em: <<https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.
- FAGUNDES, A.; ALVES, C. F. Orientação com amor: o estágio supervisionado como território afetivo da e na formação de professores. FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (org.). **Os Afetos na Língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade**. [no prelo]
- HAENSCH, G. et al. **La lexicología: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. 1 ed. Madrid: Gredos, 1982.
- HERAS, J. C.; ROIG, M. A. **Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación**. 2013. Disponível em: <[http://mestreacasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=500001688024&name=DLFE-399422.pdf](http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500001688024&name=DLFE-399422.pdf)>. Acesso em: 17 nov 2018.
- HERNÁNDEZ, J. **Martín Fierro**. 1 ed. Buenos Aires: Editora Guadal, 2015.
- HYMES, D. H. **The ethnography of speaking**. GLADWIN, T.; STUTERVANT, W. (org.). *Anthropology and human behavior*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, p. 15-53, 1962.
- HYMES, D. H. **Towards communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- INCHAUSPE, Pedro. **Diccionario del Martín Fierro**. Argentina: In Octavo, 2010. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/004347543adff23de62d5>>. Acesso em: 02 mar 2019.
- INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Informe 2019. Disponível em:

<[https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf)>

Acesso em 03 jun 2020.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas. LEFFA, V. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, p. 15-42, 2007. Disponível em:

<[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf)>. Acesso em: 18 mar 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PERIS, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? **Revista RedEle**, n. 0, 2004, n.p. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826490>>. Acesso em: 01 out 2018.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. 2 ed. Madrid: Edinumen, 2009.

VALLS CAMPÁ, L. Enseñanza/Aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. **marcoELE: Revista de Didáctica ELE**, n. 13, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<https://marcoele.com/descargas/13/vallls-competencia.intercultural.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

YOUTUBE. **Duelo entre payadores y raperos**. Nacional Folklórica FM 98.7. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yPzFY1xWk6o>>. Acesso em: 14 mar 2019.

YOUTUBE. **El Cuarteto de Nos - Gaucho Power**. Cuarteto de nos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=njntSJMvOFg>>. Acesso em: 22 mar 2019.

YOUTUBE. **Los últimos Gauchos: Argentina, Brasil y Uruguay**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=alhvRfW04\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=alhvRfW04_o)>. Acesso em: 20 mar 2019.

YOUTUBE. **Martín Fierro - José Hernández - Resumen (Primera parte)**. De arte. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6I-fC2M4rnI>>. Acesso em: 18 mar 2019.

YOUTUBE. **50 frases que só gaúcho entende**. Guri de Uruguaiana. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ITmF0q4XWhw&t=84s>>. Acesso em: 14 mar 2019.

# FANTASIA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE ASSIS BRASIL: TEMÁTICAS PERTINENTES AO CONTEMPORÂNEO

*Dheiky do Rêgo Monteiro Rocha*

## **Considerações iniciais**

Francisco de Assis Almeida Brasil é romancista, contista, ensaísta, historiador literário, antologista, jornalista, crítico literário, membro da Academia Piauiense de Letras e da Academia Parnaibana de Letras, também é autor de obras literárias para crianças e jovens. Nasceu em Parnaíba, no estado do Piauí, em 18 de fevereiro de 1932. Quando jovem, Assis Brasil era também leitor de histórias de aventuras, como as do autor Robert Louis Stevenson, de Lewis Wallace, de Fenimore Cooper, de Jonathan Swift, de Daniel Defoe, de Jean-Jacques Rousseau, entre outros.

O autor piauiense possui uma produção literária voltada para o público adulto e também já foi agraciado por duas vezes com o Prêmio Nacional Walmap. A título de ilustração, podemos citar algumas das obras dirigidas a esse público, que vêm sendo estudadas no âmbito acadêmico: como as da *Tetralogia Piauiense: Beira rio beira vida, A filha do meio-quilo, O salto do cavalo cobridor e Pacamã*; e as do Ciclo do Terror: *Os que bebem como os cães, O aprendizado da morte, Deus, o Sol, Shakespeare e Os crocodilos* (BRASIL, 2008). A sua produção literária destinada ao leitor infantil e juvenil, um conjunto de 56 publicações, já vem sendo também estudada pelos estudiosos desse gênero literário, sejam estudantes universitários ou pesquisadores especializados da área. É autor de uma volumosa e diversificada produção destinada ao público infantil e juvenil, como *O menino-candeeiro* (1984), *A fala da cor na dança do beija-flor* (1985), *Os desafios de Kaito* (1985a), *Contatos imediatos dos besouros astronautas* (1985b), *O cantor prisioneiro* (1987), *O mistério da caverna da coruja vegetariana* (1989), *Os habitantes do espelho* (1994), *Os nadinhas* (1995), *O segredo do galo-madrinha* (1995), *Nemo, o peixinho filósofo* (2009a), *Um poeta chamado grilo* (2009b), *O mistério da estrela Tainahakã* (2011), *O gato maluquinho: que amava uma borboleta* (2013), entre outros títulos, com destaque para a obra *Zé Carrapeta, o guia de cego*, agraciada com o Prêmio Alfredo Machado Quintella, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e selecionada pela Biblioteca Internacional da Juventude de Munique,

na Alemanha, para o catálogo *The White Ravens 1986*<sup>13</sup>, publicado anualmente com novidades da produção mundial de literatura infantil e juvenil.

É oportuno ressaltar que outras obras infantis e juvenis de Assis Brasil foram protagonizadas e narradas pela personagem Gavião Vaqueiro – um aventureiro nordestino, corajoso, sábio e amigo dos índios. Essas histórias autônomas compõem a série denominada “Aventuras de Gavião Vaqueiro”, que conta com 24 publicações, entre as quais citamos: *Um preço pela vida* (1980, primeiro episódio), *Gavião Vaqueiro: o bom ladrão da floresta* (2008) e *Gavião Vaqueiro: casamento kamayurá* (2011). A série mencionada apresenta episódios que são vivenciados em algumas regiões do Brasil e ilustra um “painel” gentílico brasileiro, reconhecendo a diversidade da sociedade e conduzindo o leitor à experiências literárias em torno de aspectos históricos, sociais e culturais, que contextualizam essas narrativas. Vale ressaltar que a cultura dos povos indígenas brasileiros tem destaque acentuado nessas histórias, numa perspectiva identitária, como, por exemplo, os povos kaiapó e kamayurá.

Do ponto de vista temático, as narrativas infantis e juvenis de Assis Brasil são marcadas pelo espaço geográfico, seja em ambientes rurais ou urbanos, pela relação entre ser humano e natureza, pelo conhecimento da cultura indígena, pela relação entre adulto e adolescente, pela descoberta do amor entre jovens, pela curiosidade científica, entre outros temas. Em todas as narrativas, a relação entre a fantasia e o real tem papel significativo no processo de conhecimento do mundo e da condição humana.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é esboçar um panorama sobre algumas temáticas – entenda por temática como um dos constituintes da estrutura da narrativa – presentes na produção infantil e juvenil do autor Assis Brasil, constatando as narrativas que abordam a relação entre fantasia e real, evidenciando aspectos que podem contribuir para a formação do leitor, enquanto um sujeito autônomo e crítico. O *corpus* para análise constitui-se das seguintes obras: *Os desafios de Kaitó* (1985a), *Contatos imediatos dos besouros astronautas* (1985b), *Os habitantes do espelho* (1994), *Os nadinhas* (1995), *Nemo, o peixinho filósofo* (2009a) e *Um poeta chamado grilo* (2009b).

A literatura infantil e juvenil possui na sua tessitura o elemento fantasia, considerado como um dos componentes fundantes da produção cultural literária para crianças e jovens. A presença desse elemento contribui para o desenvolvimento cognitivo dos seus leitores, bem como promove, por meio dos fatores estruturantes da narrativa (temática, enredo, linguagem, personagem, espaço,

---

<sup>13</sup> Consulte-se THE WHITE RAVENS 1986: a selection of international children's and youth literature. München, Germany: Erasmus Grasser Verlag, 1986. p. 13.

tempo e voz do narrador)<sup>14</sup>, possíveis situações ficcionais que, de alguma maneira, propiciarão equilíbrio interior e maturidade psicológica. Assim, a fantasia no texto literário ajudará o seu público a assimilar os valores socioculturais do meio e também a construir conhecimentos para a sua vida no presente e no futuro. Logo, a literatura infantil e juvenil de Assis Brasil pode configurar uma experiência estética que também propicia conhecimento sobre o mundo e, consequentemente, emancipação do leitor no que diz respeito à visão de mundo.

### **Pressupostos teóricos acerca da fantasia e da formação do leitor**

O reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto se deu no século XVIII, quando a burguesia ascendeu socialmente e a família unicelular foi considerada como projeto ideal para a organização de uma sociedade. Isso teve reflexos na nova forma de educar a criança, passando a escola a atender às propostas da estrutura social burguesa. Com a nova ordem social, em que às crianças eram repassados valores morais que as tornariam aptas a viver o ideário burguês, a psicologia une-se à pedagogia, ligando a família à escola, daí surgindo a literatura infantil, por meio dos contos de fadas, advindos da tradição oral de várias culturas. Nos dias atuais, os contos de fadas tradicionais são contemplados sob outro prisma e, por conseguinte, propiciam outras visões de mundo. Além disso, eles são recriados por autores contemporâneos, no intuito de realçar e atender também às demandas temáticas que o contexto sociohistórico reivindica, como as questões de gênero, as relações entre pais e filhos, as relações do homem com a natureza, numa perspectiva de sustentabilidade, entre outras, sem uma postura coerciva de conceitos comportamentais ou sociais.

A pesquisadora Zilberman (2003), fundamentada em Dieter Richter e Johannes Merkel, lembra que o leitor infantil e juvenil busca na literatura a emancipação, e não se satisfaz apenas com o seu caráter compensatório. Por isso, não podemos focar o entendimento sobre uma literatura infantil e juvenil que somente demonstre exemplaridade ao leitor, mas é importante que essa literatura possibilite a construção de visões de mundo e, por conseguinte, forme a sua personalidade. Por uma perspectiva psicanalítica, Bettelheim (2007) afirma que: “Como a criança está exposta a cada momento à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar suas condições, desde que seus recursos íntimos lhe possibilitem fazê-lo” (BETTELHEIM, 2007, p. 11-12). Portanto, o jogo da linguagem no texto literário deverá corresponder ao universo da criança e à sua condição existencial.

---

<sup>14</sup> A respeito dos fatores estruturantes da narrativa, Coelho (2000) faz algumas considerações básicas, ver: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

Nesse sentido, seguindo o que podem preconizar os contos de fadas, na narrativa infantil e juvenil do século XX e XXI, a fantasia promove esse mesmo desenvolvimento no leitor, estabelecendo articulação com recursos textuais, como, por exemplo, a intertextualidade, para uma maior adesão e interlocução desse sujeito à narrativa. Esse mundo ficcional apresentado ao público infantil e juvenil traz à tona assuntos que têm relação ao mundo real e ao seu íntimo, desde a manutenção da estrutura familiar à denúncia do desmatamento das florestas. Na obra *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*, Nelly Novaes Coelho (2010, p. 289) acrescenta que,

vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da 'aldeia global' em que vivemos.

Essas visões de mundo são oriundas da ordem criativa do autor, geradas por sua formação intelectual e sensível, pela conexão que ele tem com o contexto sociohistórico e com o universo infantil e juvenil. A fantasia imbricada com a realidade, por exemplo, propicia uma proximidade maior às temáticas que podem ser vivenciadas por qualquer leitor em processo de amadurecimento da sua psiquê. Carvalho (2011, p. 38) esclarece sobre o aspecto da temática que:

os assuntos abordados, enfim, são de natureza múltipla, centrados em questões objetivas ou subjetivas, tratando da realidade humana como um todo. Deve-se, no entanto, ter o cuidado para que o tratamento ficcional dado a esses conteúdos não se limite a focalizar o conjunto de normas em vigor, mas leve o leitor infantil à compreensão do contexto social em que está inserido por meio de um espaço aberto para a reflexão crítica da sociedade.

Assim, convém ressaltar que a temática na literatura infantil deve ir ao encontro das necessidades fundamentais da criança, isto é, o texto literário deve corresponder ao íntimo da criança, desde seus conflitos existenciais às suas relações com o mundo. De acordo com o desenvolvimento psicológico e intelectual do leitor em questão, a temática deve facilitar, de forma progressiva, a aproximação da criança ao mundo do adulto, construindo uma personalidade apta ao mundo social, preparada para enfrentar as exigências que a aguardam na vida adulta (GÓES, 2010). Podemos inferir que a fantasia, como elemento propiciador desse desenvolvimento existencial da criança, atende a um construto humano esperado para atitudes reflexivas e críticas à sua vida presente e futura. Por isso, a fantasia pode atender à demanda de formação do leitor infantil e juvenil.

A fantasia, segundo estudos publicados, sobretudo na área da psicologia, consiste um processo psíquico comum aos seres humanos, que faculta a possibilidade de cada indivíduo experimentar eventos correspondentes às suas demandas existenciais, por meio da imaginação, enquanto sujeito inserido numa determinada sociedade. A vida social, ou até mesmo as situações de solidão, podem propiciar ao homem o seu encontro com contextos imaginários, mas que não se realizam na concretude da sua vida. Portanto, essa esfera significativa, de ordem mental do ser humano, consiste numa simulação de fatos que geram expectativas por quem as conecta com o mundo real. Em contrapartida, o real consiste em vivências concretas que a humanidade, também, empreende, para a realização de um construto material que se organiza de forma natural ou sob a intervenção do homem na sociedade.

Nos estudos de Sigmund Freud (1996), o fantasiar da criança é feito abertamente, podendo ser observado no seu brincar. Já a fantasia do adulto é menos observável, podendo ser guardada em segredo, numa preservação de um bem íntimo. Quando a criança brinca, na verdade está realizando desejos. Assim, o desejo de ser adulto prevalece nas atividades lúdicas que a criança realiza, auxiliando no seu desenvolvimento. A criança pode atuar no mundo real, fantasiando, enquanto que o adulto, por normas sociais, não pode expressar abertamente suas fantasias (FREUD, 1996). Por isso, ele oculta suas fantasias mais íntimas, enquanto que a criança sente a necessidade de expressá-las, motivadas pelo desejo de ser adulto, imitando-o em suas brincadeiras. Nas palavras do autor, “as forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (FREUD, 1996, p. 137). Nesses termos, ainda podemos acrescentar que o desejo “utiliza uma ocasião do presente para construir, segundo moldes do passado, um quadro do futuro” (FREUD, 1996, p. 139). Isso demonstra a relação da fantasia com os três períodos de existência do ser humano, entrelaçados pelo desejo.

Jacqueline Held (1980) esclarece que os desejos da criança correspondem ao seu universo infantil, com preocupações ou conflitos compatíveis à sua necessidade existencial. Os desejos ainda podem surgir da preocupação com o outro, diante da forma como este é tratado na vida social.

Em se tratando da conceituação, a literatura infantil e juvenil é um sistema de obras destinadas às crianças e aos jovens em que o adulto partilha visões de mundo, experiências e conhecimentos, por meio de um procedimento estético, na expectativa de que os leitores do gênero descubram através desse canal, com o auxílio da imaginação, vários eventos existenciais que atendam à sua vivência de ser emancipado em sociedade.

A respeito da função da literatura, no texto “A literatura e a formação do homem”<sup>15</sup>, de Antonio Candido (2002), é proposto que a literatura projeta a experiência do homem e atua na sua formação, simultaneamente, sob a apreciação de três funções: a *psicológica*, a *formativa* e a *de conhecimento do mundo e do ser*.

A *função psicológica* decorre da necessidade que o homem tem de fantasiar, de criar e vivenciar eventos imaginários, satisfazendo sua condição existencial. Em geral, a literatura atende a essa carência universal, integrando entre as mais diversas necessidades básicas do ser humano. A ficção e a fantasia como aspectos inerentes ao homem, participando da sua vida sob as mais diversas formas, seja oral, impressa ou visual. Ademais, para Candido (2002), a literatura é a forma mais completa para atender a necessidade de fantasia do indivíduo. Desse modo, a criação literária integra e transforma os aspectos referentes à realidade. Talvez a literatura atue na formação dos jovens tanto quanto à instituição escolar e a família, segundo Candido (2002).

A *função formativa* nada tem a ver com a noção convencional de caráter pedagógico. Essa função contribui para a formação da personalidade, e não afasta a presença do bem e do mal constituídos na literatura, assim como na vida. A literatura não pode assumir o papel de manual de boa conduta, haja vista que esse papel é da pedagogia oficial. A literatura transfigura o real, revelando a vida no plano narrativo. Essa função tem um aspecto humanizador porque faz viver, trazendo livremente à tona a ambivalência do bem e do mal, fator inerente do viver em sociedade.

A *função de conhecimento do mundo e do ser* consiste em representar no texto literário, de forma autônoma, as possíveis personalidades e o mundo exterior, não obstante essas representações terem vínculo com o real, não se podendo descartar que atuam sobre o real. Assim, aos leitores são oferecidas visões de mundo que podem auxiliar na sua formação existencial e na compreensão dos papéis que podem exercer na sociedade. A propósito da função da literatura infantil e juvenil, acreditamos que seja a de oferecer subsídios para uma formação do homem.

A emancipação<sup>16</sup>, propalada nos estudos literários, é voltada para a função essencial na formação do sujeito leitor do gênero e, conseqüentemente, na sua postura crítica assumida nos desafios do mundo real. Regina Zilberman e Lígia Magalhães (1984) defendem o conceito oriundo da Estética da recepção (JAUSS, 1994), em que explicam: “Hans Robert Jauss considera a função social

---

<sup>15</sup> O referido artigo foi apresentado por Antonio Candido na XXIV Reunião Anual da SBPC, em São Paulo, julho de 1972, e publicado no mesmo ano pela **Ciência e Cultura** (n. 9, vol. 24, São Paulo, set. 1972) (Cf. CANDIDO, 2002, p. 77).

<sup>16</sup> Segundo Zilberman (1989), o termo “emancipação” designa “uma obra renovadora, [que], ao desafiar um código vigente, oferece ao leitor novas dimensões existenciais. Nesta medida, libera-os dos limites cotidianos e da dominação dos aparelhos institucionais”. (ZILBERMAN, 1989, p. 112).

determinante da literatura a emancipação do homem de todos os laços naturais, religiosos e sociais que o impedem de superar os conceitos fixos de sua situação histórica” (MAGALHÃES, In: ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p. 53-54).

Ainda que a literatura infantil e juvenil tenha uma função de veicular vários conhecimentos aos leitores, o que prevalece na leitura literária é o seu valor formativo, numa perspectiva mais ampla à condição humana e não somente para atender alguma demanda didática. As obras infantis e juvenis devem provocar também o pensamento crítico-reflexivo, validando mudanças existenciais no leitor. O caráter emancipatório da literatura para crianças e jovens, que se realiza, por meio de novas perspectivas de interpretação, reflete nas experiências e consequentes ações desse mesmo leitor, segundo Magalhães (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p. 41-60). As representações possíveis na esfera literária assumem valor relevante para o leitor quando a experiência com o texto repercute na compreensão de mundo e num posicionamento ativo e consciente perante o real.

A formação do leitor, por meio da fantasia na literatura infantil e juvenil, deve atuar na sua educação estética e sensibilização para a experiência com a arte, na formação cultural, e no seu olhar crítico sobre as vivências em sociedade, especialmente nas suas relações sociais, instaurados pela harmoniosa sintonia com os contextos da condição humana, em face das temáticas que compõem a matéria narrativa.

### **Fantasia e real na temática da literatura infantil e juvenil de Assis Brasil**

A temática na literatura infantil e juvenil é de suma importância para o endereçamento às crianças e aos jovens quanto aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo. É através desse constituinte estrutural da narrativa que o leitor mirim pode aproximar-se do real. Em geral, as temáticas propostas no texto infantil e juvenil têm, a rigor, ligação com as necessidades existenciais do leitor, bem como com a relação que este pode ter com a vida social, conectando-o às situações colhidas do real. A presença da fantasia na narrativa infantil e juvenil de Assis Brasil permite uma maior aproximação por parte do leitor mirim aos seus anseios existenciais e, naturalmente, à sua vida em sociedade. Nessa perspectiva, Magalhães (2001) afirma que o texto literário infantil deve apresentar temas às crianças considerando os limites de compreensão dela e os seus possíveis interesses, propiciando ao leitor uma oportunidade de conhecer a si mesmo.

Tomando como exemplo Monteiro Lobato, que introduziu temáticas diversas, na sua produção infantil e juvenil, inclusive aquelas que antes eram

destinadas à literatura endereçada aos adultos<sup>17</sup>, observamos que Assis Brasil, assim como Lobato, se vale do recurso à fantasia para colocar em pauta a crítica, o debate e a reflexão sobre o real.

O autor piauiense trata de uma variedade de temas que se mantêm atuais na sua produção literária infantil e juvenil, delimitada aqui com publicações das décadas de 1980, 1990 e 2000. Do início da sua carreira aos dias de hoje, Assis Brasil apresenta, ao leitor do gênero, mundos, culturas, personagens e eventos diversificados, que podem provocá-lo e desafiar o seu horizonte de expectativas.

Por isso, é preciso possibilitar à criança e ao jovem a oportunidade de conhecer assuntos que venham ao encontro de sua condição infantil. É igualmente necessário que se abordem esses temas de maneira que o destinatário possa interagir com o real, que lhe é próximo. Daí é que se faz importante o recurso à fantasia, que serve de elemento de aproximação do leitor com questões necessárias ao seu amadurecimento existencial.

A seguir, analisaremos a relação da fantasia com o real nas seguintes temáticas pertinentes ao contemporâneo, que estão presentes nas narrativas literárias correspondentes do autor Assis Brasil: “cultura indígena” (*Os desafios de Kaíto*, 1985a), “curiosidade científica” (*Contatos imediatos dos besouros astronautas*, 1985b), “relação entre pais e filhos” (*Os habitantes do espelho*, 1994), “aquisição de conhecimentos” (*Os nadinhas*, 1995), “relacionamento entre adulto/criança/animais” (*Nemo, o peixinho filósofo*, 2009a) e “relação entre natureza/cultura” (*Um poeta chamado grilo*, 2009b).

### Temática cultura indígena

Das temáticas presentes nas narrativas infantis e juvenis de Assis Brasil, ressaltamos a cultura indígena, que se apresenta em grande parte da sua obra<sup>18</sup>, configurando a diversidade cultural que forma a gente brasileira. Para análise, selecionamos a obra *Os desafios de Kaíto*, que aborda a cultura do índio, enfocando o papel da memória coletiva na transmissão e preservação da cultura nas comunidades indígenas.

---

<sup>17</sup> Ver a esse respeito: SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**: as reações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987. p. 14.

<sup>18</sup> O nome do autor consta no catálogo intitulado *O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil*, organizado por Cleide de Albuquerque Moreira e Hilda Carla Barbosa Fajardo, publicado em 2003, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)/Departamento de Documentação (DEDOC). O mencionado catálogo apresenta somente três livros (*Os desafios de Kaíto*, *O destino é cego* e *Yakima, o menino-onça*) de Assis Brasil que se centram na temática indígena, embora a presença do índio se encontre em um número bem maior de obras infantis e juvenis do autor. (Ver: MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FAJARDO, Hilda Carla Barbosa. **O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003).

Atualmente, a diversidade cultural rege as recomendações de leitura para o público infantil e juvenil, ampliando o horizonte em direção à diferença e em relação à forma de olhar o outro, ou seja, olhar para outras culturas, sem discriminação e sem preconceitos. No que diz respeito ao índio, embora este tenha uma forte presença na construção das relações sociais do povo brasileiro, ainda não alcançou visibilidade e respeito plenos, tampouco logrou integrar-se totalmente à memória coletiva da sociedade brasileira como elemento formador da sua gênese cultural.

Assim, é lícito dizer que as questões que convergem para a cultura do povo indígena são relevantes na aquisição de conhecimentos pelos leitores mirins, pois isso pode conduzi-los para o reconhecimento dessa gente das origens do Brasil, que sempre reivindica pelo simples viver com a natureza, sem deprecia-la, convivendo em equilíbrio. Em *Os desafios de Kaíto* percebemos que a temática cultural indígena está presente na tentativa de difundir e preservar a cultura desses homens e mulheres, que habitam o território brasileiro, desde tempos imemoriais.

A fantasia nessa temática apresenta-se através das lendas indígenas contadas ao protagonista curumim Kaíto, que é escolhido para ser o guardião da memória do seu povo e, igualmente, contador dessas mesmas histórias, assumindo uma posição social que perpetua a herança cultural do seu povo. Desse modo, naturalmente, a fantasia permeia as crenças, os ritos e os costumes da cultura indígena, mostrando-se recorrente na manutenção das comunidades indígenas, através da transmissão do legado que lhe é conferido.

Com o enredo alinhavado por narrativas orais do povo kamaiurá, contadas por Tamã, Kaíto enfrenta os desafios, auxiliado por sua coragem, talento e capacidade de evocar o passado, preservado pela memória coletiva celebrada pelo índio-memória. A ação narrada diz respeito ao rito de passagem do curumim que se tornará adulto, assumindo a função de guardião da memória de seu povo. Para isto, é preciso enfrentar os desafios, ou seja, vencer as provas, para mostrar-se habilitado a abraçar a missão para a qual foi escolhido. O diálogo entre Kaíto e seu avô Tamã, o índio-memória, ao qual o jovem iria suceder, mostra que, para chegar ao *status* de índio-memória, era preciso vencer muitas provas, segundo verificamos no trecho a seguir:

Kaíto interrompeu Tamã de repente:

– Avô, não é do gavião-rei que tenho de tirar a pena vermelha, para passar de curumim a homem, de **pebkaág a pemb?**

– Assim será, Kaíto. Mas primeiro você vai ter que merecer o diadema de japu e a braceadeira araviri, de penas azuis de arara. Primeiro torna-se um

Kamaiurá e depois um guerreiro verdadeiro (BRASIL, 1985a, p. 50, grifo do autor).

Ao longo do seu aprendizado, Kaíto vai guardando, na memória, as narrativas que Tamãï lhe transmite, trata-se de penetrar num outro tempo, definido por Eliade (2000) como um tempo “sagrado”, ou seja, o tempo primordial, tempo das origens, quando o mundo começou, conforme constatamos no trecho que segue:

– Kaíto, antigamente tudo era de outra forma, muitos e muitos anos atrás no tempo. O homem branco ainda não existia e nem ameaçava com as suas máquinas e armas de fogo. A gente vivia bem e feliz. Os bichos e as aves se misturavam com as pessoas e até falavam a sua língua, e se casavam uns com os outros (BRASIL, 1985a, p. 9).

A narrativa *Os desafios de Kaíto* possui, portanto, uma fundamentação mítica, visto que evidencia elementos da estrutura narrativa do mito, como retorno ao tempo das origens, rituais de atualização do passado e um herói que se submete a provas para habilitar-se a um determinado papel social. Portanto, a assimilação dos valores socioculturais das nações indígenas pode propiciar ao leitor mirim o respeito a essas comunidades e ainda a interação com uma outra cultura, que, por razões antropológicas, deve se consolidar à medida em que a criança e o jovem conhecem suas raízes pelas narrativas do universo do índio, que explicam a criação do homem e do mundo que o circunda.

### **Temática curiosidade científica**

Na obra *Contatos imediatos dos besouros astronautas*, a temática curiosidade científica predomina na narrativa, trazendo à tona desejos e pretensões próprias da condição infantil. Essa temática sempre foi e sempre será atrativa ao leitor infantil e juvenil. O conhecimento de planetas e seres interplanetários, através de viagens espaciais propicia ao leitor o exercício da imaginação. Com o recurso à fantasia, o protagonista dessa narrativa, o menino Didí, se desloca no tempo e no espaço.

As questões relacionadas ao espaço são suscetíveis de maior interesse por parte do leitor mirim, haja vista que a natureza desse assunto já se apresenta de forma fantasiosa. Os objetos que provocam essa fantasia são signos que remetem ao deslocamento no tempo e no espaço. O protagonista que deseja ganhar uma nave espacial em seu aniversário não acredita na visita dos seres alienígenas quando se fazem presentes. Contudo, a criança quando está propensa ao sonho e ao desejo de viajar pelo espaço, ela aceita o pacto em razão de uma vontade de conhecer o misterioso, o que não é tangível no cotidiano. Nessa

narrativa, a curiosidade científica resulta de anseios da imaginação, por meio do brinquedo, que durante o enredo transforma-se em máquina para viagens distantes, para além do planeta Terra.

O enredo se desenvolve a partir da aquisição de uma estação espacial em miniatura pelo garoto. Além dos conhecimentos prévios sobre astronomia e astronáutica, o garoto, ao se deparar com os seres alienígenas (besouros), adquire mais conhecimentos, quando estes descrevem as belezas do Universo. A redução do menino ao tamanho dos besouros pode ser entendida como um caminho para a integração com os seres animais, além de o conectar ao seu próprio habitat. A viagem realizada, graças ao seu novo tamanho e curiosidade científica, amplia os seus horizontes sobre a importância da vida no Universo: “Ele aprendeu, com os besourinhos-astronautas, muita coisa, como saber, por exemplo, que o Universo é uma espécie de Grande Coração, que pulsa, como todas as coisas vivas, expandindo-se e se retraindo” (BRASIL, 1985b, p. 62).

A ciência para a criança pode ser apreendida como uma espécie de universo em que seus fenômenos podem ser caracterizados como brincadeiras. Isso pode se dever aos limites que o indivíduo tem na sua formação, enquanto ser que vive em plena dimensão terrestre. Daí, se justifica o sonho em alçar voos, se deslocar rumo aos planetas, neste caso, o que, de certa maneira, pode povoar sua imaginação natural.

Em *Contatos imediatos dos besouros astronautas*, o tema curiosidade científica também provoca reflexões acerca da ligação da criança com seus pais e da experiência com a morte. A ciência é destaque nessa narrativa, tendo em vista que o protagonista é um conhecedor da matéria. A ciência que, em toda a narrativa, é apresentada também como um elemento imaginativo do pensamento da criança, revela objetos e ideias possíveis de uso no mundo real. A fantasia nessa temática também vislumbra conectar os possíveis sonhos e pretensões de criança às aventuras da humanidade que objetivam numa evolução da ciência, que terá sua função apropriada na sociedade.

Muitos são os objetos criados no planeta dos besouros. Por sua tecnologia avançada, o uso desses objetos na Terra seriam considerados mágicos, como o livro-gravador, a pilha-transmissor, a bicicleta-elétrica e a tartaruga-robô: “A tartaruga era de fato muito inteligente. Tanto sabia fazer bolos quanto cozinhar todo tipo de comida, além de ser uma ótima dona de casa. Ela possuía uma bateria atômica para lhe dar energia durante mil anos sem interrupção” (BRASIL, 1985b, p. 69). Além de provocar uma reflexão sobre o milagre da vida, esta obra permite que o leitor faça uma reflexão, também, sobre a ciência.

Diante dos acontecimentos desenvolvidos em *Contatos imediatos dos besouros astronautas*, podemos acrescentar que, em sintonia com o espírito do garoto protagonista, o leitor se reconhece na personagem e se envolve com o enredo,

marcado por episódios que transcendem à vida na Terra. Essa tessitura do lúdico com o reflexivo constitui oportunidade de emancipação para crianças e jovens leitores, propiciada pela fantasia na literatura.

### **Temática sobre a relação entre pais e filhos**

A narrativa *Os habitantes do espelho* possui uma temática sobre a relação entre pais e filhos, evidenciando também questões relacionadas ao sobrenatural e ao sonho. Esses aspectos alinhavam a temática citada, numa tentativa de manter a ligação natural entre pai e filho. O enredo é marcado por mistério, aventura, suspense, coragem e emoção, onde o desejo de reconstituir a família é o que desenvolve a narrativa.

Questões relacionadas aos laços familiares constituem uma temática bastante atrativa para o jovem leitor, sobretudo quando se trata da relação entre pais e filhos. O protagonista dessa obra, Nelinho, é o indivíduo-chave, que vai tentar recuperar a presença do pai no seio da família. Numa postura ativa e autônoma, o jovem desvenda o mistério que envolve o desaparecimento do pai.

A temática em questão pode ser percebida também através de símbolos que envolvem o enredo. O grande espelho presente na narrativa é o elo entre a existência do pai e do filho, consolidando as relações de afeto entre ambos, geradas pelo espelhamento que se tem do pai. Este membro da família considerado também componente fundamental, é modelo para o filho, principalmente quando este tem a necessidade de descobrir e partilhar o mundo também ao seu lado.

Esse tema também pode ser encarado como um desafio para a criança e o jovem, que, de alguma forma, perde o pai, seja por motivo de separação conjugal, seja por morte. No caso dessa narrativa, o pai, Mundinho, desaparece misteriosamente quando se depara com um espelho, sendo atraído para outro mundo, um lugar mágico. Assim, as interpretações podem levar o leitor a vários entendimentos. No entanto, o que amarra o enredo é o fato de que o filho sente a falta do pai, para o equilíbrio da família, e empreende uma busca até conseguir reunir todos os membros da família, numa convivência plena.

Neste enredo, observamos que se faz presente na narrativa uma ambiguidade entre sonho ou devaneio. Daí recuperarmos o pensamento de Freud (1996), a respeito do devaneio, que afirma que a fantasia pode ser experimentada por qualquer pessoa e em qualquer fase da vida. No caso de *Os habitantes do espelho*, o jovem consegue penetrar no quarto do espelho numa noite em que sente um cansaço e sono estranhos, acordando com uma neblina envolvendo a atmosfera da casa. Desse episódio, podemos depreender que não há uma certeza se a personagem está vivendo aquela situação fantástica ou se tudo não pas-

sou de um sonho, ou mesmo de um devaneio. O fato é que Nelinho ultrapassa o outro lado do espelho, tornando-se “invisível”, pois as pessoas que estavam do outro lado não o percebiam, somente as flores e o esquilo, que agem como seres humanos interagem com ele.

Desse modo, a relação fantasia e real evidencia-se nas ações mágicas vividas por Nelinho, possibilitando um deslocamento para um lugar fantástico, através de um grande espelho, o que propiciará o resgate de seu pai. “Ah, quando ele me visse, que surpresa e alegria. Com todo o corpo já “dentro” do espelho, olhei para trás e vi simplesmente a superfície plana, pois ali não havia névoa saindo dele” (BRASIL, 1994, p. 39).

As citações das obras *João e Maria* e *Alice através do espelho*<sup>19</sup> demonstram que o garoto é um leitor ativo, evocando na sua memória acontecimentos fantásticos experimentados por meio da leitura dessas obras literárias, relacionando o mundo da fantasia e o mundo real. Os episódios que se ligam às obras lidas são o caminho marcado com uma linha de náilon para não se perder, e o próprio mundo fantástico que ele descobre ao atravessar o espelho. A esperteza e a criatividade de Nelinho pontuam a sua travessia para a outra dimensão, isso poderá refletir nas experiências de mundo real do leitor do livro. Esse recurso à intertextualidade utilizado na linguagem pode ser considerado como uma estratégia positiva para a interação do leitor com a obra, motivando-o a transitar por outras narrativas citadas ou evocá-las na memória, para a ampliação da experiência como leitor e, por conseguinte, da sua função formativa e aplicável à vida.

O processo da fantasia também pode ser constatado na presença de seres inanimados, e no caso da narrativa de Assis Brasil, elementos do reino vegetal que ganham atributos humanos e dialogam com os protagonistas, como é o caso de um lírio branco que é interpelado por Nelinho:

Ainda no jardim, passei perto de um belo lírio branco e perguntei, meio ao acaso, sem esperança de resposta:

– Você sabe onde está meu pai?

– Vá em frente, Nelinho, que você está no caminho certo. Seu pai está lá na carpintaria trabalhando – respondeu o lírio.

Fiquei todo arrepiado e achei que estava sonhando, que tudo aquilo não passava de um sonho.

---

<sup>19</sup> As referidas obras são, respectivamente, de autoria dos irmãos Grimm e de Lewis Carroll. GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Os contos de Grimm**. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989; CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

[...]

Mas dessa vez não consegui nada e achei que tudo era real, eu de fato estava vivendo aquilo (BRASIL, 1994, p. 40).

O lírio transmite uma mensagem de otimismo e perseverança a Nelinho na busca pelo pai, demonstrando um compartilhamento com o desejo do garoto. Citamos, ainda, os girassóis, que tentam impedir a saída de Nelinho e seu Mundinho do mundo fantástico:

A gente caminhava devagar, por causa do escuro quase total do ambiente. Quando começamos a entrar no jardim da casa, dois girassóis enormes barraram a nossa passagem e um deles disse:

– *Seu Mundinho* pode voltar, mas o menino Nelinho fica aqui.

Aquilo foi um grande choque, fiquei com os cabelos da nuca arrepiados, as minhas pernas voltaram a tremer.

[...]

– Sabia que não ia ser fácil, Nelinho. Volte você, volte pra sua mãe, que já deve ter dado falta de você.

[...]

– Não, pai, vamos juntos, este girassol não pode impedir.

– Os girassóis são os guardiões aqui do lugar. Já é tarde para mim, Nelinho, fiz sua mãe sofrer muito com a minha ausência.

– Não é tarde, pai – gritei. – Está enganado, mamãe quer o senhor de volta, só fala nisso, e eu também quero.

[...]

– Por que querem fazer essa maldade, soldados-girassóis? Querem separar um pai de seu filho? De sua família?

[...]

– Como demonstraram muito amor um pelo outro – disse o primeiro girassol –, um dia *seu Mundinho* vem buscar o filho (BRASIL, 1994, p. 49-50, grifo do autor).

Diante da demonstração de amor na relação entre pai e filho, como num passe de mágica, as personagens conseguem voltar ao mundo real. Com

isso, inferimos que os girassóis cedem ao pedido do garoto, ilustrando, exemplarmente, que se devem cultivar sentimentos de bondade entre os membros da família. O protagonismo de perfil libertário de Nelinho, incursionando num mundo paralelo e desafiando o medo em nome do desejo de reencontrar o pai, nos leva a pressupor que essa emancipação também se estenda aos leitores da narrativa.

### **Temática aquisição de conhecimentos**

Na obra *Os nadinhas*, a temática aquisição de conhecimentos predomina na narrativa, por meio da relação entre adulto e criança, ou seja, avô e neto. Esse tema considerado também uma das funções da literatura infantil e juvenil, se faz presente de forma lúdica e imaginária. Luquinha é o narrador da história sobre os Nadinhas. Na época que conheceu os pequenos seres era uma criança com cinco anos de idade que admirava a profissão de escritor de artigos e livros (jornalista) do avô Mateus. As experiências repassadas pelo avô enriquecem a formação da criança Luquinha.

A aquisição de conhecimentos se concretiza na obra por meio de diálogos entre o avô e o neto, e, notadamente, através dos livros do escritório do avô, primeiramente, pelo grande dicionário. A formação de Luquinha, como indivíduo, é pautada pelas experiências do avô e por seu contato com os livros. Aliás, a relação da criança com o livro nessa obra é o que faculta o desenvolvimento do enredo. Os seres imaginários, vistos apenas por Luquinha, são o elo permanente da criança ao mundo da leitura. A respeito disso, citamos o trecho a seguir: “E assim, por meio do convívio com as palavras, meu aprendizado foi rápido. E meu interesse não era exatamente porque podia consultar à vontade o dicionário do meu avô, mas porque fiz uma grande descoberta, que iria me atrair ainda mais para as palavras e os seus significados” (BRASIL, 1995, p. 16). A descoberta dos seres imaginários é o exercício de uma ação libertária no nível psicológico da criança, que repercute na práxis de vida e se renova a cada leitura, estimulando a relação da criança leitora com o mundo, conforme as duas teses de Jauss (1994), no tocante à formação do horizonte de expectativas (segunda tese)<sup>20</sup> e a relação entre literatura e vida social (sétima tese)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Horizonte de expectativas pode ser entendido como um “saber prévio” do leitor com base no sistema de normas vigentes na sociedade, “com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível por assim dizer, num contexto experiencial”. (Ver: JAUSS, 1994, p. 28).

<sup>21</sup> Segundo Jauss, o sistema de normas em que se baseia o horizonte de expectativas não é somente estético, mas também social. “A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral”. (Ver: JAUSS, 1994, p. 53).

Com os processos de alfabetização e formação de leitor sendo conduzido por um adulto da família, depreendemos que não só à escola é endereçada a tarefa de formar o indivíduo, mas também à família, que, naturalmente, está mais próxima da criança, na sua vida cotidiana. A forma lúdica como Luquinha adquire conhecimentos, direciona, acentuadamente, a interpretação do leitor para a importância do livro literário na sua formação existencial. Algumas obras clássicas da literatura ganham destaque na narrativa, principalmente quando os Nadinhas se veem obrigados a se mudar de “país” (livro). Com isso, podemos compreender que o dicionário, antes habitado pelos seres imaginários, se constitui de estaticidade, enquanto que os exemplares literários têm uma certa dinâmica, como a vida social.

Em se tratando da transmissão de ideias e conceitos, podemos citar com um exemplo de trecho de um evento narrativo em *Os nadinhas*, que, além de discutir o sentido de palavras como “cidadão” e “cidadania” aborda, ainda, a importância da união entre os povos:

Então, de repente, eles saíram dali e passaram para uma casa bem próxima, onde eu pude ler, soletrando:

– **Nacionalidade**... *Condição... própria de cidadão... de um país. Qualidade do que é... nacional, país de... nascimento* – e pensei que os Nadinhas sabiam que iam para um país estrangeiro, o que os deixou indecisos quanto a isso.

Ninguém quer perder a sua pátria, sem mais nem menos, não é mesmo? E na casa nacionalidade, todos unidos, eles estavam resolvendo o maior problema das suas vidinhas. Mas era justamente essa casa que iria lhes dar o sentido de união que deveriam conservar no outro país, união como povo e como nação.

Era isso! Pulei de contente. Os Nadinhas sabiam disso (BRASIL, 1995, p. 59, grifo do autor).

Os Nadinhas passeavam entre as “palavras-casas” do dicionário, conforme o entendimento de Luquinha, e numa necessidade de mudança de livro, eles param na palavra “nacionalidade”. Apesar de manterem como casa principal a palavra “nada”, o movimento realizado para aquela palavra pode ser considerado como uma postura identitária, demonstrando, à criança protagonista ou leitora, um sentimento pátrio. As ações fantásticas protagonizadas pelos Nadinhas neste enredo são a tônica para o exercício da imaginação de Luquinha. A aquisição de conhecimentos através da fantasia possibilita o amadurecimento da criança protagonista. Além de considerarmos as personagens imaginadas pela personagem como marca da presença do elemento fantasia na obra,

elas também possibilitam a criança, tanto personagem como leitor, conhecer outros mundos por meio da leitura.

É válido ressaltar que a menção sobre o conhecimento de outras personagens na narrativa de *Os nadinhas*, como os três mosqueteiros, Alice do país das maravilhas, Robinson Crusoe e Gulliver, demonstra uma evidente formação leitora de Luquinha no âmbito da família, iniciando-o ao universo literário.

A relação entre fantasia e real ocorre de maneira que os significados das palavras são apreendidos através da dinâmica do enredo. Como a criança protagonista é suscetível à fantasia, de modo natural se dá o processo de conhecimento de mundo, com o auxílio do adulto, o avô, e das personagens fantásticas, os Nadinhas. Assim, a visão própria da criança se constrói à medida que esta vai tendo contato com visões diversas acerca do real.

### **Temática relacionamento entre adulto/criança/animais**

O relacionamento entre adulto/criança/animais é temática da obra *Nemo, o peixinho filósofo*, se desdobrando em outros temas mais estritos que apontam para uma convivência mais harmônica entre os seres, como a busca pelo conhecimento, questionamentos e reflexões acerca da vida no mundo. O enredo é marcado por imaginação, aventura, descobertas e suspense. O relacionamento entre adulto/criança/animais é muito marcante nesta obra, que apresenta relações entre pessoas e animais, trazendo visões de mundo que se consolidam no imaginário infantil e juvenil através da fantasia e do real. Esse amálgama narrativo, posto aos jovens leitores, pode promover uma formação cognitiva com um olhar crítico para o mundo que os circunda.

A temática mencionada indica que, através da interação entre pessoas e bichos, é que o respeito à natureza se tornaria imperativo por parte dos seres humanos. O garoto Dil, protagonista da narrativa, deixa claro, ao peixe, que, embora este tenha nome de gente, ele não é um ser humano. Essa postura marca as posições dos seres no nosso planeta, definindo as conexões de comunicação entre eles, para uma harmonia entre as espécies, pois, na visão de mundo do protagonista, homens e bichos seriam todos animais, ficando implícito que haveria a espécie animais humanos, que se distingue dos outros animais.

Então mais um dia, mais uma expectativa, mais uma esperança... de que agora fosse tudo mais fácil na comunicação com o comandante Nemo. Não seria bom eu primeiro dizer pra ele que fora batizado com um nome... um nome de gente? Daí já poderia estabelecer uma diferença entre um peixe e um menino, quero dizer, entre um peixe e um homem. Duas espécies de animais diferentes, Nemo, e assim era o resto do mundo (BRASIL, 2009a, p. 45).

Como base do relacionamento entre os seres está o eixo do desejo de conhecer, de interagir. O jovem Dil descobre, por meio da fantasia, uma forma de se comunicar com o peixinho Nemo, revelando uma postura ativa diante do desconhecido. Dessa maneira, o garoto descobre um canal de comunicação entre o homem e os animais, garantindo a sintonia nos diálogos que envolvem uma troca de conhecimentos. Nemo declara para o garoto que deseja conhecer o mundo terrestre, o mundo do outro lado do aquário. Assim, Dil inventa uma roupa equipada para o comandante peixinho, em que possa respirar fora d'água, um escafandro invertido, ou seja, uma roupa toda adaptada para se encaixar no peixinho-vela, em que o tanque de oxigênio é substituído por um tanque de água. O tema central da análise se faz necessário para a vivência harmoniosa no mundo real. As experiências vivenciadas pelas personagens Dil e Nemo são a tônica desta narrativa, em que prevalece o diálogo e não a competição entre os indivíduos.

*Nemo, o peixinho filósofo* pode ser comparada a outra obra clássica da literatura, *Vinte mil léguas submarinas*, do escritor francês Jules Verne, uma história protagonizada pelo capitão Nemo, com o seu fantástico submarino, o Nautilus (VERNE, 1970). Esse diálogo entre ambas as narrativas permanece a relação entre fantasia e real através da intertextualidade. As referências a essa obra canônica da literatura universal em *Nemo, o peixinho filósofo*, começam a partir do nome do protagonista, Nemo, e prossegue em outros elementos da narrativa, como na invenção tecnológica, representada pela criação de um escafandro adaptado ao peixe, utilizando água, ao invés de oxigênio, para que ele pudesse respirar. A citação da obra de Verne na narrativa de Assis Brasil, de certo modo, legitima a presença da fantasia, como elemento fundamental no gênero infantil e juvenil e ainda ajuda a integrar o jovem leitor à rede de leituras de clássicos da literatura, por meio da intertextualidade, aspecto presente em algumas obras infantis e juvenis de Assis Brasil. A respeito disso, citamos o trecho seguinte:

– Então vamos batizar os peixinhos, tio? – falei.

– Você já pensou em alguma coisa, Dil?

– Já pensei. Olhe aqui, estes peixinhos, como o senhor falou, não são da espécie dos peixes-vela?

– Sim, são peixes-vela.

– Então pensei assim, olhando pra eles. O macho, que é maiorzinho, não parece um submarino?

– Sim, você tem razão, parece um submarino, com aquela quilha no alto do seu dorso... E aí?

- Pensei no submarino daquela história das 20 mil léguas submarinas, o senhor conhece?
- Claro, muitas crianças e adultos já leram essa história daquele escritor francês chamado Jules Verne.
- Aí pensei no nome do capitão do submarino, comandante Nemo.
- Nemo? É este o nome do peixe?
- Sim, tio, tem tudo a ver (BRASIL, 2009a, p. 22-23).

A presença de um garoto leitor na narrativa literária pode levar o público leitor, seja criança ou jovem, a assumir uma postura positiva no que diz respeito à leitura, haja vista que o relacionamento entre as personagens se dá pela via de intercâmbio de conhecimentos.

As ações fantásticas em *Nemo, o peixinho filósofo* dão conta de um enredo que preza pela fantasia nos atos existenciais, no pensar e no agir, referindo-se às reflexões e criatividade, surgidas ao longo da narrativa. A partir dessa análise, inferimos que a coexistência da fantasia e do real é válida para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois pode facilitar no entendimento das suas demandas intelectuais. Portanto, trata-se de uma obra questionadora que aponta discussões sobre o modo de viver da humanidade e como esta se comporta diante da natureza.

### **Temática relação entre natureza/cultura**

A narrativa *Um poeta chamado grilo* aborda a temática relação entre natureza/cultura, propiciando ao leitor aquisição de conhecimentos, que abrangem desde a preservação do meio ambiente até o acesso da criança à cultura, seja através da literatura ou da música. O enredo é marcado por aventuras, surpresas e suspense, vividos pelas personagens que compõem a narrativa. Um velho grilo poeta chamado Gui (Gui-gui-no) começa uma amizade com o sábio garoto Rafael, quando vai morar em um tronco de árvore (pé de carambola) do quintal do menino, pois passara de animal silvestre a urbano, devido ao desmatamento desenfreado que destruíra seu habitat. A relação das personagens com a natureza, nessa obra, assume o caráter de denúncia e, simultaneamente, de conscientização do papel dos sujeitos na sociedade, enquanto indivíduos que deveriam cuidar do espaço do qual usufruem. Aliás, o respeito à natureza é uma temática constante na trajetória da produção infantil e juvenil de Assis Brasil. Nessa narrativa, a discussão acerca da natureza integra o homem ao meio em que ele vive, na valorização de cada ação que contribua para uma vida melhor. A fanta-

sia, neste constituinte narrativo, se apresenta através dos diálogos entre o jovem Rafael e o grilo Gui, que destacam assuntos importantes durante a convivência que mantêm. A procura por Gui pela cidade de Teresina, no Piauí, também convida o leitor a incursionar em reflexões sobre a condição humana atrelada à natureza.

Dessa forma, em *Um poeta chamado grilo* a temática relação entre natureza/cultura vislumbra que a criança possa ter uma formação existencial ativa e consciente através de um caminho estético. A inserção da literatura e da música nessa obra vai ao encontro de uma sensibilização do leitor mirim através da arte. Essa obra sintetiza muitas temáticas já tratadas em outras narrativas do autor, remetendo o imaginário da criança para o curso da visão humanística que, apropriadamente, vigora em muitas narrativas destinadas aos jovens leitores. Como enfatizam os editores Dilson Monteiro e Leonardo Dias (In: BRASIL, 2009b, orelha): “*Um poeta chamado grilo* reitera e reescreve outros livros infantis e juvenis do escritor”. A pluralidade de temáticas existentes talvez possa propiciar ainda mais a aquisição de conhecimentos, bem como incentivar o exercício da fantasia e da criatividade, através das visões de mundo veiculadas pela narrativa, além da oportunidade para que o leitor construa a sua própria visão.

Fantasia e real evidenciam-se nas ações de um grilo que canta e declama poemas de escritores nacionais, de modo que suas peripécias pela cidade representam uma voz ativa na sociedade, e ao mesmo tempo, transmite seus conhecimentos à personagem Rafael e, por extensão, ao leitor:

Naquela noite, Rafael e o próprio Gui dormiram tranquilamente, embalados pelos versos do grande poeta. Quem diria que Gui conhecia o criador sensível de Amarante? E conhecia também H. Dobal, que se encantara há pouco... Os grandes homens são assim, não morrem, se encantam como o próprio “dono” da frase se encantou, João Guimarães Rosa (BRASIL, 2009b, p. 35-36).

Nessa perspectiva, o enredo apresenta o atento cuidado ao planeta, abrangendo todos os seres e a natureza. Isso pode ser visto nas situações que se configuram como fantásticas: primeiro, na presença de um grilo falante que é expulso da mata, e, em seguida, na criação de um instrumento musical exclusivo para o animalzinho, uma rabeca em miniatura, entre outras ações. Aliás, é através da arte, como já afirmamos anteriormente, que esta narrativa apresenta as questões que dizem respeito à sociedade e aos outros seres, notadamente, pelo seu conhecimento no campo da poesia. Daí se justifica sua posição social ser explícita no título da obra, evocando, também, o efeito do seu discurso, mesmo tendo um caráter estético. O contestamento ou contemplação de cunho ecológico é perceptível nesta obra:

Aquele pequeno grilo, por via da destruição do seu *habitat*, lugar onde morava, passou de animal silvestre a animal urbano. Por isso vivia no pé de um tronco de árvore, no quintal de uma casa. Embora já envelhecido, ele cumpria, pacientemente seu destino de final de vida: nostalgia, lembranças do passado e, para não apressar o seu *encantamento*, ele cantava todas as noites, porque era um poeta (BRASIL, 2009b, p. 7, grifo do autor).

O enredo tem como pauta a ecologia, destacando a relação do indivíduo com o espaço da cidade e, por conseguinte, com a cultura, envolvendo, sutilmente, ainda mais as crianças e jovens no amplo debate das questões que remetem para uma formação existencial e de partícipe no mundo.

A relação entre fantasia e real no *corpus* estudado revela significados propícios à experiência estética, como também ao conhecimento sobre o mundo e sobre a condição humana, e, ainda, reverberando na condição existencial do leitor, enquanto partícipe da sociedade. As personagens das obras analisadas, sejam seres humanos ou seres antropomorfizados, possibilitam, por meio do recurso à fantasia, a identificação do leitor, contribuindo para o processo formativo, que o destinatário do gênero, naturalmente, reivindica. Assim, as temáticas abordadas vislumbram que a criança possa ter uma formação existencial positiva, por meio da experiência da leitura da literatura infantil e juvenil de Assis Brasil.

### Considerações finais

A fusão entre fantasia e real nas narrativas infantis e juvenis de Assis Brasil exerce uma função essencialmente emancipatória, atraindo o interesse de crianças e jovens pelas questões existenciais e pelas explicações sobre o funcionamento do universo. Daí, o contato do leitor com a narrativa infantil e juvenil de Assis Brasil propiciar a construção de significados que o ajudarão a encontrar sentidos nas temáticas abordadas para sua própria existência, pois o destinatário pode construir a sua própria visão de mundo, a partir da visão de mundo veiculada pela literatura.

A imaginação da criança e do jovem leitor pode ser exercitada, também, através das instâncias estruturantes que compõem a narrativa. Todas elas têm estreita relação com a fantasia, mas sem perder o contato com o real, de modo que o leitor possa circular, livremente, entre os dois mundos. Portanto, a relação entre fantasia e real, que faz parte do princípio constitutivo de todas as obras analisadas, assegura a participação ativa do leitor e oferece a este novas dimensões existenciais, rompendo os seus limites como indivíduo no cotidiano, e se estendendo para a esfera da imaginação, e retornando à vida prática, com o seu horizonte ampliado para novos olhares sobre o mundo, diante do contato estético com as seguintes temáticas tratadas no plano narrativo: “cultura indígena”

na”, “curiosidade científica”, “relação entre pais e filhos”, “aquisição de conhecimentos”, “relacionamento entre adulto/criança/animais”, e “relação entre natureza/cultura”. Assim, se concretiza o caráter emancipatório da obra literária, que proporciona ao leitor estabelecer um equilíbrio entre sua vida pessoal e sua relação com o mundo, circunscrevendo essa experiência literária numa formação leitora que repercute na sua humanização, ou pelo menos na humanização de conceitos construídos durante a sua travessia neste mundo contemporâneo diverso e dinâmico, enquanto sujeito consciente e crítico das relações tecidas entre o literário e o imaginário, e o literário e a vida social.

### Referências

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BRASIL, Assis. **Tetralogia piauiense**. Teresina: FUNDAPI, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Nemo, o peixinho filósofo**. Teresina: Nova Aliança, 2009a. 107 p.
- \_\_\_\_\_. **Um poeta chamado Grilo**. Teresina: Nova Aliança, 2009b. 85 p.
- \_\_\_\_\_. **Os nadinhas**. São Paulo: Scipione, 1995. (Coleção Histórias que eu gosto de contar). 72 p.
- \_\_\_\_\_. **Os habitantes do espelho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994. 57 p.
- \_\_\_\_\_. **Os desafios de Kaíto**. São Paulo: Editora do Brasil, 1985a. (Coleção Mutirão). 63 p.
- \_\_\_\_\_. **Contatos imediatos dos besouros astronautas**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985b. 79 p.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).
- CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais**. Teresina: EDUFPI, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio (1908). In: **Gradiva de Jensen e outros trabalhos**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção literatura & ensino).
- GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Os contos de Grimm**. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas; vol. 36).
- MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. **Literatura infantil: a fantasia e o domínio do real**. Teresina: EDUFPI, 2001.
- MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FAJARDO, Hilda Carla Barbosa. **O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003.
- SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- THE WHITE RAVENS 1986: a selection of international children's and youth literature. München, Germany: Erasmus Grasser Verlag, 1986.
- VERNE, Júlio. **Vinte mil léguas submarinas**. São Paulo: Codil, 1970. (Clássicos de Júlio Verne).
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos; 41).
- ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Ensaio, 82).

# DA LITERATURA AOS QUADRINHOS: AS PROVOCAÇÕES AO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE

*Lucicléia Sousa Silva Passos*  
*Patrícia Kátia da Costa Pina*

## **Introdução**

Os textos literários não são escritos no vazio ou do nada para o nada, antes são construções que surgem da necessidade de se comunicar algo. Essa comunicação, entretanto, só se concretiza quando há um leitor que atribua sentido para o escrito. Os textos, portanto, constituem apenas um pólo da situação comunicativa, pois prefiguram o modo como pretendem ser lidos, mas se serão lidos tal como seus autores previram, isso não pode ser assegurado, haja vista que cada leitor a partir de seu repertório, do momento histórico e da forma como o texto chega até a si determina o modo como ele se posicionará ante o escrito. A partir do momento em que as Estéticas da Recepção e do Efeito propuseram que não se deveria concentrar o olhar apenas sobre o autor e o texto, mas também sobre o leitor, abandonou-se a ideia de que os textos possuíam uma única interpretação correta e várias erradas e o leitor, por sua vez, passou a ser visto como figura importante no processo de criação e circulação da palavra escrita e impressa.

Ao se debruçar sobre essas questões, Jauss (1971) vai nos dizer que uma obra nunca é lida da mesma forma, mas em cada momento histórico, os leitores atribuirão sentidos outros a um mesmo texto. Iser (1974), por sua vez, vai nos dizer que o texto traz leitores implícitos, que propõem caminhos de interação, indicando como o texto pode/deve ser lido. Para ele, a leitura é um jogo, cujo prazer é determinado pelo fato de o texto ser incompleto e demandar a participação ativa do leitor. Essa incompletude observável na presença dos vazios textuais, que criam expectativas no leitor, que ora são satisfeitas, ora são negadas, promovem o prazer estético no ato da leitura.

Chartier (1996), a partir da retomada dos conceitos de Jauss e de Iser, vai nos dizer que o texto prefigura sim seus leitores e, através das pistas textuais, diz como pretende ser lido, no entanto, além dos mecanismos textuais, os mecanismos editoriais, como o tipo do papel, o tamanho das letras, são também elementos que determinam o investimento afetivo e intelectual que o leitor deposita no texto. Ou seja, o leitor firma diferentes pactos com o que lê segundo seu horizonte de expectativas, segundo o momento histórico e a forma material através da qual o texto chega às suas mãos.

Diante dessas ponderações, percebemos que as formas de se ler e de se escrever literatura não são as mesmas, mas diferem em cada época. Sendo assim, dada a nossa preocupação com a formação de alunos leitores e que percebiam a leitura como prática que envolve a fruição, inquietou-nos pesquisar como os leitores da contemporaneidade que lêem na internet, na tela do computador, têm sido convidados a se debruçar sobre os clássicos da literatura nacional. Para efeito de limitação do universo desta pesquisa, optamos por trabalhar com os textos de Machado de Assis, haja vista que além de ser um autor pelo qual temos particular apreciação, trata-se de um grande nome de nosso cânone literário, leitura obrigatória desde o século XX, dentro e fora das escolas, por sua contribuição como ficcionista, crítico literário e principalmente pelo exercício dialógico proposto ao leitor através das estratégias constantes em sua vasta produção literária.

A questão norteadora dessa pesquisa foi a seguinte: como a transposição do texto machadiano de *O alienista* para a linguagem dos quadrinhos, que faz interagir texto verbal e texto visual, efetuada pelos adaptadores acima citados, contribuiria para aproximar o leitor contemporâneo de uma obra canônica, essencialmente verbal, cujo âmbito de construção e recepção dista largamente do universo digital e midiático característico das últimas décadas do século XX e do início de século XXI, e para a percepção da leitura literária enquanto fruição?

Em face desse questionamento, nossa pesquisa teve como objetivos compreender os mecanismos que presidiram a transposição do conto *O alienista* para a linguagem da HQ, investigando como tais estratégias editoriais e autorais (no caso, autoria dos adaptadores, que se apropriaram, em primeira mão, do texto machadiano e o “traduziram” para uma linguagem híbrida, verbal e não-verbal) funcionariam no estabelecimento de um processo de aproximação entre o leitor contemporâneo e o texto machadiano, corroborando para a percepção da leitura enquanto fruição.

Para logarmos então os objetivos que propomos com esta pesquisa, o primeiro passo, foi a leitura minuciosa, detalhada, da adaptação, estabelecendo contraponto com o texto-fonte, a fim de pontuarmos quais os elementos da narrativa que foram modificados pelos adaptadores. Tendo pontuado o que foi alterado, acrescido, procuramos os autores que pesquisam a relação do leitor com o texto literário e como as prefigurações textuais determinam a recepção dos textos, a saber, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, assim como Regina Zilberman e Costa Lima, pesquisadores que comentam as obras desses estudiosos das Estéticas da Recepção e do Efeito. A partir do *constructo* teórico desses pesquisadores, buscamos estabelecer desde a capa da adaptação como os leitores da contemporaneidade são convidados a atribuir sentido ao texto machadiano,

como são convidados a adentrarem no universo textual do alienista e que pacto esses leitores são convidados a estabelecer com esse texto.

### **A leitura, o texto literário, a adaptação e o leitor**

*Como a palavra, como uma frase, como uma carta, assim também a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade, é escrita sim para um destinatário.*

*Luiz Costa Lima, A literatura e o leitor, 1979, p. 09*

A frase posta como epígrafe foi usada por Costa Lima como mote para discutir a importância do leitor para a literatura. Conforme pondera esse pesquisador, os primeiros estudos acerca do objeto literário o tomavam como uma criação a partir do nada – *creatio ex nihilo* – “como organismo fechado”, cuja estrutura deveria ser descoberta, havendo por conta dessa percepção apenas uma leitura correta ou aceitável do objeto literário (LIMA, 1979, p. 10).

Discordando dessa visão, Costa Lima (1979), no texto “O Leitor demanda da literatura”, discorre acerca da linguagem poética, afirmando que o texto literário se configura num espaço em que o autor pode expressar-se tanto intelectual quanto afetivamente, diferentemente do que ocorre nos textos argumentativos. À luz desse pensamento, toda palavra, toda frase, todo escrito é direcionado a alguém. Toda carta tem seu destinatário, alguém que atribuirá sentido a ela, respondendo aos apelos textuais que a mesma contém. De modo análogo se porta o texto literário, que não é, na percepção do autor citado, uma criação do nada ou para o nada, mas direcionado a leitores, que possivelmente atribuirão sentido ao que leem.

Sendo assim, podemos afirmar que uma obra literária não é criada ao acaso, mas para certo público, previsto e idealizado pelo autor, o qual projeta na obra uma imagem de leitor que deseja não só atingir como também construir. Entretanto, como o autor apenas escreve o texto, no processo de materialização deste, ou seja, no processo de edição, outros sujeitos do impresso entram no jogo, imprimindo, através do tipo de papel, do formato, do tamanho do livro, das ilustrações, novas significações ao texto original e construindo, também, um público simbólico, com o qual o livro irá interagir. Assim sendo, antes de chegar às mãos do leitor real, o texto traz um leitor implícito, que se desdobra em outros leitores implícitos após transformar-se em livro.

Esse processo se dá, por exemplo, com o conto *O alienista*, de Machado de Assis, publicado em 2008 na versão quadrinhística por Cesar Lobo e Luiz Aguiar. O texto que originariamente foi escrito para o público do dezenove é posto em circulação, na linguagem dos quadrinhos, para os leitores contempo-

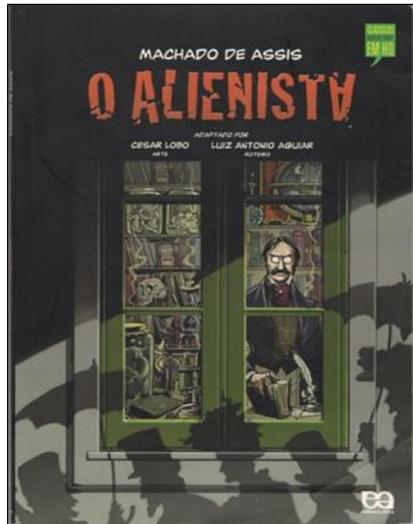
râneos, confirmando então o pensamento de Wolfgang Iser (1996, p. 11), o qual, apoiado em Sartre, afirma que o leitor é elemento imprescindível para a escrita de uma obra, pois:

[...] o processo de escrever, enquanto correlativo dialético, inclui o processo da leitura, e estes dois atos dependem um do outro e demandam duas pessoas diferentemente ativas. O esforço unido de autor e leitor produz o objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. A arte existe unicamente para o outro e através do outro.

Diante disso, afirma-se que se há uma adaptação da obra machadiana é porque há um público receptor para esta, pois de que adiantaria publicar uma obra, uma adaptação se não existisse um público que a recebesse. No caso da adaptação em quadrinhos em análise, os adaptadores provocam o leitor contemporâneo, convidam-no a adentrar no mundo desse texto oitocentista de um modo diverso do que fariam caso se deparassem com o texto em sua publicação original, justamente por se tratar de HQ. Isto é perceptível desde a capa, onde a disposição dos elementos é feita de tal forma, que seduza, prenda a atenção do leitor. Segundo Mendo (2008), a disposição de elementos na HQ pode guiar o olhar do leitor e isso depende da habilidade do autor em criar focos de tensão.

Na capa da adaptação de *O alienista*, um dos focos de tensão é a imagem do personagem principal, algo comum nas narrativas em quadrinhos, isto é, o personagem principal não só dá nome à história como costuma ter sua imagem exibida na capa das revistas. Além disso, o título é outro foco de tensão, aparece grafado com letras na cor vermelha, como se tivesse sido escrito com sangue – como nos filmes de terror- sugerindo um clima de mistério, de suspense e convidando o leitor a se deter sobre ele, pois “tamanho, cor, compactação tornam áreas mais pesadas que outras, o que muitas vezes define o que deve ser percebido primeiro” (MENDO, 2008, p. 50).

Podemos afirmar que todo o jogo de cores da capa- preto, verde e cinza- projeta uma perspectiva “pesada”, aliada à imagem do personagem principal, um homem sisudo e pensativo, que da janela de um escritório, em meio a fetos, livros, fumaça e uma caveira, observa os transeuntes, como se percebe na imagem a seguir:



**Figura 1:** Capa do livro. **Fonte:** LOBO; AGUIAR, 2008.

A capa da adaptação mostra um pouco da leitura efetuada por seus adaptadores e já esboça o tipo de leitores que pretendem formar, o modo como pretendem que os consumidores se acerquem de sua obra. Nesse sentido, podemos conceituar uma adaptação como sendo uma leitura, o resultado do esforço do autor do texto-fonte unido à ação dos adaptadores, que em primeiro plano eram leitores desse texto e, posteriormente, tornaram-se autores/recriadores, os quais farão esse texto dialogar com outros leitores talvez sequer imaginados pelos autores.

Na obra em estudo, esse diálogo é mantido não só pela capa como também por meio das seções que apresenta. Uma delas, uma espécie de prefácio, intitulado *Uma história muito louca*, traz algumas informações que guiarão o leitor no processo de leitura da adaptação. Primeiro menciona-se que o conto *O Alienista* talvez seja um dos textos mais populares de Machado de Assis. Este foi adaptado em 1969 para o cinema sob o título *Azyllo muito louco*, para TV em 1993, em forma de minissérie (exibida pela rede Globo) e em 2006 foi adaptada para a linguagem quadrinhística por Francisco S. Vilachã (LOBO; AGUIAR, 2008; NARANJO; GUSMAN, 2008). Depois dessa primeira adaptação para HQ, mais três foram lançadas: uma em 2007, com roteiro e adaptação de Gabriel Bá e Fábio Moon, outra em 2008 por Lailson de Holanda Cavalcanti e a última por Cesar Lobo e Luiz Antônio Aguiar, objeto de estudo desta dissertação.

Cada adaptação é o resultado das leituras que os adaptadores fizeram do texto machadiano, cada uma tem suas singularidades, mas optamos pela

última pela proposta dos adaptadores, pelo diálogo que é mantido como os possíveis leitores da obra, aos quais se explica como estes devem adentrar no mundo do texto. Após apresentarem o conto e justificarem a escolha deste, Cesar Lobo e Luiz Aguiar dão uma informação muito importante, a de que se trata de uma versão autoral da narrativa machadiana em questão, ou seja, a história não foi apenas transposta para a linguagem quadrinhística, mas foi recriada, pois “Pelo facto de a leitura constituir sempre matéria de, pelo menos, dois tempos, dois locais e duas consciências, a interpretação mantém-se infinitamente fascinante, difícil e essencial” (SCHOLES, 1983, p. 23). Portanto, se, como diz Robert Scholes (1989), a leitura é o encontro de pelo menos duas consciências (a do autor e a do leitor), no caso da adaptação, a leitura se configura como o encontro de muitas mais consciências, posto que, além da do autor, tem-se a dos adaptadores intermediando o encontro do mundo do texto com o mundo do leitor.

Ainda na seção *Uma história muito louca*, o leitor é informado acerca de um personagem especial, o alienista alienado, uma espécie de duplo de Simão Bacamarte - protagonista da história, que inúmeras vezes se intromete na narrativa. Por fim, o leitor é convidado a ler as páginas finais do livro que trazem “informações e curiosidades que vale a pena conhecer” (LOBO; AGUIAR, 2008, p. 3). Essas informações dizem respeito ao processo de transposição da linguagem literária, bem como aos costumes da sociedade brasileira do século dezanove.

A introdução da narrativa é feita em duas páginas, em preto, branco e cinza. Na primeira, em destaque, vê-se uma enorme casa, com várias janelas, num local deserto, escuro, iluminada na lateral pela luz da lua. Em meio à escuridão, pequenos olhos parecem vigiar a casa. Em seguida, vêem-se as mãos de uma pessoa que escreve: “A ciência é meu emprego único. Itaguaí é meu universo” (LOBO; AGUIAR, 2008, p. 5).



Figura 2: introdução. Fonte: LOBO; AGUIAR, 2008, p. 5.

São as mãos do alienista alienado, personagem que revisa as crônicas de sua cidade natal, em que se encontram registradas seus estudos acerca da saúde da alma humana. No último quadro, por sinal o maior, aparece o rosto do alienista alienado, visivelmente desequilibrado. Esse ambiente misterioso, insólito, é a provocação, é o passaporte para o leitor contemporâneo ingressar no universo de *O alienista*.

Na página seguinte, o personagem surge carregando um candelabro, andando pelo interior de uma imensa casa - que mais tarde o leitor virá a compreender que se trata da Casa Verde- tendo sua fisionomia destacada nos dois últimos quadros: descalço, usando trajes típicos de pessoas que se encontram internadas em manicômios, com olhar transtornado, afirmando tacitamente ter juízo perfeito. Ou seja, desde o início da narrativa adaptada, Simão Bacamarte é apresentado como louco.



Jauss (1979, p. 50, 81) chama de atualização textual, ou seja, a possibilidade de uma obra do passado ser percebida dentro do horizonte contemporâneo por efeito da leitura.

O texto de *O alienista*, escrito por Machado de Assis, permanece o mesmo, respondendo ao que diz Roger Chartier (1998, p. 11) “[...] o escrito – conservador, fixo, durável- e as leituras- sempre na ordem do efêmero”. A escrita, portanto, preserva o traço, a letra, é fixa, durável e estável, mas a leitura se situa na ordem do efêmero, ou seja, se modifica, pois cada leitor atualiza o texto que lê de diferentes formas, segundo o momento histórico, segundo sua bagagem cultural, entre outros. A efemeridade da leitura explica porque é possível encontrar quatro adaptações quadrinhísticas de um mesmo texto, haja vista que cada adaptador atualizou a seu modo, por meio de sua leitura, o texto-fonte, buscando aproximar o leitor contemporâneo desse texto de Machado de Assis.

Sendo assim, no processo de adaptação, além de conhecer bem o texto-fonte, requer-se dos autores da adaptação que conheçam o leitor contemporâneo e os seus modos de leitura. Esse leitor, conforme explica Canclini (2008), não lê apenas material impresso, nem apenas livros, mas lê quadrinhos, mensagens em celular, fax, e-mails, *outdoors*, lê na tela de computador, enfim, lê de modo muito diverso do que se lia por, exemplo, no século XIX. Inferimos, portanto, que os modos de escrever da contemporaneidade contemplam os diferentes modos de se ler.

Canclini (2008, p. 58), descrevendo tal leitor, ainda explica que este, cada vez menos, lê livros inteiros, prefere capítulos ou textos curtos obtidos na *internet*, mostra-se avesso aos chamados “livros adultos”, que o fazem ter a sensação “de perder tempo” ou levam a manter o corpo imóvel, como “uma forma de morte”.

Deduz-se, então, a partir do que diz o antropólogo, que o leitor contemporâneo seja apreciador de textos curtos, que despertem gestos e atitudes corporais, enfim, textos que o façam querer enveredar-se no mundo do texto. Sendo assim, colocar em circulação para leitores contemporâneos um texto de Machado de Assis, tal como *O alienista*, que foi publicado pela primeira vez em pequenas porções, no período de 15 de outubro de 1881 a 15 de março de 1882, no periódico *A Estação* e que foi publicado na íntegra, em 1882, no livro de contos, *Papéis Avulsos*, requer que se use uma linguagem comum a esse leitor contemporâneo, que lê em diversos meios e que é “um consumidor de imagem”, como afirma Martine Joly (1996, p. 09).

Uma dessas linguagens seriam os quadrinhos. As HQ's, por se constituírem numa expressão artística que mescla dois tipos de linguagem “a linguagem gráfica (a imagem) e a linguagem verbal (texto)”, são apontadas por Luyten (1984, p. 8) como “uma forma de arte adequada à nossa era: fluida, embora

intensa e transitória”. Talvez por isso, muitos adaptadores tenham optado por usar a linguagem da HQ para se recontar a narrativa de *O Alienista*, pois assim o leitor teria acesso a um texto curto, mas intenso, que desperta gestos no leitor contemporâneo, que não o deixa com a sensação de estar morto. Como afirmam Vergueiro e Ramos (2009, p. 7), “História em quadrinhos é Arte. E ponto final”. Arte com linguagem própria e que, mesmo inspirada na obra literária, constrói uma obra diferente, particular, nova.

Esse foi o trabalho do roteirista Luiz Antônio Aguiar e do desenhista Cesar Lobo, autores da adaptação em estudo. Por meio do hibridismo dos quadrinhos, da interação entre linguagem visual e linguagem verbal (o que a imagem não diz, o texto diz, o que o texto não diz, a imagem diz) o leitor contemporâneo adentra na história de Simão Bacamarte, “o maior médico do Brasil, de Portugal e das Espanhas” (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 2). Como os próprios autores afirmam na apresentação da obra, eles não recontam a história, recriam-na, de modo que antes de conhecerem Simão Bacamarte, já que na capa não se sabe quem é aquele senhor sisudo (figura 1), o leitor conhece a casa onde se passa a trama e em seguida conhece o alienista alienado, o duplo de Simão Bacamarte. Assim, o que era uma questão a ser resolvida pelo leitor – se o alienista era ou não louco- passa a ser questão resolvida: ele é um alienado. Isso significa que o que era insólito no texto-fonte, tornou-se sólito na adaptação.

Assim sendo, o pacto celebrado pelo leitor desta adaptação não é, portanto, o mesmo realizado pelo leitor oitocentista. E isso se dá não apenas porque se trata de um texto apresentado na linguagem dos quadrinhos, mas pela forma como o leitor é convidado a adentrar no universo textual. Enquanto o narrador do texto-fonte busca as crônicas de Itaguaí para conferir veracidade ao que narra, na adaptação, essa verdade é posta em xeque. E o leitor, então, é convidado a prosseguir a leitura para saber o que um alienado tem a contar-lhe, para saber o que poderia acontecer numa casa grande, escura, onde um homem com um candelabro passeia pelos corredores (figura 2).

### **A adaptação e o leitor**

No âmbito dos estudos literários, as Estéticas da Recepção e do Efeito inovaram não apenas por abandonarem a ideia de que um texto possui apenas uma hermenêutica correta, como também por defenderem o postulado da relevância do leitor, visto como responsável por atribuir sentido ao escrito. Se o leitor é o responsável por conferir sentido ao que lê e se um texto não possui uma única interpretação correta ou possível, este pode ser lido de diferentes formas, por leitores diferentes e em momentos históricos diferentes. A essa possibilidade de uma obra do passado ser percebida dentro do horizonte contempo-

râneo por efeito da leitura Jauss chamou de atualização (JAUSS 1979, p. 50, 81; ZILBERMAN, 1989).

Jauss (1979, p. 46) julgava inaceitável a afirmação da autonomia absoluta do texto, como se este fosse uma estrutura autossuficiente e cujo sentido dependesse apenas de sua organização interna, isto é, ele não compartilhava da ideia de que os textos tivessem sentido imanentes. Para ele “A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor”.

Percebe-se, diante disso, que o processo de atualização textual é resultado do diálogo estabelecido entre o texto e o leitor, quando o primeiro traz estruturas prévias que guiarão este último, cabendo, então, ao leitor interagir com essas estratégias, estabelecendo sentido para o que lê. No caso das adaptações literárias como a de *O alienista* em quadrinhos, os adaptadores são os leitores “primeiros” do texto de Machado de Assis e como tal atualizam o texto, por meio da leitura que realizaram, e o resultado desta atualização chega ao leitor contemporâneo numa linguagem comum a este.

Pina (2009, p. 2), ao tratar da adaptação de um texto lobatiano para os quadrinhos, estabelece que:

As adaptações constituem apropriações que cristalizam determinadas formas de interação do escritor/editor com o texto-fonte. Isso significa que as adaptações trazem sentidos e valores agregados ao texto original, os quais o atualizam e transformam-no em um novo texto.

Assim sendo, a versão em quadrinhos do texto *O alienista*, a qual estamos estudando, pode então ser chamada, segundo a nomenclatura proposta por Martin Lyons (1999) para se referir ao que Jauss chama de atualização, de uma “reencarnação” do texto de Machado de Assis; reencarnação porque não é uma obra nova, tão pouco corresponde ao texto original machadiano.

Pensamos que a adaptação é uma estrutura híbrida, ou seja, tanto preserva traços do texto original, que tinha uma linguagem, um modo de se ler e escrever diferente do que se tem na contemporaneidade, como também traz elementos do momento atual. À luz desse pressuposto, podemos dizer que a adaptação de *O alienista* para quadrinhos aqui analisada é duplamente híbrida, não só por se tratar da linguagem da HQ que é naturalmente híbrida (mescla linguagem verbal e pictórica), como pela questão de que observamos, na linguagem verbal, a mescla de trechos do texto machadiano tal como foram escritos no século XIX e trechos criados pelos autores. Além disso, a adaptação nem é só HQ, como também não é só literatura. Ou seja, está nesse espaço fronteiriço, de negociação, não podendo ser considerada só literatura, tão pouco apenas HQ.

Retomando a questão da interação entre o texto literário e o leitor, importa mencionar que aquele não possui um significado imanente, seu sentido não é dado, mas construído a partir do diálogo estabelecido entre o texto e o leitor (CHARTIER, 1998; ISER, 1996; GOULEMOT, 2002). Por conseguinte, podemos afirmar, à luz dos teóricos das Estéticas da Recepção e do Efeito, que o texto literário não é uma via de mão única que o leitor percorre buscando encontrar o que o autor quis dizer, o leitor não é uma figura passiva, mas o responsável por atribuir sentido ao que lê. Contudo, apesar de ser senhor de sua leitura, o leitor não lê de forma tão livre, ele é guiado tanto pelas pistas inscritas no texto- os textos introjetam seus leitores – como bem defende Iser (1996), assim como é guiado pelos mecanismos editoriais- tamanho da letra, tipo do papel, presença de imagens, entre outros, como apontam Lyons (1999) e Chartier (1996; 1998). Desse modo, então, como postula Iser (1996, p. 9, v.2):

Os modelos textuais descrevem apenas um pólo da situação comunicativa. Pois o repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar a pré-estruturar o potencial do texto; caberá ao leitor atualizá-lo para construir o objeto estético.

O texto literário é, portanto, projetado para despertar atitudes por parte do leitor, se este percebe essas projeções e dialoga com as tais, aí sim ele adentra no universo textual, assim ele lê, pois a leitura só se efetiva quando o texto “se faz presente no leitor como correlato da consciência”, ou seja, o ato de ler é uma prática dinâmica e ativa, que exige a todo tempo posicionamentos, atitudes por parte de quem lê (ISER, 1996, p. 9, v.1).

Para o autor anteriormente mencionado, a pessoa lê quando reage aos apelos textuais, quando consegue adentrar no universo textual. Scholes (1989, p. 21), no entanto, diz que o leitor

[...] permanece sempre fora do texto. Ler significa em parte isso mesmo, ou seja, situar-se no exterior. O preço do ingresso é o labor da própria criação. [...] Para ler um texto, teremos de acrescentar-lhe algo.

Apesar de Iser e Scholes terem percepções diferentes acerca da postura do leitor- o primeiro defende que o leitor ingressa no universo textual, o segundo diz que este está sempre fora- se aproximam quando falam do papel do leitor de produzir sentido para o que lê. Esse “acréscimo” defendido por Scholes (1989), não pode ser feito aleatoriamente, mas se constitui numa resposta do leitor aos apelos textuais. Só acrescenta algo a um texto, quem dialoga com este, quem consegue entrar no jogo estabelecido pelo texto, como fizeram os adaptadores Cesar Lobo e Luiz Antônio Aguiar.

Os textos literários são, portanto, dotados de uma incompletude, de modo que o seu sentido é constituído pelo leitor, mas é ele – o texto literário – que indica o sentido que deve ser produzido. O texto, portanto, prefigura seus leitores e a essa prefiguração Iser denominou de leitor implícito. O leitor implícito não tem uma existência real, ele existe na própria estrutura do texto e determina as estruturas de efeito do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele. No caso da adaptação em estudo, os autores realizaram a apreensão do texto-fonte e a partir da prefiguração estabelecida por Machado de Assis, construíram sua interpretação do conto *O alienista*, e esta interpretação prefigurou outros leitores, ou seja, apresentou outros leitores implícitos.

No texto-fonte, o leitor implícito era uma estratégia textual que guiava o leitor pelo caminho da dúvida acerca da insanidade do personagem principal, a saber, o alienista. As informações acerca desse personagem e dos demais que integravam a trama eram contadas por um narrador, que a todo momento buscava mostrar-se neutro, um simples divulgador das crônicas da cidade de Itaguaí, mas era na verdade extremamente irônico, como podemos observar no trecho a seguir: “A última pessoa que intercedeu por ele (porque depois do que vou contar ninguém mais se atreveu a procurar o terrível médico) foi uma pobre senhora, prima do Costa” (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 12) ou ainda noutro trecho onde o narrador comenta:

Crispim empalideceu. Que negócio importante podia ser, se não alguma triste notícia da comitiva, e especialmente da mulher? **Porque este tópico deve ficar claramente definido, visto insistirem nele os cronistas:** Crispim amava a mulher, e, desde trinta anos, nunca estiveram separados um só dia. Assim se explicavam os monólogos que ele fazia agora, e que os fâmulos lhe ouviam muita vez: “Anda, bem feito, quem te mandou consentir na viagem de Cesária? Bajulador, torpe bajulador! Só para adular ao Dr. Bacamarte. Pois agora agüenta-te; anda, agüenta-te, alma de lacaio, fracalhão, vil, miserável. Dizes *amém* a tudo, não é? aí tens o lucro, biltre!” — E muitos outros nomes feios, que um homem não deve dizer aos outros, quanto mais a si mesmo. Daqui a imaginar o efeito do recado é um nada. Tão depressa ele o recebeu como abriu mão das drogas e voou à Casa Verde. Simão Bacamarte recebeu-o com a alegria própria de um sábio, uma alegria abotoada de circunspeção até o pescoço (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 9, grifo nosso).

Há uma nítida insistência do narrador em mostrar-se distante do que conta, na tentativa de criar o efeito no leitor de que este, sozinho, teceu juízo de valor sobre os fatos e personagens da narrativa. Às vezes, ele acaba se intrometendo, como observamos nos trechos anteriormente citados. Sua intenção é manter o leitor em dúvida e apenas ao fim da narrativa sentenciar o alienista e mostrá-lo como louco, insano. Diante dessa discussão, importa indagar: se o texto prefigura seus leitores e prevê a forma como deve ser lido, como falar de

várias hermenêuticas? Ou como afirmar que o leitor é dono de sua leitura, é sujeito ativo no ato da leitura?

Isso é perfeitamente compreendido quando se percebe que o leitor implícito é uma orientação prévia, mas cada leitor, a partir de seu repertório (conhecimentos adquiridos ao longo da vida, isto é, conjunto de normas sociais, históricas e culturais que constituem a competência de um leitor) atribuirá sentido diverso ao que lê. Portanto, o conceito de leitor implícito de Iser diz respeito ao efeito condicionado pela obra e este leitor implícito, apesar de oferecer uma orientação prévia quanto às formas de lê-la e quanto ao significado a ser apreendido, não reduz o leitor a um sujeito passivo em busca de uma mensagem original, de uma suposta intencionalidade do autor, mas possibilita ao leitor o direito de estabelecer várias e diferentes interpretações e imprimir, na obra lida, sua marca criativa.

No caso da adaptação em quadrinho estudada, o leitor é condicionado a perceber o texto machadiano com outro olhar, diferente do modo como encararia o texto original. Isso não quer dizer, entretanto, que todos os leitores lerão a versão em quadrinhos da mesma forma, pois como já dissemos e agora reiteiramos, cada leitor imprime sua marca ao que lê, responde de forma diferente aos apelos textuais. Isso é o que também pensa Pinto (2004) quando explica, por exemplo, essa relação do leitor ao se deparar com um romance policial:

[...] nas histórias policiais com todas as marcas específicas que podem ser encontradas pelo leitor habituado a esse tipo de texto: a atitude do investigador, a ambientação, a constituição das personagens, as pitadas de sexo, as pistas equívocas lançadas, etc. [...] porque o autor semeou marcas e pôde, por meio de sua repetição antever algumas reações de seus leitores. Pôde, portanto, **ter algum controle sobre a leitura. Não da totalidade, é claro, mas de partes dela**” (PINTO, 2004, p. 51, grifo nosso)

Apesar do autor na citação acima não mencionar o termo leitor implícito (termo proposto por Iser), é disso que está falando quando menciona que o autor insere no texto marcas, pistas, as quais direcionam a leitura do leitor, permitindo àquele ter um pouco de controle sobre a forma como o leitor dialoga com texto, mas não o controle total, pois como discutem Walty e Fonseca (2001, p. 42, grifo nosso), no ato de ler- assim como no de escrever- “[...] atavam-se visões de mundo, vivências, leituras e escritas anteriores, que interferem, condicionam, **particularizam** a leitura e os textos”.

Ao nos debruçarmos sobre a adaptação de *O alienista* criada por César Lobo e Luiz Aguiar, podemos compreender melhor essa noção de leitor implícito proposta por Iser. Os adaptadores, enquanto leitores “primeiros” do texto de Machado de Assis dialogaram com os leitores implícitos do texto-fonte e estabeleceram sentido conforme o repertório que possuem e o resultado desse diálogo,

dessa leitura, é a adaptação em quadrinhos ora analisada. Outros leitores também dialogaram com esse mesmo texto, cada um com seu repertório e o resultado dessas leituras são mais três adaptações em quadrinhos desse mesmo texto. Isso comprova o que Iser defende e o que nós também acreditamos, que um texto provoca efeitos diferentes, em diferentes leitores.

Assim sendo, afirmarmos então que os adaptadores em questão dialogaram com os leitores implícitos do texto-fonte e, na recriação autoral de *O alienista*, introjetaram outros leitores implícitos, propondo com isso uma nova forma de leitura, um novo pacto ante o texto machadiano, talvez mais acessível ao leitor contemporâneo. Desse modo, o leitor contemporâneo não vai interagir diretamente com o texto literário de Machado, mas com uma obra híbrida, em que a linguagem verbal e pictórica se unem para transmitir uma mensagem. Essa afirmação desperta outro questionamento: se a adaptação é compreendida como uma leitura de um texto, como se estabelece o diálogo, a interação do leitor com uma leitura “pronta”?

Não há leitura se o leitor não interagir com o texto, se ele não realizar suas inferências, seus acréscimos, como defende Scholes (1989). Por conseguinte, ainda que a adaptação seja uma leitura, ela se materializa para o leitor sobre a forma de texto e, como tal, prevê como pretende ser lida, mas não pode garantir que o leitor siga as orientações dos leitores implícitos, não pode garantir que a consciência do leitor responda às estratégias textuais. Além disso, tal como no texto-fonte, na adaptação, entre o leitor e o texto há espaços vazios, “hiatos”, que permitem que o leitor os preencha criativamente, reordenando a obra e redefinindo significados, como afirmam Iser (1996) e Pinto (2004). É essa possibilidade de preencher os vazios, que na percepção de Iser (1996) torna a leitura uma prática prazerosa. Para ele, quando o texto diz tudo claramente, prevendo o início e o fim da participação do leitor, o tédio e a fadiga são reações provavelmente esboçadas pelo leitor. Talvez seja isso que Canclini (2008) comenta que uma pesquisa acerca da leitura, realizada na França, conseguiu detectar. Os leitores disseram não gostar de textos adultos, que os deixassem imóveis, ou seja, esses chamados textos adultos podem ser textos que dizem tudo claramente, que não exigem a participação ativa do leitor.

No caso da adaptação discutida, dificilmente o leitor contemporâneo ficará imóvel, entediado, a todo tempo ele é provocado, é instigado a adentrar no universo textual, não só pelo fato da narrativa ser contada na linguagem quadrinhística, como pela inserção de elementos que são comuns à contemporaneidade. Um desses elementos, por exemplo, é a referência à cultura japonesa, observável na figura a seguir, onde se vislumbra o escritório do médico Simão Bacamarte.



Figura 4: Escritório de Simão Bacamarte. Fonte: LOBO; AGUIAR, 2008, p. 9.

Observando a imagem, é possível ver um livro com o símbolo yin-yang e um quadro com letras em japonês, provavelmente referência aos mangás, os quadrinhos japoneses, os quais segundo Luyten (1985) são apreciados por leitores de várias idades e que tem conquistado muitos admiradores de diversas faixas etárias no Brasil e no mundo. O leitor contemporâneo, então, vai se mover no universo de O alienista, vai ser convidado a interagir com o texto ao perceber elementos que lhes são comuns, e também por meio da linguagem verbal e da linguagem pictórica. Quando por exemplo, o tio de Simão Bacamarte fala que D. Evarista é mal composta de feições, o leitor é guiado a vê-la dessa forma não só pela fala do personagem que está destacada em negrito, mas pelo desenho, pela imagem da personagem, como mostra a imagem a seguir:



Figura 5: D. Evarista. Fonte: LOBO; AGUIAR, 2008, p. 8.

Ao contrário do que ocorre no texto de Machado, em que o leitor vai recebendo as informações do narrador e aos poucos vai juntando-as para construir o perfil do personagem e assim percebê-lo como medroso, ou corajoso, o personagem Crispim também é apresentado ao leitor de forma pronta. Os adaptadores reuniram as pistas textuais e apresentam ao leitor da adaptação um personagem covarde, de figura franzina, subserviente, que é assim mostrado pela interação da linguagem verbal com as imagens, como podemos observar em dois instantes da narrativa, como é possível observarmos na imagem 4, citada anteriormente, e na imagem abaixo:



Figura 6: Crispim e o alienista. Fonte: LOBO; AGUIAR, 2008, p. 16.

Vê-se nas imagens que o boticário Crispim é apresentado ao leitor como sendo uma pessoa de baixa estatura (sua pequena estatura corresponde à sua falta de coragem) e com olhar amedrontado. A leitura que os adaptadores fizeram dos personagens no texto original, eles tentaram reinventar por meio das ilustrações, de modo que o tamanho, o tipo físico, a fisionomia é correlata ao perfil psicológico dos personagens. Assim, há uma unidade entre ilustração e descrição verbal e através dessa união é que o leitor vai interagir com o objeto estético.

Joly (1996, p. 115) ao tratar desse assunto comenta que “palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser sentar à mesa, precisa de ambas”. Ou seja, apesar de cada uma ter suas especificidades, elas precisam uma da outra para serem eficazes. A imagem não exclui a linguagem verbal, pois quase sempre esta acompanha a primeira, seja na forma de comentários, legendas, artigos de imprensa, entre outros. Para a estudiosa dessa relação imagem e linguagem verbal, o que faz com que uma pessoa julgue uma imagem como verdadeira ou mentirosa, não é a imagem em si, mas o que se declara sobre ela. Assim sendo, linguagem e imagem se complementam, se alimentam uma da

outra, pois “As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim” (JOLLY, 1996, p. 121).

O único personagem cujo perfil é traçado aos poucos na adaptação é o do barbeiro Porfírio. Em muitos momentos da narrativa, ele é mostrado observando os fatos, comentando-os brevemente e, nesses instantes, deixa transparecer suas opiniões, fatos que o leitor rememorará e o ajudará a compreender porque ele se tornou o líder da Revolta dos Canjicas, porque se insurgiu contra a tirania de Simão Bacamarte.

Podemos dizer, diante dessas constatações, que uma das grandes diferenças da interação entre o leitor e o texto literário e o leitor e a adaptação se dá justamente na questão do ponto de vista perspectivístico. Para Iser (1996), o leitor se move no texto segundo um ponto de vista nômade ou errante, isto é, ora se movimenta no texto segundo a percepção do narrador ora pela percepção das personagens. Nesse jogo que é a leitura, o leitor vai juntando as informações, construindo suas interpretações ou *gestalten* e atribuindo sentido para o que lê. O leitor do texto original ora se move pelo ponto de vista do narrador, ora pelo dos personagens e aos poucos vai recebendo e reunindo informações, transformando-as em correlato de consciência, construindo suas sínteses e, ao fim da narrativa, reúne suas informações para traçar o perfil dos personagens. É no final da leitura que suas suposições se confirmam ou não, pois o leitor se move no texto e nunca apreende o sentido de uma única vez, mas em fases consecutivas da leitura, ou seja, vai lendo e construindo sínteses do que leu, vai construindo suas *gestalten* e verificando se estas se confirmam ou não.

A leitura é uma espécie de jogo de expectativas em que o texto fornece indícios para que o leitor vá construindo o sentido, e muitas vezes as expectativas suscitadas nem sempre são confirmadas e essa não-confirmação, essa mudança de expectativa é que prende o leitor, que desperta prazer neste e que o prende ao que é lido, ou seja:

Quando um novo correlato começa a preencher a representação vazia do correlato anterior no sentido de antecipação, produz-se uma satisfação crescente da expectativa evocada. Se a seqüência das enunciações se realiza neste sentido, ela se desenvolve como progressiva comprovação das expectativas suscitadas pelas representações vazias do correlato (ISER, 1996, p. 16).

Assim sendo, no processo de leitura, a formação dos correlatos ou das *gestalten* ou sínteses, há uma interação constante entre a obra (pólo artístico) e o leitor (pólo estético). E cada vez que este leitor tem suas expectativas negadas ou suas *gestalten* tornam-se inadequadas, ele é forçado a rememorar os fatos, a elaborar uma nova *gestalt*, isto é a projetar esses fatos num outro horizonte, que ainda não existia “[...] no momento em que foi captado” (ISER, 1996, p. 16.). A

leitura é, nessa perspectiva um processo que demanda do leitor a rememoração dos fatos lidos, levando-o constantemente a modificar o modo como apreendeu um determinado acontecimento da narrativa.

### Conclusão

À luz da perspectiva iseriana percebemos que não há como o leitor se manter passivo, a leitura é por si só dinâmica, sobretudo a de textos literários, onde a significação extrapola a denotação, onde os vazios e as negações e a mudança do ponto perspectivístico conduzem o leitor a mudar suas interpretações para aferir sentido ao que lê. Diante disso, afirmamos, com base em Iser (1996, p. 17) que

[...] cada momento da leitura representa uma dialética de pretensão e re-  
tensão, entre um futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser  
preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito,  
mas que se esvazia continuamente; desse modo, o ponto de vista em mo-  
vimento pelo leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do tex-  
to, para fundi-los depois. Esse processo é necessário porque, como vimos,  
somos incapazes de captar o texto num só momento.

Cesar Lobo e Luiz Antônio Aguiar jogaram, dialogaram com o texto machadiano, criaram suas expectativas, tiveram-nas negadas, preencheram vazios, criaram suas *gestalten*, isto é, arrumaram seus correlatos, e aquilo que Machado ia pincelando aos poucos e o que o leitor gradativamente ia captando dos personagens, os adaptadores somam, arrumam e apresentam um produto pronto ao leitor. O leitor da adaptação lida com personagens prontos, enquanto o leitor do texto fonte ia construindo o perfil das personagens aos poucos. Por isso, no texto-fonte, o fim de cada capítulo servia de mote para o início do capítulo seguinte.

É preciso que ressaltemos, porém, que na adaptação os personagens aparecem com o perfil delineado, pronto, mas a compreensão do enredo se dá aos poucos, ou seja, o leitor da adaptação, tal como o leitor do texto-fonte, também preenche vazios e também precisa criar suas *gestalten*, revê-las, rememorar fatos, contudo, o leitor da narrativa em análise vai realizar esse processo também por meio das imagens.

### Referências

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Trad. Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras, 2008.

- CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger.. **A Ordem do livros: leitores, autotese bibliotecas na Europa, entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1998.
- CIRNE, Moacir. Por que ler os quadrinhos. MOYA, Álvaro de & CIRNE, Moacir (org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil: acervo da biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 12. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.
- GARCIA, Flavio. O “insólito” na narrativa ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: \_\_\_\_\_ (org.). **A banalização do insólito: questões de gênero literário — mecanismos de construção da narrativa**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.
- GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas da Leitura** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade., 1996, p. 107-116.
- ISER, Wolfgang. **The implied reader**. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press, 1974.
- ISER, Wolfgang.. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Sao Paulo: Ed.34, 1996. 2v.
- JAUSS, Hans Robert; WOLFGANG, Iser; STIERLE, Karl; GUMBRECHT, Hans Ulrich. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad e cord. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert et alii. **La actual ciencia literaria alemana**. Salamanca: Anaya, 1971.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeler. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo, UNESP, 2002.
- LOBO, Cesar; AGUIAR, Luiz Antônio. **O alienista**. Clássicos brasileiros em HQ. São Paulo: Ática, 2008.
- LUYTEN, Sonia Bibe (org). **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- LUYTEN, Sonia Bibe. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- LYONS, Martin. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Papéis avulsos**. 1882. Belém: UNAMA, 2007. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000223.pdf>>. Acesso em: 19 de mar. 2010.

MENDO, Anselmo Gimenez. **História em quadrinhos**: impresso vs. Web. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

NARANJO, Marcelo; GUSMAN, Sidney. Editora Ática lança *O Alienista* em quadrinhos. Disponível em:

<[http://www.universohq.com/quadrinhos/2008/n20082008\\_09.cfm](http://www.universohq.com/quadrinhos/2008/n20082008_09.cfm) > Acesso em 30 de mar. 2010.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Monteiro Lobato em HQ: novas formas de ler a lix na contemporaneidade. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP, : ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

PINTO, Júlio Pimentel. **A leitura e seus lugares**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. São Paulo: Edições 70, 1989.

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo (orgs.). **Muito além dos quadrinhos**: análises e reflexões sobre a 9ª arte. São Paulo: Devir, 2009. 207p.

WALTY, Ivete Lara; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO FUNDAMENTAL

*Bruna Eduarda Rocha*  
*Luciane Sgarbossa Tedesco*  
*Paula Roberta Dadalt*  
*Rachel Poloni Portella*  
*Vânia Fioravanzo*

## **Introdução**

Trabalhar a leitura com as crianças é muito importante, desde a educação infantil até o resto da vida, a leitura estimula o raciocínio, a escrita, a interpretação entre outros.

Devido à chegada das tecnologias e seus avanços, as pessoas leem cada vez menos, poucos se interessam pela leitura, o que torna o processo de aprendizagem mais difícil e demorado, a leitura é aprimora a escrita, organiza os pensamentos, quem lê sabe elaborar uma redação (BATISTA, 2018).

A leitura é uma prática social, na qual desenvolve a cognição humana, a mesma só proporciona coisas boas, como imaginação, conhecimentos, desenvolve raciocínio, aguça a fala e a escrita, dessa forma é possível verificar que a leitura deve fazer parte da vida do ser humano (DIANA, 2017).

O incentivo à leitura inicialmente cabe aos pais, ainda mesmo na gestação do indivíduo, seguido da escola, quando o professor lê para o aluno. Para Alves (2011) O objetivo da educação é ensinar a pensar, instigar a curiosidade, não devemos mandar uma criança ler, deve-se incentivar a mesma, fazer criar gosto pela leitura, e a melhor forma de acontecer é ler para ela.

Segundo DIANA (2017, p. 1):

Com a invenção da Imprensa (Tipografia), em 1455, pelo inventor alemão Johannes Gutenberg (1398-1468), o ato de ler (anteriormente divulgado por manuscritos), expandiu-se rapidamente. Junto a isso, proporcionou maior a difusão e produção de conhecimentos no mundo.

Mas devido aos avanços tecnológicos, digitais e outros meios de comunicações, os livros impressos, jornais entre outros, foram ficando em segundo plano, porém a leitura é muito importante seja ela feita através da tecnologia ou através de livros impressos (DIANA, 2017).

Diante ao exposto, entende-se que a leitura é importante em todas as fases da vida, tanto para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo, pois, a leitura estimula a fala e a escrita.

Nesse contexto, a pesquisa tem por finalidade mostrar as características e importância da leitura nos anos iniciais.

### **O surgimento da Leitura**

A leitura surgiu a partir de 1970, com o objetivo de praticar de leitura, através e mudar os velhos hábitos históricos ao ler.

A evolução iniciou-se da argila para o livro, com o tempo tudo vai evoluindo, as culturas, as emoções as histórias, o ser humano vai se aprimorando, e evoluído os recursos que geram conhecimentos (GONÇALVES, 2010).

Muitos dados importantes sobre a história, foi perdido devido à forma da escrita e arquivos, “o desejo de maior interação social, a preocupação com a preservação da cultura de vários povos e o resgate de sua história aliados a uma nova necessidade impulsionaram uma nova revolução, a criação do pergaminho e, logo após, o códice” (GONÇALVES, 2010, p. 28).

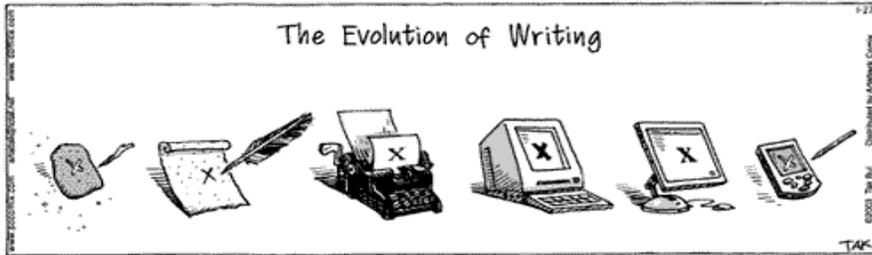
As questões literárias foram evoluindo com o tempo, inicialmente as mesmas eram ensinadas com foco na religião, visando orações Para Nipoti (1996, p. 99).

Às crianças do medievo, buscava-se ensinar o alfabeto através de tábuas, de micrografias, de bordados ou de utensílios domésticos nos quais se apresentavam as letras. A disposição destas em sequências lineares, horizontais, verticais ou circulares, permitia que se efetuasse um aprendizado precoce da leitura. Buscava-se a identificação com as escrituras sagradas, fosse associando-se o alfabeto aos dez mandamentos, fosse através de uma pedagogia que se equiparasse temporalmente à criação.

A partir de então surgiu as máquinas de escrever, a primeira foi concedida na Inglaterra em 1713, surgindo os primeiros documentos “impressos”, surgimentos de livros impressos, e a partir de então só foi evoluções, computadores, notebooks, celulares, deixando de lado as impressões de livros para leitura ou compra de exemplares online.

Segundo Araujo (2014) “a escrita vem nos acompanhando há muito tempo, com o passar do tempo e com a evolução tecnológica isso proporcionou uma evolução”.

“A evolução dos registros em pedras, madeira e papel até o texto virtual vem modificando a leitura e também o próprio leitor. A imagem também é algo que se tornou extremamente importante com a nova linguagem e com a nova escrita” (ARAUJO 2014).



**Figura 1:** evolução tecnológica da leitura. **Fonte:** Araújo (2014).

O quadro acima representa a evolução tecnológica e da escrita, desde o tempo da pedra, da argila, o pergaminho escrito com tinta e a pena, seguido da máquina de escrever computadores e celulares.

Atualmente com a aplicação do ensino fundamental de nove anos, onde o aluno entra em contato um ano mais cedo na escola, sendo um ano mais de vivência e aquisição de conhecimento, cultura e conteúdo, automaticamente prepara melhor o aluno a leitura e a escrita. Assim, entende-se que há uma melhor preparação e sobrevivência dos discentes numa sociedade, onde a própria cultura exige leitura e escrita (ANTONIACOMI, 2011).

### **Evoluções da leitura no Brasil**

Segundo Rodrigues (2016), há poucos leitores em 2011 50% da população diz ler já em 2015 são 56% da população leitores, ainda sendo pouco esse índice, na pesquisa realizada por Rodrigues, “é leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”.

Na pesquisa o livro mais lido foi à bíblia, na maioria das pessoas pesquisadas, as mesmas não tiveram incentivo, mulheres leem mais que homens. As pessoas que não possuem habito de ler, informaram que é por falta de tempo, não gostam de ler, 44 da população não lê e 30% nunca comprou um livro (RODRIGUES 2016).

Segundo Neto (2016, p1):

Estima-se que 104,7 milhões de brasileiros (ou 56% da população acima dos 5 anos de idade) leram pelo menos partes de um livro nos últimos três meses. Em 2011, quando foi realizada a última edição da pesquisa, esse índice era de 50%. A pesquisa revela ainda que houve aumento nos índices de leitura per capita. Se em 2011, um brasileiro lia quatro livros por ano, em 2015, o índice chegou a 4,96. Os aumentos – tanto da população leitora quanto dos índices de leitura – foram sentidos nas regiões Sul, Su-

## EDUCAÇÃO BRASIL II

deste, Centro Oeste e Norte. No Nordeste, a população leitora se manteve estável (51% de leitores) e os índices de leitura per capita caíram de 4,3 livros por ano em 2011 para 3,93 em 2015.

Gráfico demonstrativo do relato acima:

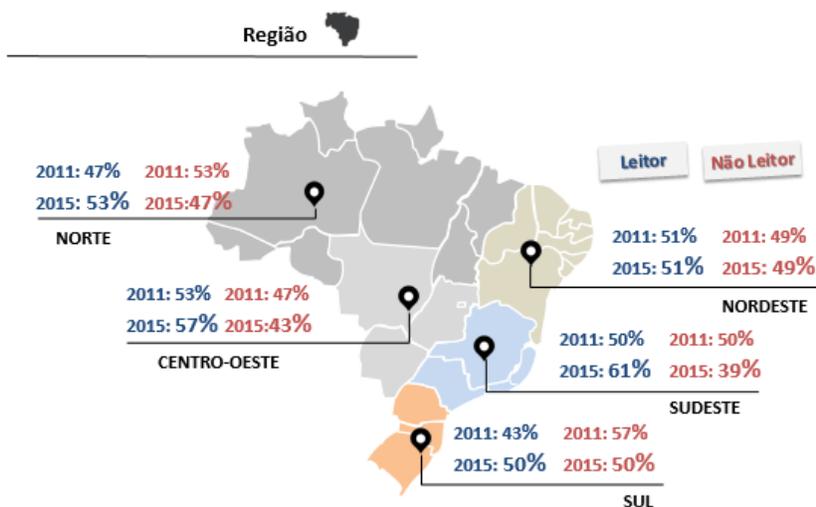


Figura 2: gráfico demonstrativo. Fonte: Neto (2016).

Conforme é possível verificar no gráfico acima, há poucos leitores no Brasil, apesar da leitura ser de extrema importância, a falta de incentivo na infância faz com que as pessoas não criem o hábito pela leitura.

A educação brasileira vem passando por diversas modificações desde a sua inicialização nas terras brasileiras com a vinda dos padres jesuítas para a catequização dos índios. Hoje no Brasil, a educação está mudada em vários aspectos, inclusive seus processos e métodos. Houve uma evolução do sistema educacional e isso significa um processo positivo, pois a educação direcionou-se num rumo mais específico e abrangente, como para a sua aplicação à população brasileira de diversos níveis (ANTONIACOMI et al, 2011).

## A importância da leitura na infância

Trabalhar a leitura na educação infantil é de grande importância, principalmente para formação do indivíduo na sociedade e para o incentivo e hábito de ler, tudo cabe aos pais e professores esse incentivo.

Na educação infantil é possível criar uma rotina as crianças para que haja esse incentivo, roda de leituras, o essencial é o professor ou os pais lerem aos filhos, pois nesse momento é possível aguçar a imaginação, atenção, audição, a leitura faz bem pra fala e futuramente a escrita. A leitura deve ser feita de forma natural, respeitando o limite das crianças, também deve ser levado em consideração os estágios da leitura conforme idade (CAMPOS, 2017).

A imagem abaixo é um mapa conceitual da importância da leitura.

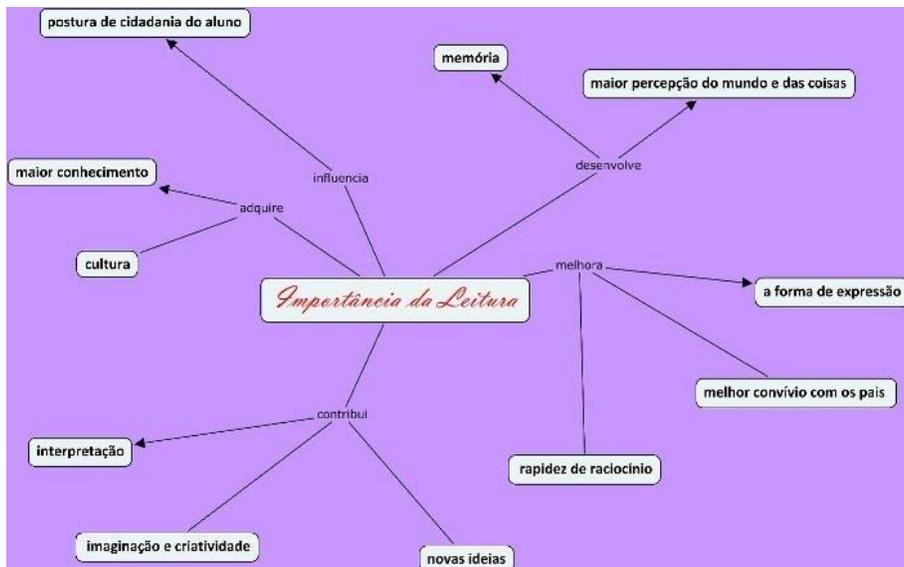


Figura 3: mapa conceitual. Fonte: Oliveira (2013).

Através do mapa conceitual é possível ver que a leitura influencia a vida das pessoas, é importante a todo o momento, desde um bom diálogo com a cultura, convívio com pessoas, interpretação e boa escrita, o que vem aí encontro de Campos (2017, p. 1), “A importância da leitura na infância é algo inquestionável, além de ampliar o repertório da criança (vocabulário), a leitura permite um desenvolvimento cognitivo considerável, além de estreitar o vínculo entre pais e filhos”.

Criar o gosto pela leitura vem da infância, a leitura é divertida, ensina, instiga e aguça a imaginação, é muito importante para o desenvolvimento do

caráter intelectual da criança, trabalhar a leitura desde a infância é uma forma de incentivo (CAMPOS 2017).

Sendo assim novamente é possível perceber que a leitura é importante desde cedo e como já foi verificado a mesma tem ficado de lado. Não só na educação infantil a leitura é importante nos anos iniciais e para a toda a vida.

### **A importância da Leitura no Ensino Fundamental**

O tema leitura nos anos iniciais escolares é de extrema importância, primeiramente pelo fato do aluno estar iniciando a alfabetização e aprendendo a ler, o incentivo a leitura é algo a se pensar por todos os professores, pois a leitura está ligada a fala, a escrita, ao pensar e interpretar.

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p. 23).

A criança passa a ser leitora, a partir do momento em que compreende o que está lendo, quando é possível interpretar o texto ou o livro ao qual está lendo, a criança torna-se um leitor. Sendo assim para Gonçalves (2013, p10):

“Por isso se torna indispensável que desde os anos iniciais escolares, textos, frases, palavras, sílabas e letras, tudo isso tenha um sentido para a criança, pois é a partir deste processo que ela poderá criar o hábito pela leitura de forma estimulante e fascinadora”.

A leitura está em toda parte, nos jornais, revistas, livros, está nas redes sociais, ao verificar algum documento, e ao ler, o indivíduo deve estar instigado curioso, e para que o ato de leitura aconteça, deve haver o incentivo desde a infância, pois a mesma é importante para formação do indivíduo.

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p. 2).

A leitura é importante para o processo de construção e aprendizagem, é algo no qual será utilizado para o resto da vida, é possível enriquecer o vocabu-

lário, o desempenho cognitivo da criança despertando a realidade do mundo da criança (GONÇALVES 2013).

No espaço escolar a criança pode ter acesso à leitura bem como incentivo, a prática diária a leitura deve estar na sala de aula é o momento em que muitas crianças passam a ter acesso a livros (GONÇALVES, 2013).

(...) o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p. 28,29)

Para que haja o momento de leitura e o incentivo da mesma o professor pode aderir de várias formas e projetos de leitura, como: leitura individual, leitura em grupo, levar aluno a frente dos colegas contar e explicar sua história, leitura livre, ao criar e interpretar textos o aluno estará com acesso à leitura.

A leitura justifica-se importante, pois a mesma tem muitos benefícios, sendo eles: melhor vocabulário, conhecimentos, habilidade ao escrever, melhor compreensão ao ler, estimula o pensar e reflexões ao ler.

Por esse motivo, a leitura deve ser incentivada desde a educação primária. Incentivar os filhos pequenos em casa e criar hábitos são chaves importantes para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Uma dica é levá-los nas bibliotecas, livrarias ou mesmo contar histórias para eles (DIANA 2017, p1).

Sendo assim a leitura está em toda parte e mesma deve ser incentivada e desenvolvida desde a infância, e para isso cabe família junto com a escola incentivar os alunos a ler.

Ou seja, a leitura é de extrema importância, e o professor como incentivador pode contribuir para que haja aprendizado através da leitura, quem lê melhor, fala, melhor escreve, melhor interpreta, a leitura é levada para vida.

### **A Escola e a Leitura**

A partir da educação que começa o desenvolvimento da aprendizagem da criança, o mesmo começa em casa e tem uma continuação na escola, a qual é responsável por grande parte do desenvolvimento da criança.

Cabe então à escola e o professor em seus planejamentos organizar práticas pedagógicas na qual incentivem a leitura e o desenvolvimento dos indivíduos verificando as necessidades das crianças e ajustando formas de sanar essas necessidades.

Ainda hoje os educadores utilizam do método tradicional e acabam focando apenas na aprendizagem, acabam bem compreendendo a significância que possui a leitura.

Quando pensamos ou falamos em leitura não podemos pensar apenas em livros, pois a leitura está em toda parte, textos, filmes, placas, jornais, artigos, ou seja, a leitura de mundo. Devemos ler o que está no nosso cotidiano.

A leitura está em toda parte e pertence ao nosso cotidiano, acabando por ampliar os conhecimentos e aprendizagem das pessoas.

Desde muito cedo, as crianças já estão explorando o mundo a fora na busca de compreender o que está a sua volta, cabe o adulto mediar a criança, auxiliando no desenvolvimento do mesmo, em busca da aprendizagem.

A aprendizagem para Vigotsky (1987) é a interação entre o sujeito com foco em um objetivo comum, interagir é comunicar, e a leitura também é parte do interagir.

Quando bebe, a linguagem é a partir da oralidade, gestos, que aos poucos vão assimilando e agregando conhecimentos e aprendizagem até que iniciam-se as primeiras palavras, gerando as funções das linguagens.

É importante ressaltar que a leitura é à base do processo de alfabetização e da formação da cidadania. Nesta perspectiva, cada professor deve ter clareza de que educa e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social. Para isto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados à leitura e, principalmente, fazendo reflexões sobre o significado do ato de ler (RAUEN 2015).

Na escola a leitura deve ser trabalhada desde a educação infantil, quando se lê para uma criança, é assim que começa o incentivo para a leitura, para então nos anos iniciais, começar com o processo de leitura dos próprios alunos, o professor por sua vez deve utilizar de vários tipos de textos com linguagens variadas dos quais envolvam a imaginação do aluno.

Saber ler é necessário para cidadania, participação na sociedade, é partir da leitura que processasse as informações e arquiva-as, para futuramente ingressar ao mercado de trabalho, nota-se que sem a leitura não somos nada, é a partir dela que se gera aprendizado e conhecimento, a mesma é muito importante para a vida.

O uso de diferentes recursos possibilita diferentes experiências e visões de mundo. Cada um desenvolve habilidades diferentes no processo de letramento e, portanto, um não pode substituir o outro.

Enfim, a formação de um leitor deve valer-se de vivências sistemáticas de leitura carregadas de significado, de sentidos que contribuam para o ser/estar no mundo. Deve envolver práticas sociais, nas quais o indivíduo sinta a necessi-

dade de ler. Deve, ainda, fazer do ato de ler um momento de apropriação de saberes, de conhecimento de si e do mundo, e, sempre que possível, também um momento de prazer.

Sendo assim o projeto a seguir é uma forma de incentivo à leitura, na qual professores podem utilizar nos dias em sala de aula.

### **Metodologia**

A pesquisa tem como objetivo inicial identificar o problema de pesquisa, e a partir de então, finalizar com a resposta do mesmo. Verifica-se neste capítulo a metodologia da pesquisa e, apresenta-se os métodos e procedimentos necessários para sua concretização.

O método utilizado na pesquisa é estudo de caso de natureza qualitativo, de caráter exploratório.

Para a análise qualitativa tem o objetivo de amostrar as informações, sendo grande ou pequena, a importância é produzir informações. Tornando-se importante devido a precisão dos resultados, garantia de uma análise confiável, sem distorções e com boa interpretação, representando uma margem segura.

A presente pesquisa classifica-se como estudo de caso que é caracterizado por um grupo definido, como um sistema educativo, uma pessoa, unidade social ou até uma instituição. Para Fonseca (2002, p. 33) o estudo de caso,

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

A presente pesquisa é de Natureza qualitativa, Segundo Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa destaca-se na qualidade científica a partir da relevância e o uso adequado de todos os dados, não se preocupa com quantidades numéricas, mas sim na compreensão da sociedade ou de grupos sociais. “Os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Pesquisa qualitativa é considerada subjetiva e não científica, uma vez que não opera com dados matemáticos que permitem descobrir relações de causa e efeito no tratamento estatístico. Já para os segundos, os interpretacionistas, o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Os que de-

fendem essa postura criticam o posicionamento positivista, já que para eles até que ponto uma abordagem que não se preocupa com a essência do seu objeto pode ser encarada como sendo científica (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Diante ao exposto, é possível perceber que a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos, a mesma se dá em estudar um único caso, através da interpretação do mundo real ((LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, foi realizado um estudo de caso para a presente pesquisa, através fontes bibliográficas, livros, *internet*, *blogs* e outros meios de comunicação.

Após definidas as etapas, caracteriza-se a pesquisa como tipologia uma pesquisa exploratória, pois para Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como propósito de construir hipótese e tornas mais explícitos o problema, esse tipo de pesquisa podem sem classificados com bibliográficas e estudo de caso.

“Depois dessa fase exploratória, o pesquisador deve identificar os contornos do problema a ser estudado, podendo, então, coletar os dados sistematicamente, usando os instrumentos de sua escolha que, para ele, são os mais adequados para caracterizar a problemática Segundo Oliveira (2003, p. 6).

No caso atual em um primeiro momento, explora-se o assunto, e em segundo momento há a delimitação do estudo de caso e coleta de dados, em um terceiro momento analisa-se os dados, para assim verificar os resultados, e deles definir considerações.

Quanto a estratégia, trata-se de um estudo de caso, o mesmo é muito utilizado, e consiste em aprofundar no tema abordado.

Classifica-se como um estudo pouco perigoso porem o mais adequado para a investigação de um fenômeno do contexto real (YIN, 2001). Sendo assim, para GIL (2010, p. 12).

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias;
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos

Percebe-se a crescente utilização do estudo de caso, nos seus diferentes propósitos, diante a isso a presente pesquisa tem como uma prova social, trazendo situações reais.

### Considerações finais

Ao decorrer do estudo e através das bibliografias estudadas, foi verificada que a leitura é muito importante independentemente da idade, foi possível verificar que o incentivo é importante, por parte dos pais, da família e da escola, para que a criança tenha gosto pela leitura.

Trabalhar com projetos também é importante, pois o mesmo tem um foco, um objetivo na qual os professores procuram chegar a um resultado positivo.

Quando se trata de leitura além do resultado positivo, o professor como mediador estará incentivando os alunos, principalmente pelo fato de que nos dias atuais a leitura está sendo deixada de lado, devido à falta de tempo e avanços tecnológicos.

Sendo assim, nesse estudo foi de extrema importância, com foco total no aluno, criar, desenvolver a aprender, e acima de tudo incentivar o ato de leitura, a ideia de trazer a participação dos pais e comunidade escolar, foi para os mesmos verificar que para que as crianças criem o gosto da leitura, os pais precisam ser exemplo, precisam incentivar e estar presente na vida escolar dos filhos.

A leitura ajuda na fala, na interpretação na escrita, sendo assim deve ser trabalhada a mesma em todas as idades.

### Referências

ANTONIACOMI, Kayane Celise; MULER, Lilian Karla Postai; NASCIMENTO, Débora Cristina; FEOLA, Luciane; OLIVEIRA, Fabiane Lopes. **A importância da leitura nos anos iniciais**. 2011. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4489\\_3423.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4489_3423.pdf)>. Acesso em 15 set. 2019.

ARAUJO, Karina. Uma metamorfose ambulante. 2014. Disponível em <<https://araujokarina.wordpress.com/2014/09/>> **Acesso em 22 set. 2019.**

BATISTA, Rafael. **“Importância da leitura”**; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>>. Acesso em 25 set. 2019.

- CAMPOS, Liliane. **A importância da leitura na infância**. 2017. Disponível em <<https://www.promovidaamae.com.br/importancia-da-leitura-na-infancia/>>. Acesso em 23 set. 2019.
- CARLETI, Rosilene Callegari. **A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada**. ES, 2007. Disponível em <<http://www.univen.edu.br/revista>>. Acesso 23 de jun. 2019.
- DIANA, Daniela. **A importância da leitura**. 2017. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/a-importancia-da-leitura/>> Acesso em 20 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, J., C., L. **Manual para gerenciamento de resíduos perigosos** [2009]. Disponível em <[https://www.sorocaba.unesp.br/Home/CIPA/Manual\\_de\\_Residuos\\_Perigosos.pdf](https://www.sorocaba.unesp.br/Home/CIPA/Manual_de_Residuos_Perigosos.pdf)> Acesso em 01 out. 2019.
- GIL, A., C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Bookmam, 2007.
- GIL, A., C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Bookmam, 2010.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GONÇALVES, Debora Souza Neves. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. São Gonçalo, 2013. Disponível em <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/dsng.pdf>>. Acesso em 20 set. 2018.
- GONÇALVES, Lília Aparecida Costa. 2010. **A leitura e as novas formas de ler: um breve histórico**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1660/804>>. Acesso em 20 set. 2019.
- GONÇALVES, Maria Euza Silva. **A importância da leitura no ensino fundamental**. 2014. Disponível em <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4844/1/PDF%20-%20Jos%C3%A9%20agosto%20pereira%20da%20silva.pdf>>. Acesso em 23 set. 2019.
- MATTOS, Leopoldo. **Rubem Alves - A Escola Ideal - o papel do professor**. 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>> Acesso em 20 set. 2019.

- NETO, Leonardo. **'Retratos da Leitura' mostra melhoria no perfil do leitor brasileiro.** 2016. Disponível em <<https://www.publishnews.com.br/materias/2016/05/19/retratos-da-leitura-mostra-melhoria-no-perfil-do-leitor-brasileiro>>. Acesso em 22 set. 2019.
- NIPOTI, Claudio. **Apontamentos sobre a história da leitura.** História & Ensino, Londrina, v. 8, edição, p. 95-106, out. 2002. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12159/10681>>. Acesso em 22 set. 2019.
- OLIVEIRA, Laurinha Schmitt. **A importância da leitura na infância.** 2013. Disponível em <<https://sites.google.com/site/umnovoolharparaofuturo/turma-3101/a-importancia-da-leitura-na-infancia>>. Acesso em 25 set. 2019.
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** 2003. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Downloads/3122-11555-1-PB.pdf>> Acesso em jan. 2020.
- RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura.** 2015. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>>. Acesso em 23 set. 2019.
- RODRIGUES, Maria Fernanda. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura.** 2016. Disponível em <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>> Acesso em 22 set. 2019.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bo- okman, 2001.

# O INTERESSE PELO ROCK ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA E CRIATIVA

*Marcos Roberto Mesquita  
Gabriel Schmitt*

## **Introdução**

O rock é um gênero musical que, indo além de um mero estilo de música, influenciou novos padrões de convivência, de moda, atitudes e linguagem. Tais características, e seus efeitos sociais, fizeram com que o *rock and roll* alcançasse um expressivo apelo massivo e mundial.

Com a “marca” da contestação dos valores tradicionais das sociedades, estas canções podem auxiliar a aprendizagem de conceitos sociológicos devido à ampla e diversa produção cultural musical levada à cabo por roqueiros brasileiros e estrangeiros. Assim, faz-se inegável a relevância das reflexões críticas sobre a sociedade, a economia, a política, a cultura e ao estilo de vida dos indivíduos e das sociedades contempladas por muitas destas músicas.

Enquanto instrumentos e recursos pedagógicos que venham a despertar com mais intensidade o interesse pelos temas demandados pela Sociologia no ensino formal, os produtos e símbolos culturais musicais, entre eles o Rock, destacam-se haja vista seu caráter de fácil assimilação e difusão executados especialmente através do conjunto dos meios de comunicação de massa contemporâneos. Por sua vez, dentre os produtos e símbolos culturais musicais, sobressaem-se aqueles que possuem um potencial de maior receptividade por parte da faixa etária que atualmente faz parte do nível de ensino que se refere à aplicação desta disciplina na educação regular. Ipsi literais, trata-se aqui da faixa etária que comumente gira em torno dos 15 aos 17 anos de idade, que cursa o Ensino Médio da educação básica, e que possui um apelo que é próprio das características humanas juvenis as quais dizem respeito aos ideais de busca por maior autonomia, liberdade e reconhecimento individual e coletivo.

Desde o seu nascimento, lá nos anos 1950 nos Estados Unidos, o rock influencia diretamente no comportamento dos jovens. Neste início, além dos jovens, e em um sentido coletivo, o novo gênero contribuiu com a causa do movimento dos direitos civis dos negros nos EUA, haja vista que tanto brancos quanto negros se interessavam pela nova música. Contudo, foi a partir dos anos 1960 que as canções de rock passaram a tratar mais intensamente de questões relacionadas à política, a temas sociais, econômicos e culturais, especialmente pela influência de Bob Dylan (artista estadunidense, nascido em 1941 e prêmio

Nobel de Literatura em 2016). Nos anos 1970 o rock crítico ganha mais força com o advento do Punk Rock e do Hardcore.

Levando em conta os ideais acima referidos, identifica-se no rock uma fecunda fonte de elementos objetivos e subjetivos para se trabalhar pedagogicamente o ensino de Sociologia. Adiante, portanto, será foco deste trabalho explicitar os motivos pelos quais tal gênero musical possui considerável possibilidade de alavancar um interesse maior, por parte dos discentes, no que se refere às obrigações e práticas didáticas demandadas pela Sociologia. Ademais, almejaríamos esclarecer o potencial que se apresenta quanto à dimensão pedagógica que ainda pode ser mais conhecida e trabalhada tanto em relação ao conteúdo das letras e melodias quanto no que diz respeito ao aproveitamento de procedimentos e metodologias que se apresentam enquanto perspectiva à Sociologia no que concerne ao gênero musical aqui recortado.

As experiências vivenciadas ao longo do projeto de extensão “Escola de Rock: um olhar sociológico sobre o *rock’n’roll*”, do Instituto Federal Catarinense (IFC) – campus Videira, realizado no ano de 2019 e renovado para 2020, ajudaram para que fosse pensado sobre como utilizar o rock como ferramenta de ensino.

### **Um pouco mais sobre o rock**

Como estilo musical o rock surge nos EUA na década de 1950, com a influência do blues, do jazz e da cultura negra. Não se pode deixar de mencionar que o rock se transformou ao longo das décadas em um produto cultural que foi consumido inicialmente na sociedade estadunidense e depois se espalhou por várias partes do planeta. É uma manifestação cultural, que faz uma reflexão sobre a sociedade e as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Deste modo, o rock passou a ser um elemento de expressão da juventude, que questionou os padrões e os valores morais e comportamentais da sociedade.

No início do rock surgiram alguns músicos e intérpretes geniais, tais como Chuck Berry, Elvis Presley, Jerry Lee Lewis, Sam Philips, entre outros. Sobre Elvis Presley, Anaz (2013) faz uma interessante reflexão: “Um jovem branco com voz de negro cantando canções que eram misturas dançantes e explosivas de *rhythm’n’blues*, *country* e *gospel*, baseadas na sonoridade nervosa que o *rock’n’roll* representava naquele momento.” (p. 14). Anaz argumenta que Elvis se transformou no rei do rock e desenvolveu o *rockabilly*, um tipo de rock que tinha influência da música *country* e era dançante. Os EUA viviam um momento de segregação racial e o rock possibilitou que adolescentes e jovens negros invadissem o espaço dos brancos e vice-versa para dançarem e cantarem juntos, o que, segundo Anaz, ignorava as políticas segregacionistas. Por isso,

Chuck Berry, nome importante do começo do rock, chegou a dizer que o rock fazia mais para combater o preconceito racial do que as políticas do governo estadunidense.

Berras (2012) afirma que o rock é uma relevante manifestação cultural, que está presente na sociedade não apenas na música, mas também na moda, na cultura popular e na política. Deste modo, o rock trata de questões vinculadas aos conflitos que estão presentes no cotidiano de uma sociedade. Um ponto salientado por Berras é que o rock interfere diretamente na esfera política, econômica, social e cultural e ao mesmo tempo é influenciado por ela.

O rock se caracteriza por sua diversidade, pois há vários tipos de rock e, independentemente do tipo, ele sempre se baseia em uma liberdade criativa que influencia jovens e adultos em várias partes do planeta. O rock pode ser visto como um grande movimento organizado por jovens após a Segunda Guerra Mundial. Além disso, o rock modificou a forma dos jovens se vestirem, de encarar a vida e de protestarem.

Nesse sentido é que ABDALA (2010), ao tratar das chamadas “estéticas da existência”, manifesta que o rock expressa muito mais que um gênero artístico, trazendo um conjunto de associações simbólicas e de comportamentos, sendo que o mercado cultural levou à disseminação do estilo das bandas, utilizando-se das vestimentas, por exemplo, como uma espécie de código. Ocorre, assim, a dinâmica entre a identidade e a alteridade, a fusão do individual com o coletivo, a relação do si mesmo com o outro.

Na visão de Prado (2018), o rock atingiu os elementos sensoriais, psicológicos, afetivos e comunicacionais dos jovens, pois este estilo musical foi um instrumento de interlocução da juventude com o mundo ao seu redor. Este autor menciona que há uma forte relação entre comportamento rebelde dos jovens e o rock. Prado argumenta que dois grupos de rock marcaram a juventude nos países centrais e nos periféricos, trata-se das formações de Bob Dylan e de Rolling Stones. Por exemplo, Dylan denunciava em suas músicas o racismo, o militarismo e a corrida armamentista, já os Rolling Stones subverteram a música, a moda e as artes.

Vale salientar que o rock pode ser um elemento criador e influenciador de uma identidade juvenil, sobretudo por dar voz aos jovens e por representar medos e desejos da juventude. Demarchi (2006) afirma que os jovens são os principais consumidores das canções produzidas pelo rock. Este autor relata que o rock é uma música feita por e para jovens, além de ser um elemento catalisador de uma nova linguagem que se criava no plano internacional, uma linguagem juvenil.

Nas palavras de Demarchi, o rock vai além de canções, pois cria outros signos, como as roupas, o cabelo, a forma de dançar, além de outros elementos

que vão caracterizar o que é ser jovem. “O rock surge então como uma linguagem especificamente juvenil denotando, tanto na contribuição das canções quanto na forma de apresentá-las, uma série de rupturas com o ‘mundo adulto’”. (Demarchi, 2006, p. 27).

Gatto (2011) faz uma interessante reflexão sobre o rock e sua relevância social e cultural: estilo musical desenvolvido no Capitalismo, que dependeu em sua produção artística da eletricidade, pois a guitarra e o baixo elétricos são a base da organização musical do rock. Além disso, o público receptor do rock é constituído sobretudo por jovens, sendo ainda o rock uma mercadoria fundamental de consumo simbólico da juventude. Este autor menciona que não é possível pensar o rock sem se refletir sobre a indústria cultural, pois o rock é mais do que um estilo musical, ele é um fenômeno social, um discurso, uma forma de identidade e até de criar identidades, bem como um produto que se insere na economia de mercado.

Outro aspecto salientado por Gatto (2011) é que, como em outros estilos musicais, no rock há uma pressão entre a autonomia do artista e a vontade de lucrar das gravadoras. Assim, em diversos momentos, os roqueiros não possuem a devida liberdade e autonomia para compor e gravar suas músicas, já que são pressionados para criar o que dará mais sucesso e conseqüentemente mais lucro às gravadoras.

### **O “território do rock” como recurso para a Sociologia**

Enquanto reflexo do pós-guerra e dos contextos políticos e econômicos que lhes dizem respeito,

o rock tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos (HOBSBAWN, 1995, p. 323).

Como processo iniciado mais especificamente a partir da década de 1950 nos Estados Unidos, o rock é resultado de todo um repertório musical e cultural advindo de outros estilos e gêneros, que igualmente se fizeram presentes de forma mais contundente em solo estadunidense, tais quais o blues, o country, o folk, o jazz e a até mesmo a música clássica. Anaz (2013) afirma que o rock passou por várias mudanças ao longo das décadas de sua existência e se transformou no gênero musical mais popular, mais bem sucedido e mais polêmico da história.

Em terras brasileiras, no início dos anos 1960, em uma época em que a Bossa Nova ainda simbolizava de forma predominante o cenário musical, o

rock lançou suas sementes pioneiras por meio do movimento musical da Jovem Guarda. Representado por Roberto Carlos, Wanderléa e Erasmo Carlos, o rock brasileiro assumiu suas primeiras roupagens e iniciou seu processo de propagação na sociedade nacional. Nos anos 1970 outro nome forte do rock brasileiro começa a fazer sucesso, a paulistana Rita Lee, que junto com Arnaldo Baptista e Sérgio Dias formou Os Mutantes, que segundo Petillo (2013), conseguiu influenciar de Gilberto Gil a Kurt Cobain, além de trazer para o rock um pouco da Tropicália. O álbum mais importante de Os Mutantes é “A divina comédia ou Ando meu desligado” de 1970, esse álbum vai influenciar os indivíduos que queriam produzir rock no país.

Neste sentido é que, convergindo com o estudo da história do rock internacional e brasileiro, e pensando na concepção de procura de um “sentido de vida” aliado a este gênero musical, Rochedo (2011) aponta que o rock é uma arte que surgiu da necessidade da juventude enfrentar os padrões morais e comportamentais, considerando a experiência de jovens de diferentes classes sociais e suas perspectivas para ingressarem na esfera pública, assumindo responsabilidades sociais. Sendo que, para falar dos jovens, é preciso distinguir períodos históricos distintos, geracionais, com características sociopolíticas próprias.

Seguindo pelo mesmo caminho analítico, Grande (2006), em sua tese de doutorado, anota que, irrefutavelmente, no rock, há uma estética característica da juventude que foge aos padrões e cujo objetivo de ser também é variado, pois, além do ideal de “chocar”, ou mesmo “agredir”, há a esfera de afirmação em que tais valores representam uma desconstrução dos valores anteriores. Assim, entram em cena os adornos e o próprio corpo, isto é, trata-se de uma estética em que a emoção permanece ligada ao próprio sentido da vida.

Somando-se à perspectiva reflexiva acima, Chacon (1983) sinaliza que:

O rock é muito mais do que um tipo de música: ele se tornou uma maneira de ser, uma ótica da realidade, uma forma de comportamento. O rock é e se define pelo seu público. Que, por não ser uniforme, por variar individual e coletivamente, exige do rock a mesma polimorfia, para que se adapte no tempo e no espaço em função do processo de fusão (ou choque) com a cultura local e com as mudanças que os anos provocam de geração a geração (p. 18-19).

Ainda que levem em conta as características que são peculiares a diferente gerações e culturas, os autores acima procedem com uma constatação que, acima de tudo, acaba por assemelhar tempos e espaços sociais distintos por meio de um mesmo gênero musical haja vista que se trata de refletir acerca do aspecto subjetivo que o rock carrega a juventudes de coletividades as mais diversas. Desta forma, tal diagnóstico introduz justificativas e fundamentações rele-

vantes acerca do que mais a frente iremos abordar quanto a possibilidades de se trabalhar pedagogicamente com o rock na disciplina de Sociologia.

### **Música como metodologia ativa para as aulas de Sociologia**

O uso de músicas nas aulas de Sociologia é uma Metodologia Ativa, que se diferencia de metodologias de ensino tradicionais e permite que se chame a atenção dos alunos para os conteúdos com novas técnicas. Camargo e Daros (2017) afirmam que há atualmente a necessidade de levar aos alunos outros tipos de conhecimento e permitir que eles possam ter uma participação mais ativa nas aulas. Essa participação mais ativa só será possível se o professor utilizar novas estratégias de aula, que permitirão um aprendizado mais interativo e mais relacionado com as situações reais. É neste contexto que a música, mais especificamente o Rock, pode ser útil no processo ensino-aprendizagem da disciplina Sociologia.

A estratégia de utilização de música serve para o auxílio da compreensão de diferentes assuntos na disciplina Sociologia. Ao mesmo tempo em que possibilita que os alunos analisem os temas trabalhados em sala de aula de forma crítica e embasada em conceitos sociológicos. O uso de músicas em aulas de Sociologia pode permitir que se desenvolva nos alunos a capacidade de refletir acerca de sua própria participação no mundo.

Tal como afirma Paiva (2016), o uso de músicas de rock nas aulas de Sociologia permite que se trabalhe os conteúdos de maneira lúdica e criativa, o que pode ampliar o envolvimento dos alunos nas aulas. A autora demonstra que o rock brasileiro dos anos 1980 teve um papel de difundir críticas e insatisfações sobre o Brasil e seus problemas, tal como se pode verificar na produção das seguintes bandas: Titãs, Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, Barão Vermelho, Cazuza, Plebe Rude, Ira, entre outros.

Apontando elementos pertinentes a este contexto e a muitos destes mesmos artistas, Zan (2001), por exemplo, evidencia que a produção dessa nova geração de roqueiros traduz uma certa irreverência e rebeldia juvenis no momento marcado pelo fim da ditadura militar e pela mobilização nacional em torno da bandeira das eleições diretas. Não obstante, tudo isso também reflete, de forma marcante, e como pano de fundo, a consolidação da cultura de massa no Brasil, associada à intensa urbanização, à formação de uma sociedade de consumo, à expansão da indústria cultural e à inserção do país no processo de mundialização da cultura.

De qualquer forma, enfatizando o caráter de arte contestadora, Paiva (2016) destaca que a música, mais especificamente o rock, pode vir relacionado a uma crítica social e a uma reflexão sobre ideologias. Paiva argumenta que já

há autores que falam até da necessidade de se criar uma Sociologia do Rock. Uma música de rock exemplificada pela autora como fonte de reflexão sociológica é Veraneio Vascaína (composta por Renato Russo e Flávio Lemos), da banda Aborto Elétrico, mas que fez sucesso com o Capital Inicial (1986) e que trata da repressão policial durante a Ditadura Militar (1964-1985). Neste artigo falaremos de como as músicas “Uns iguais aos outros” do Titãs e “Admirável chip novo” da Pitty podem ser utilizadas como recursos metodológicos e didáticos para as aulas de Sociologia.

### **Rock como ferramenta didática para aprender Sociologia**

Duque (2017) demonstra que a canção (música) como manifestação cultural é uma forma de demonstrar ações, pensamentos e falas de um determinado tempo ou lugar, sendo ainda o retrato de uma determinada época. No caso brasileiro, Duque afirma que a música é ainda mais popular e acessível do que a literatura, o que facilita o acesso dos alunos a essa forma artística, conforme demonstram dados sobre o número de livros lidos anualmente pelos brasileiros, em que somente 52% da população lê e eles leem menos de cinco livros do ano, segundo pesquisa do Centro Nacional do Livro (CNL) de 2019.

O olhar de Duque está voltado para as aulas de História, contudo ajuda para que se pense o uso das músicas nas aulas de Sociologia. Esse autor destaca que a música é uma espécie de fonte histórica, que permite que os alunos pensem sobre o passado, mas que devem ser utilizadas como forma de análise e crítica sobre um determinado período histórico. Duque faz uma consideração relevante sobre um cuidado que o professor deve ter ao utilizar uma música em uma aula:

Na atividade em sala de aula, devemos levar em conta que existe uma grande possibilidade de haver diferenças significativas entre o que é ouvido pelos alunos e o que é do conhecimento (ou mesmo do gosto) dos professores no que diz respeito a estilos musicais. Nesse sentido, cabe o investimento em um processo de aproximação entre o que os educandos usualmente ouvem, o que os professores podem trazer, e aquilo que pode ser utilizado como fonte primária em sala de aula. Tal exercício inicial pode envolver temáticas, estilos, ritmos ou qualquer outro aspecto de uma canção que pode servir de elo entre a realidade do aluno e o tipo de fonte sonora trabalhada pelo professor. (DUQUE, 2017, p. 299).

Ao se utilizar uma música em sala de aula, o professor, segundo Duque (2017), deve levar em consideração as referências histórico-culturais e perceber os elementos do cotidiano, da cultura e da sociedade que estão presentes na música. O docente não pode esquecer que a música é um elemento passível de análise, de crítica e de discussão.

Como a música é um dos fenômenos mais relevantes das culturas juvenis torna-se interessante utilizá-la em aulas de Sociologia para jovens que cursam o Ensino Médio. A música pode ser uma forma de tornar a aula de Sociologia mais atrativa e interessante e de estimular o debate e o pensamento crítico sobre certas temáticas. A música pode inclusive permitir que os alunos reflitam sobre o seu cotidiano, pois ela é uma forma de expressão e de crítica social. Por exemplo, a música permite que na aula de Sociologia se trabalhe a diversidade cultural e étnica presente na sociedade brasileira.

Um dos tipos de música que pode ser utilizado nas aulas de Sociologia é o Rock. Sobre ele, Almeida (2018) faz importantes observações: “O fato é que nenhuma outra música esteve tão sintonizada com a realidade do seu tempo quanto o Rock. Desde os anos 1950, ele passou a ser um espelho da sociedade, refletindo a moda, o comportamento e a atitude das pessoas.” (pág. 22).

O Rock como expressão artística traz uma rebeldia em relação aos padrões construídos socialmente. Em um tipo de rock isso se torna ainda mais envolvente é o caso do Punk Rock, conhecido também como Rock Operário. Tal como demonstra Martins Ferreira (2010), a música ao ser utilizada como ferramenta de ensino possibilita o desenvolvimento nos alunos de algumas sensibilidades mais aguçadas para que se possa observar questões próprias da disciplina em que ela é utilizada.

Moraes e Guimarães (2010) argumentam sobre a relevância do uso da música nas aulas de Sociologia:

“Conceitos sociológicos podem ser introduzidos ou reforçados a partir do sentido expreso ou mesmo subentendido nas letras trabalhadas. A música é um recurso financeiramente acessível, disponível à maioria das escolas e que aguça a capacidade de análise em relação a situações, capaz de superar as dificuldades presentes nos textos didáticos, levando-se em conta que as letras analisadas não foram escritas com esse propósito, mas com intenções as mais diversas. A partir da inspiração pessoal do artista que escreveu os versos, a análise sociológica que deles provém pode remeter às mais diferentes questões da vida social.” (Pág. 58).

Além disso, a música pode ser utilizada como um recurso complementar às leituras de materiais didáticos, visto que ela pode facilitar o entendimento de conceitos e das relações sociais. Não se pode esquecer que a música pode ser uma estratégia para ampliar o interesse dos alunos pela Sociologia e pelas discussões feitas nas aulas desse componente curricular, visto que ela traz outros elementos para a reflexão dos alunos.

Sobre a música nas aulas de Ciências Sociais, Moraes (2018) traz algumas interessantes contribuições:

“... entender a música na escola como meio de interação e transformação das identidades dos jovens, pensando a música como uma ação social que faz parte da interação/comunicação de muitas culturas juvenis, como prática que corrobora na construção de suas subjetividades e identidades.” (Pág. 1).

Moraes (2018) compreende a música como recurso pedagógico que permite a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. O autor ainda afirma:

“As músicas podem servir de ponte para a afirmação das identidades dos jovens que ainda se sentem intimidados com o processo de negação de suas vivências na sociedade e na escola, sendo que essa afirmação de identidade é essencial no processo da aprendizagem, ou seja, para que um indivíduo aprenda algo é necessário querer aprender, ter gosto por aquilo, ver sentido naquilo que aprende. E para tudo isso se materializar, é preciso, no mínimo, que suas identidades sejam reconhecidas.” (Pág. 03).

No entendimento de Moraes (2018), a música deve ser utilizada como ferramenta pedagógica porque faz com que os alunos se sintam mais atraídos pelas aulas e pelo fato de que a música é um dos únicos meios artísticos que os alunos conseguem ter acesso. Além disso, a música pode ser usada nas aulas de Sociologia como um meio de incentivar o pensamento crítico (perceber relações históricas, políticas, econômicas e culturais) dos jovens e de relacionar a realidade social com os conceitos trabalhados durante as aulas, especialmente de se compreender os problemas sociais, culturais e políticos de uma sociedade. Desta forma, a música cria formas de perceber o mundo.

Moraes vê a arte, mais especificamente a música, como uma forma de dialogar com as variadas identidades juvenis que são construídas em diversos espaços, inclusive na escola. Ele demonstra que a música é um meio de entender e transformar as vivências dos jovens durante as aulas de Sociologia, além de produzir interações sociais e desenvolver novas subjetividades.

A música não pode deixar de ser vista como uma forma de construção da identidade dos jovens e quando ela é produzida por eles é um mecanismo de protagonismo dos jovens. Moraes considera que a música é uma forma de gerar diálogos com os ambientes políticos produzidos por juventudes em diversos tempos e espaços, nestes espaços que se verifica o rock ser relevante.

Além de Moraes, Paiva (2016) argumenta que a música pode ser um rico instrumento para a aprendizagem dos saberes sociológicos durante o Ensino Médio. Sobre a importância da música como ferramenta de ensino, Paiva afirma:

“A música também é um veículo de utopias sociais, um componente cultural e também é filha do seu próprio tempo. Porém, é necessário ter a cla-

reza que nem toda música tem a preocupação sociológica e política de passar uma mensagem, nem discutir algo.” (Pág. 28).

Moraes (2018) afirma que a música ao ser utilizada nas aulas de Ciências Sociais no Ensino Médio (mais especificamente de Sociologia) contribui para a construção das subjetividades e identidades dos jovens. Assim, na visão do autor a música é uma forma de construir conhecimento de forma lúdica, crítica e reflexiva.

### **Duas músicas como exemplos de instrumentos pedagógicos para o ensino de Sociologia**

Uns iguais aos outros – Titãs - Compositores: Charles Gavin / Sergio Affonso:

“Os homens são todos iguais / Os homens são todos iguais/ Ingleses, indianos/ Africanos contra africanos/ Aos humildes o reino dos céus/ Ao povo alemão e ao de Israel/ Putas, ladrões e aidéticos/ Católicos e evangélicos/ Todos os homens são iguais/ Brancos, pretos e orientais/ Todos são filhos de Deus/ Os pretos são os judeus/ Cristãos e protestantes/ Kaiowas contra Xavantes/ Árabes, turcos e iraquianos/ São iguais aos seres humanos/ São uns iguais aos outros/ Americanos contra latinos/ Já nascem mortos os nordestinos/ Os retirantes e os jagunços/ O sertão é do tamanho do mundo/ Dessa vida nada se leva/ Nesse mundo se ajoelha e se reza/ Não importa que língua se fala/ Aquilo que une é o que separa/ Não julgue para não ser julgado/ Os pobres são pobres-coitados/ São todos iguais no fundo, no fundo/ As mulheres são os pretos do mundo/ Tanto faz que cor que se herda/ Seja feita a tua vontade/ No céu como na terra/ Gays, lésbicas-homossexuais/ Todos os homens são iguais/ São uns iguais aos outros/ Os homens são todos iguais/ Os retirantes e os jagunços/ O sertão é do tamanho do mundo/ Aos humildes o reino dos céus/ Ao povo alemão e ao de Israel/ Não importa que língua se fala/ Aquilo que une é o que separa/ Todos os homens são iguais/ Brancos, pretos e orientais/ São todos iguais no fundo, no fundo/ As mulheres são os pretos do mundo/ Cristãos e protestantes/ Kaiowas contra Xavantes /Gays, lésbicas-homossexuais/ Todos os homens são iguais/ São uns iguais aos outros/ São uns iguais aos outros/ São uns iguais aos outros”.

Temas que podem ser abordados a partir da música: Cultura, refugiados, diversidade, minorias (grupos vulneráveis), preconceitos, discriminações, intolerâncias religiosas, sexuais, de gênero e xenofóbicas, classes sociais.

Conceitos e autores que podem ser abordados: Cultura, habitus, capital cultural (Pierre Bourdieu – em especial “O Poder Simbólico”), Poder, religião e

tipos ideais (Max Weber – em especial “A ética protestante e o espírito do Capitalismo” e “Economia e Sociedade”), Alienação, ideologia, classes sociais e infraestrutura/superestrutura (Karl Marx – em especial “Ideologia Alemã” e “O Capital – crítica da economia política”), Anomias, fatos sociais, coesão social e solidariedade orgânica/mecânica (Émile Durkheim – em especial “As regras do método sociológico”, “Da Divisão do Trabalho Social e “O Suicídio”).

### **Admirável chip novo – Pitty - Compositora: Priscilla Novaes Leone**

“Pane no sistema, alguém me desconfigurou/ Aonde estão meus olhos de robô?/ Eu não sabia, eu não tinha percebido/ Eu sempre achei que era vivo/ Parafuso e fluido em lugar de articulação/ Até achava que aqui batia um coração/ Nada é orgânico, é tudo programado/ E eu achando que tinha me libertado/ Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer/ Reinstalar o sistema/ Pense, fale, compre, beba/ Leia, vote, não se esqueça/ Use, seja, ouça, diga/ Tenha, more, gaste e viva/ Pense, fale, compre, beba/ Leia, vote, não se esqueça/ Use, seja, ouça, diga/ Não senhor, sim senhor, não senhor, sim senhor/ Pane no sistema, alguém me desconfigurou/ Aonde estão meus olhos de robô?/ Eu não sabia, eu não tinha percebido/ Eu sempre achei que era vivo/ Parafuso e fluido em lugar de articulação/ Até achava que aqui batia um coração/ Nada é orgânico, é tudo programado/ E eu achando que tinha me libertado/ Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer/ Reinstalar o sistema/ Pense, fale, compre, beba/ Leia, vote, não se esqueça/ Use, seja, ouça, diga/ Tenha, more, gaste e viva/ Pense, fale, compre, beba/ Leia, vote, não se esqueça/ Use, seja, ouça, diga/ Não senhor, sim senhor, não senhor, sim senhor/ Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer/ Reinstalar o sistema”.

Temas que podem ser abordados a partir da música: Liberdade, alienação, poder, dominação, formas de controle dos indivíduos, cidadania (especialmente direitos políticos) e mundo do trabalho

Conceitos e autores que podem ser abordados: Alienação e trabalho (Karl Marx – em especial “A ideologia Alemã” e “O Capital – crítica da economia política”), Modernidade e Pós-modernidade (Anthony Giddens – em especial “As consequências da modernidade”), Modernidade (David Harvey – em especial “Condição Pós-moderna”), Modernidade líquida (Zygmund Bauman – em especial “Modernidade Líquida”), Poder, controle e panótipo (Michel Foucault – em especial “Microfísica do poder” e “Vigiar e Punir”).

### **Considerações finais**

Levando em conta o conjunto de discussões acadêmicas acerca do estudo e da utilização de novos recursos e ferramentas pedagógicas que podem ser

empregados no planejamento e execução de didáticas formais de ensino, mais especificamente no que se refere à disciplina de Sociologia, trouxemos neste espaço uma reunião de abordagens científicas que tem a intenção de se refletir a respeito de tal temática. Dentre tais abordagens, recortamos analiticamente aquelas que dizem respeito ao aproveitamento que o gênero musical do rock pode ter quanto ao seu uso nos processos de construção do conhecimento no contexto da educação regular.

Pensando a juventude, e considerando o atributo que o rock contempla quanto ao fato de se identificar com uma fase da vida humana que se caracteriza pela busca de liberdade, autonomia e reconhecimento, evidencia-se neste trabalho o potencial que este gênero musical possui em relação ao uso no universo escolar. Partindo de uma proposta que vem ao encontro de se instigar a reflexão sociológica por meio de artifícios pedagógicos mais atrativos e criativos, o rock objetiva “dar asas” à subjetividade e, desta forma, problematizar mais intensamente as questões tradicionais e contemporâneas que esta disciplina abarca. Assim, conteúdos voltados ao estudo da “cultura”, “política”, “economia”, “trabalho”, “tecnologia”, “organização social e familiar”, entre outros, pedagogicamente podem ser otimizados de forma didática em sala de aula com a presença do interesse pelo rock.

Na disciplina de Sociologia, a atual percepção de eficiência quanto ao desenvolvimento das aulas que os professores lecionam e ao respectivo rendimento dos discentes são também reflexos da integração destes personagens com novas perspectivas artísticas para se pensar a coletividade. E é aí que o rock, como forma de pensar o mundo, por exemplo, pode se fazer presente e atuar de forma concreta. A aposta é a de que, além de possibilitar a abertura de um leque de possibilidades didáticas para a disciplina de Sociologia, incrementar-se-á integralmente o processo de formação educacional e se propiciará condições mais dinâmicas para a construção de uma cidadania mais plena, efetiva e que extrapola os limites da escola.

Em contextos de coletividades contemporâneas que convivem com graves problemas sociais, como é o caso da sociedade brasileira, a contribuição de dinâmicas de ensino que, em seus processos, integram o rock como estratégia educativa, faz-se relevante enquanto presença e enquanto oportunidade. Ademais, nos tempos atuais, assim como igualmente acontecia em outros momentos em que a democracia e as garantias de direitos também se faziam fortemente ameaçadas, torna-se ainda mais pertinente agregar as expressões artísticas, como é o caso do rock, por exemplo, no contexto dos debates e discussões sociológicas escolares.

Até porque, fazendo jus à história, as polêmicas e os dilemas que os roqueiros do passado tiveram que enfrentar (e superar!) não diferem muitos dos desafios que confronta os docentes e os jovens discentes da atualidade.

### Referências

ABDALA, Lorena Pompei. Estéticas da existência: a moda nos Festivais de Rock (Goiânia Noise Festival e Lollapalooza Music Festival-2008/2009). (Dissertação de Mestrado em Cultura Visual). Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 2010.

ALMEIDA, Daniel Ferreira de. O papel do Rock na educação musical de adolescentes: um relato de experiência. (Monografia). Natal: UFRN, 2018.

ANAZ, Silvio. **O que é rock**. São Paulo: Popbooks, 2013.

BERRAS, César et al. Sociologia do Rock e educação universitária na área de comunicação. Artigo publicado na **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-1624-1.pdf>>. Acesso em 20/03/2020.

CAMARGO, Fausto & DAROS, Thuinie. **A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo (Desafios da Educação)**. Porto Alegre: Grupo A, 2017.

CHACON, Paulo. **O Que é Rock**. 3. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.

DEMARCHI, André Luís Campanha. Legionários do rock: um estudo sobre quem pensa, ouve e vive a música da Legião Urbana. (Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia), UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Na trilha sonora da história: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula. **Revista História Hoje**, v. 6, n° 11, 2017. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/322>>. Acesso em 30/03/2020.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

GATTO, Vinicius Delangelo Martins. Rock progressivo e punk rock: uma análise sociológica da mudança na vanguarda estética do campo do rock. (Dissertação de Mestrado em Sociologia). UNB: Brasília, 2011.

GAVIN, Charles & AFFONSO, Sergio. **Uns iguais aos outros**. São Paulo: WEA, 1995. 5:10 Min.

GRANDE, Sérgio Vinicius de Lima. O impacto do rock no comportamento do jovem. (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, 2006.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

LEONE, Priscilla Novaes. **Adorável chip novo**. São Paulo: Deckdisc, 2002, 3:11 min.

MORAES, Hiago Iuri de Macedo. Música, escola, juventudes e identidades: reflexões sobre possíveis usos da música como construção de identidades juvenis nas aulas de Ciências Sociais no ensino médio público. **Revista Opará**. Salvador: UNEB, vol. 6, nº 08, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/5010>>. Acesso em 02/04/2020.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia. In: **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino, volume 15).

PAIVA, Marília Luana Pinheiro de. Sociologia e rock: música como instrumento de reflexão em sala de aula. **Revista Café com Sociologia**. Volume 5, número 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/532>>. Acesso em 05/04/2020.

PETILLO, Alexandre. **Curtindo música brasileira**. Caxias do Sul: Editora Belas Letras, 2013.

PRADO, Gustavo dos Santos. **A verdadeira Legião Urbana são vocês: Renato Russo, Rock e Juventude**. São Paulo: e-Manuscrito, 2018.

ROCHEDO, Aline do Carmo. Os Filhos da Revolução: a juventude urbana e o rock brasileiro dos anos 1980. (Dissertação de Mestrado). UFF, Niterói, 2011.

ZAN, José Roberto. Música Popular Brasileira, Indústria cultural e Identidade. São Paulo, **Eccos Revista Científica**, ano/vol: 03 número 01, 2001, p. 105-122.

# VIVÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA ACESSIBILIDADE DIGITAL POR DESIGNERS E EDUCADORES

*Karime Smaka B. Rodrigues*

*Nayara Stelmach de Melo*

*Renata Gonçalves Gomes*

## **Introdução**

Este texto nasce da reflexão acerca da experiência de duas educadoras e uma *designer* sobre os desafios do processo de adaptação de conteúdo e método de ensino-aprendizagem por meio da execução de ferramentas de acessibilidade da plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A plataforma Moodle foi desenvolvida na década de 90 pelo programador e desenvolvedor australiano Martin Dougiamas, ele, sob o ideal do socio-construtivismo, defende a construção colaborativa de ideias e de conhecimentos em grupos sociais, como em um *Software Livre* (gratuito), regido pela GLP (*General Public License*) que pode ser baixado, utilizado e modificado por qualquer usuário, o que disseminou a sua cultura de compartilhamento de significados.

Essa plataforma Moodle passou ao longo do tempo por várias atualizações, e em 2012 foi utilizada para dar início ao AVA do UNICURITIBA (Centro Universitário Curitiba), que, seguindo a Portaria 4.059 do MEC (Ministério da Educação), implantou, em seus diversos cursos presenciais de graduação, disciplinas na modalidade semipresencial. Após essa decisão houve a necessidade da implementação de uma equipe de professores e técnico em desenvolvimento de sistemas e *designer* para a adaptação dos conteúdos à metodologia empregada nas disciplinas a distância e às ferramentas digitais. Tal equipe responsável formou o Núcleo de Educação a Distância do Unicuritiba (NEAD), que, primeiramente tateando as novas formas de ensino, sentiu em seguida a necessidade de expandir as possibilidades de aprendizagem autônoma entre os acadêmicos, colocando à disposição deles Cursos Livres, em especial o curso livre CSME (Construindo o Seu Método de Estudo).

Além disso, houve a preocupação em atender a todo o corpo discente do Unicuritiba, partindo de uma política própria de inclusão, ademais, havia a necessidade de atendimento à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que em seu Art. 27 visa assegurar que a educação seja também um direito da pessoa com

deficiência e que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, excluindo, sobretudo, barreiras tecnológicas.

Para que o NEAD atingisse o seu objetivo de não funcionar como um empecilho tecnológico aos alunos com deficiência, foi necessário desenvolver um trabalho conjunto com o NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) do Centro Universitário. Esse é o setor responsável por mapear e dar suporte ao corpo discente em sua heterogeneidade, alunos que possuem deficiências físicas, entre elas paralisias, cegueira, surdez etc.; problemas de aprendizagem, tais como TDAH, dislexia, depressão, autismo, entre outras. Após a consolidação das ofertas das disciplinas a distância em cursos presenciais e posteriormente aos cursos livres 100% a distância, tornou-se necessária a adaptação do AVA pelos conceitos de acessibilidade, usabilidade e inclusão digital regulados por lei. E, especialmente, estando de acordo com a ideia de rejeitar a exclusão de qualquer membro discente do processo de aprendizagem por meio virtual, corrobora-se, aqui, com o ideal descrito por Sassaki:

À luz do princípio de exclusão zero, porém, as instituições são desafiadas a serem capazes de criar programas e serviços internamente e/ou de buscá-los em entidades comuns da comunidade a fim de melhor atender as pessoas com deficiência. As avaliações (sociais, psicológicas, educacionais, profissionais etc.) devem trocar sua finalidade tradicional em diagnosticar e separar pessoas, passando para a moderna finalidade de oferecer parâmetros em face dos quais as soluções são buscadas para todos. Essa tendência mundial traz de volta a verdadeira missão das instituições – servir as pessoas. E não ao contrário – pessoas tendo que se ajustar as instituições. (SASSAKI, 1997, p. 49).

A execução desse projeto foi guiada pelos padrões de excelência da W3C<sup>22</sup> e pela lei nº 13.146/2015, anteriormente explicada, com a finalidade de remover as barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio das TDICs (Tecnologias digitais de informação e comunicação).

### **Educação inclusiva, ambiente virtual de aprendizagem e acessibilidade**

A educação é um direito social, previsto na Constituição. Entretanto, durante muito tempo, a escola foi considerada um espaço excludente. Pode-se afirmar que são recentes as pesquisas e debates acerca da importância do acesso e permanência do aluno, com algum tipo de deficiência, no ambiente escolar, especialmente no Ensino Superior.

---

<sup>22</sup> Veja mais em: <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/>

Quando se fala em acessibilidade, não se pode pensar apenas em espaço físico, o projeto arquitetônico que prevê o acesso e a utilização daquele espaço por pessoas com mobilidade reduzida. A acessibilidade deve ser pensada em todos os seus aspectos: motor, visual, auditivo e intelectual.

A Educação Especial perpassa todos os níveis e etapas do sistema educacional brasileiro, sendo ofertada ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme estabelece o documento da 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva'. Deve ser transversal desde a educação infantil até a educação superior, e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de seu alunado específico, orientando os sistemas de ensino para garantir, entre outros aspectos, a acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação. (GUERREIRO, 2012, p. 218-219)

Independentemente de qual for a deficiência - visual, auditiva, motora, intelectual ou múltipla – o fundamental é acolher, acompanhar e orientar o aluno com deficiência, possibilitando seu desenvolvimento integral, sua interação e a socialização.

É inegável o auxílio que as TDICs têm possibilitado às instituições escolares. Diversos são os *softwares* que proporcionam e/ou facilitam o acesso ao material didático disponibilizado por professores.

Considerando os desafios e demandas do mundo do trabalho, as instituições escolares não podem mais conceber o processo de ensino-aprendizagem como unilateral, no qual o professor ensina e o aluno aprende. É primordial a interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-objeto de estudo. Assim, uma das formas de organizar essa interação e facilitar a comunicação entre os agentes do processo de aprendizagem é pelo AVA.

Segundo Souza (2016); Moraes, Eduardo e Moraes (2018) o Ambiente Virtual de Aprendizagem é um sistema criado para gerenciar cursos através da *internet*, sejam eles presenciais, semipresenciais ou a distância. São *softwares* educacionais destinados a apoiar as atividades de educação a distância que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. Através de um ambiente computacional interativo, o AVA auxilia os professores no gerenciamento do curso e seus conteúdos, permitindo também a interação entre alunos e docentes.

O AVA é uma das ferramentas mais utilizadas na modalidade a distância, pois é nesse ambiente que ocorre a interação e a aprendizagem.

Um ambiente de ensino-aprendizagem mal planejado e mal estruturado pode provocar dificuldades na comunicação entre aluno e professor e, conseqüentemente, gerar dúvidas na aprendizagem. Tudo isso pode fazer

com que o aluno perca o interesse e a motivação em participar do curso. (FICIANO, 2010, s.p.)

Por reconhecer a importância do AVA no processo de ensino-aprendizagem, tanto na modalidade presencial como a distância, é que a equipe multidisciplinar do NEAD busca, constantemente, aprimorar e tornar acessível o material disponibilizado pelos docentes. Assim, analisa-se, além do conteúdo desenvolvido, a sua aplicabilidade, o sistema de avaliação, as ferramentas empregadas e a sua acessibilidade, objetivando a oferta de um material de qualidade, que promova a formação integral, a capacitação técnica, a integração e socialização do conteúdo a ser trabalhado.

### **Curso livre – Construindo seu Método de Estudos**

O curso Construindo Seu Método de Estudos - CSME teve início no ano de 2017 e, desde então, é ofertado semestralmente. O objetivo do curso é levar o discente a aprender a gerenciar seu próprio tempo de estudo; identificar e reconhecer as funções cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem; desenvolver a própria competência leitora; identificar a maneira subjetiva com que aprende, para a partir de então, desenvolver suas próprias técnicas e estratégias de estudo; estimular hábitos que o façam evitar a procrastinação.

O curso livre CSME foi elaborado para ser autoinstrucional, o que significa dizer que o cursista não contaria com a mediação direta e constante de um professor ou tutor, não haveria também nenhum encontro presencial com professores responsáveis pelo curso. Essa proposta metodológica, portanto, demanda ainda mais autonomia do que aquela exigida nas disciplinas semipresenciais a que alguns alunos já estariam adaptados.

Para que um curso com essa finalidade e proposta metodológica fosse desenvolvido e implementado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi necessário o trabalho conjunto entre NEAD e NAP. Coube à equipe do NEAD programar o sistema Moodle de modo a tornar possível que o conteúdo desenvolvido chegasse de forma adequada aos cursistas. Além disso, a navegabilidade e a acessibilidade eram questões muito importantes para que o estudo totalmente autônomo fosse possível a qualquer aluno.

Partindo das especificidades do CSME, sobretudo ao fato de que ele seria ofertado também à comunidade externa ao centro universitário, ele foi eleito como piloto de um projeto de incremento da acessibilidade, usabilidade e inclusão. Ao analisar os resultados das implementações dessas ferramentas facilitadoras, caso fossem positivos, essas seriam integradas às demais disciplinas e cursos livres do Unicuritiba.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº. 13.146/2015, em seu artigo 28, estabelece ser de responsabilidade das instituições o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” e, entre as motivações acima expostas, era desejo de todos os envolvidos adequar seus cursos e disciplinas às prerrogativas legais da educação.

Entendeu-se naquele momento de criação do projeto em questão, que ao estudar as possibilidades de desenvolvimento e adequação de tais ferramentas inclusivas, estar-se-ia contribuindo com a comunidade, sobretudo em sua parcela que mais necessita de atenção, pois, abrangendo usuários com deficiência seria possível aprimorar e estender a discussão sobre estratégias pedagógicas de utilização de ambiente virtual e sua interface para mais interesses educacionais. Esperava-se atingir de maneira positiva os alunos com deficiências físicas ou cognitivas anteriormente diagnosticadas ou não.

### **Desenvolvendo as ferramentas de acessibilidade**

Em relação às alterações realizadas no conteúdo midiático do curso, já no primeiro vídeo de apresentação pessoal da autora, ela deixa clara a possibilidade do suporte virtual oferecido pelo NEAD para eventuais dificuldades de acesso e navegação pelo aluno. Na página inicial do curso, há um ícone intitulado “Suporte” elaborado justamente para suprir essa demanda, uma vez que o AVA está em consonância com a Lei nº.13.146/2015, ao disponibilizar recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, garantindo assim o atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas.

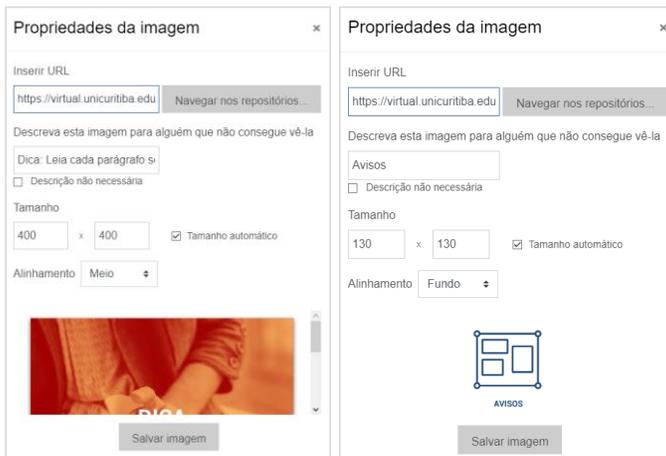
**Imagem 1:** suporte NEAD. **Fonte:** Moodle Unicuritiba (2020).

Todos os ícones apresentados para navegação na plataforma possuem descrição em texto para o caso de acesso de alunos com cegueira total ou com baixa visão, para que possam facilmente encontrar o caminho dentro da plataforma, ainda que esteja previsto o acesso do próprio aluno a *softwares* de leitura de tela, como o NVDA (*NonVisual desktop Access*), o mais popular e de acesso gratuito. O acesso ao NVDA foi adotado como prática a partir do caso de aluno da instituição com cegueira total, e, dessa forma, atende-se ao artigo 68, da já referenciada Lei na qual “consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por *softwares* leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille”.

Assim, como o ambiente virtual é compatível com o uso desse e outros softwares de acessibilidade para alunos com cegueira total ou baixa visão, são feitas descrições manuais em texto escrito de conteúdo midiático visual, como, por exemplo, ilustrações, fotos, gráficos, fluxogramas, etc., esses, ao longo de todo o curso, serão convertidos posteriormente em áudio pelo *software*.

A plataforma oferece em sua programação um campo de inserção dessas descrições no momento do *upload* das imagens no conteúdo, porém, no caso de descrições muito longas, como pode acontecer em gráficos e tabelas muito complexas, é oferecido por meio de um *link* junto à imagem um documento

também compatível com leitores de tela com a descrição completa dos dados contidos na mídia inserida.



**Imagem 2:** descrição de imagens e ícones. **Fonte:** Moodle Unicuritiba (2020).

Ainda em consonância com o artigo 68, especificamente no caso de alunos com baixa visão, é utilizado o bloco chamado *Acessibility* oferecido pelo próprio Moodle. Esse recurso, após adicionado, permite que qualquer usuário altere o tamanho da fonte, escolha a cor de fundo da tela e opte por ouvir o texto - porém, este último recurso, por enquanto, só funciona na língua Inglesa. A ferramenta pode ficar disponível em todas as páginas de navegação e traz também a opção de alto contraste e é totalmente customizável de acordo com o *design* padrão da instituição que o utiliza, desde que se adaptadas às necessidades do usuário.



**Imagem 3:** Bloco *Acessibility*. **Fonte:** Moodle Unicuritiba (2020).

Em relação à demanda das necessidades de alunos com surdez, existe a grande preocupação a respeito da variedade de vídeos inseridos no curso, esses podem ser tanto vídeos gravados pela própria instituição quanto vídeos educativos livres inseridos para complementação das ideias do texto. Dessa forma é procedimento padrão, em relação aos vídeos gravados internamente, a disponibilização de legendas internas, que são produzidas e corrigidas pela equipe especializada, de modo a garantir todo o entendimento ao assunto do vídeo, desde a grafia quanto pontuação, explicação em ruídos não verbais e tempo de inserção dos textos.

No caso de vídeos externos que não possuam legendas, habitualmente inseridos do YouTube, que não são desenvolvidos pela equipe de produção do NEAD, é disponibilizado também um *link* de *download* com a transcrição do texto contido nele, logo abaixo ao vídeo. Esse é o mesmo caso da oferta de *podcasts*, sempre seguidos de um link que contém a transcrição em texto. Em relação a alguns casos de vídeos mudos ou que apenas possuem trilha sonora, ele é complementado logo a seguir com uma audiodescrição.



**Imagem 4:** Audiodescrição. **Fonte:** Moodle Unicuritiba (2020).

O próximo passo será a instalação de fontes adaptadas para usuários com dislexia, questão que dependerá de análise de adaptabilidade da plataforma e, em conjunto ao NAP, da aceitabilidade por parte dos usuários com e sem dislexia para garantir a sua eficácia em todos os usos, aprofundando, nesse processo, o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” de modo que seja possível continuar a contribuir com a disseminação da “adoção de soluções

e a difusão de normas que visem a ampliar a acessibilidade da pessoa com deficiência à computação e aos sítios da internet [...]”.(LEI 1.3146/2015, art. 28 e 78, respectivamente).

### **O olhar pedagógico em relação à aprendizagem inclusiva**

A inclusão escolar é um tema muito debatido e estudado atualmente. Dentre as questões mais questionadas tem-se o preparo do ambiente escolar e de profissionais capacitados para trabalharem com a inclusão no ambiente regular de ensino.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei n.9394/96 define a educação especial como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

A Lei nº 13.146/2015 apresenta em seu art. 3º as seguintes definições e orientações:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - [...] barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; [...]

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

Em consonância com o que é proposto pelas referidas leis, a intenção de todos os profissionais envolvidos no projeto de adaptação dos cursos e disciplinas ofertados na modalidade a distância era garantir a possibilidade de todos os discentes acessarem e interagirem, de forma autônoma, no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para tanto, além dos recursos técnicos já mencionados e implantados no Moodle, o corpo docente participou de cursos e oficinas para compreenderem as necessidades e especificidades dos alunos com deficiência.

A acessibilidade pode se referir a conectividade, meios econômicos, infraestrutura, meios cognitivos e educação, disponibilidade de informação, usabilidade etc. Com o advento da sociedade da informação, ela deixa de ser focada no espaço físico e passa a incorporar o ciberespaço (GUERREIRO, 2012, p. 219).

Em relação às adaptações realizadas no âmbito pedagógico, do curso e das disciplinas ofertadas a distância, estão:

- Avaliações bimestrais adaptadas: de acordo com a deficiência do aluno e o laudo médico apresentado, as questões das provas foram adequadas seguindo a orientação de diminuição de quantidade de texto, objetividade dos enunciados e número de alternativas para as questões de múltipla escolha.

Além disso, em diversos momentos, optou-se em imprimir a prova e possibilitar ao aluno a realização dessa atividade em ambiente institucional, porém, com o acompanhamento dos profissionais do NAP. Nesse caso, estariam sendo atendidas as orientações de ambiente sem ruídos ou que não favorecessem a dispersão do aluno, mantendo-se o tempo maior para a realização da atividade proposta e orientação psicopedagógica individualizada.

- Atendimento de tutoria presencial na instituição no turno e contraturno: os tutores disponibilizam parte da carga horária para o atendimento individualizado ao aluno com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. No departamento do NEAD, há computadores disponibilizados para o uso discente. Nesse espaço, os tutores atendem aos alunos que estão com alguma dificuldade em compreender o conteúdo trabalhado ou dúvidas na realização das atividades de fixação ou avaliação parcial da disciplina.

Nesses computadores os alunos podem acessar tanto o conteúdo das disciplinas a distância quanto as atividades avaliativas e avaliações bimestrais. Ali, reservadamente e em ambiente silencioso, podem estudar e solicitar o auxílio dos professores. As avaliações têm prazo, é acrescentada uma hora a mais, desse modo, o acadêmico em atendimento especial não se sente tão pressionado pelo tempo.

### **Considerações finais**

A discussão sobre a inclusão no sistema educacional, seja ele público ou privado, fomenta debates na esfera da sociedade civil há muitos anos. As instituições de ensino formadas por professores e gestores educacionais colocaram-se na dianteira do debate acerca do tema antes mesmo de que ele se tornasse artigo de Lei, e é com satisfação que se pode observar, dessa maneira, que a autorregu-

lação das IES (Instituição de Ensino Superior) pode contribuir com ótimos resultados que agregam nessa retroalimentação entre estudo empírico e políticas públicas. Assim, à medida que o debate foi ganhando força, atingiu outros patamares capazes de alicerçar as orientações tornando-as lineares e obrigatórias em todas as regiões do país.

Os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, assim como no ambiente escolar. As TDICs assumem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois, além de possibilitar a interação entre os agentes desse processo no AVA, apresentam soluções técnicas para auxiliar o aluno com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

De modo geral, todas as adaptações referentes à inclusão, acessibilidade e usabilidade se tornam um benefício para todos os usuários do EaD, com e sem deficiência, uma vez que elas se tornam facilitadoras de aprendizagem, não apenas ferramentas, retirando da tecnologia o seu fardo de exclusão, minimizando o fosso digital de permanência e acesso no ensino de qualidade.

Atualmente, as tecnologias de educação a distância mostram-se cada vez mais necessárias e um aporte seguro de continuidade do ensino/aprendizagem. Por isso, a colaboração e envolvimento de um grupo significativo de professores no desenvolvimento de aperfeiçoamento de tais tecnologias mostrou-se tão importante no trabalho conjunto com as demais áreas de atendimento aos alunos com necessidades especiais e profissionais técnicos da área tecnológica.

Por tudo o até aqui exposto, constata-se que tocou a IES promover o bem-estar de seus alunos, em especial aqueles com necessidades específicas de atendimento, e acolhimento total de todos os interessados em estudar e desenvolver habilidades que os potencializassem e os resgatassem da margem social a que pareciam sujeitos devido as suas necessidades especiais cognitivas ou físicas que carregavam. Afinal, promover a acessibilidade e auxiliar a construção de um ambiente escolar inclusivo é essencial para uma sociedade cada vez mais justa, ampla e diversificada.

### Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)., Brasília,DF,

julho 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2020.

FICIANO, Antônio Marcos. **A customização do Moodle tendo como base maior navegabilidade e usabilidade do ambiente**: uma experiência de ensino. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12054](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12054)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

FURQUIM, Darcy. **Acessibilidade na escola**: entenda como a tecnologia pode auxiliar. jul./2019. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2020.

GOGGIN, Gerard; NEWELL, Christopher. *The Business of Digital Disability, The Information Society*, 2007, 23: 3, 159-168, DOI: 10.1080 / 01972240701323572. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01972240701323572>>. Acesso em: 27 maio 2020.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MORAIS, Bruna Tavares de.; EDUARDO, Antunes França; MORAIS, Paulo Henrique de. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem- AVA e suas funcionalidades nas plataformas de ensino a distância- EAD. **V CONEDU**, 2018. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA19\\_ID7274\\_05092018233555.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID7274_05092018233555.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SASSAKI, Romeu Kakumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA® Editora e Distribuidora LTDA., 1997.

SOUZA, Mariéllen Ivo de. Analisando a interface do Moodle: problemas de usabilidade. **Revista Multitexto**, 2016, v. 4, n. 01. Disponível em: <[www.ead.unimontes.br/~rmcead/article/view](http://www.ead.unimontes.br/~rmcead/article/view)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

W3C. *Accessibility, Usability, and Inclusion*. Disponível em: <<https://www.w3.org/WAI/>>. Acesso em: 27 maio 2020.

# UTILIZAÇÃO DE RECURSO TÁTIL PARA O ENSINO DA TABELA PERIÓDICA COM DEFICIENTE VISUAL

*Fernanda Gonçalves dos Reis  
Maria Antonia Ferreira Andrade  
Victorine Mariana Martins Ferreira*

## **Introdução**

A Química é a ciência que estuda a matéria, suas propriedades e transformações, e está presente em nossas vidas. Diante da sua importância, diversos documentos da educação básica dispõem a Química como uma disciplina que deve compor o currículo dos estudantes. O direito de estudar esse componente deve alcançar todos os estudantes independente de alguma necessidade específica que ele possa apresentar. Como a química é considerada uma disciplina visual os estudantes com deficiência visual necessitam de materiais adaptados a sua necessidade a fim de que, os objetivos da aula proposta pelo docente possam ser alcançado tanto para alunos videntes como não videntes.

Diante da necessidade de adaptar materiais para alunos com deficiência visual nas aulas de química, indagou-se a seguinte problemática desta pesquisa: Será que, realmente, o uso do recurso tátil com material de baixo custo, contribui no processo ensino aprendizagem da disciplina de química? Com a finalidade de responder a essa problemática esta pesquisa se deu com a justificativa de que a apresentação de conteúdos de química, nesta pesquisa o conteúdo escolhido foi tabela periódica, pode ser proporcionado a todos os alunos videntes ou não necessita de uma devida adaptação para estudantes visuais.

Assim, o objetivo geral proposto para este estudo foi: verificar se o uso de tabelas periódicas táteis, construída com material de baixo custo, proporciona a compreensão das informações básicas contidas na tabela periódica utilizada no ensino de química. Para atender a este propósito os objetivos específicos deste trabalho foram: a) Escolher material de baixo custo para confecção de tabela periódica tátil; b) Confeccionar uma tabela periódica tátil, em alto relevo, com matérias de baixo custo e informações em Braille que possibilite classificar os elementos químicos em metal, ametal e gases nobres; c) Construir uma segunda tabela periódica tátil em Braille que possibilite reconhecer os símbolos dos elementos químicos do grupo 1 e 2 da tabela periódica, seus respectivos número de massa e número atômico e mudança de grupo e/ou período; e d) Aplicar as tabelas periódicas táteis produzidas para uma estudante com deficiência visual, que concluiu do Ensino Médio.

A relevância desta pesquisa no âmbito científico, acadêmico, escolar e social está em contribuir no processo de ensino aprendizagem dos deficientes visuais na área do conhecimento de Química. Apresentando de forma sistemática a aplicação de recursos didáticos para alunos com deficiência visual, utilizando materiais do cotidiano de fácil aquisição como ferramentas de ensino, que qualifiquem e tornem acessível à aprendizagem de química para esses alunos.

O percurso histórico sobre deficiência visual, métodos em Braille, ensino da química e a tabela periódica são os referenciais teóricos neste trabalho. Apresentamos um estudo de caso com um único sujeito de pesquisa, ou seja, uma parte singular de uma realidade. A abordagem utilizada foi qualitativa, com a utilização de entrevista(semiestruturada) e o registro foi realizada através de áudio para a coleta de dados.

### Fundamentação teórica

#### **Percurso Histórico Sobre a Deficiência visual**

Segundo Carvalho (2010), cegueira vem do latim *caecatio* e *onis* cujo significado gravita em torno de obsessão, perturbação e ignorância.

A palavra cegueira é empregada na Organização Mundial da Saúde (OMS) para se referir às pessoas sem a habilidade de ver, seja ela cega congênita ou não. Como preconiza Sá et al (2010, p. 32), a cegueira pode ser congênita ou adventícia, ou seja.

[...] quando ocorre a ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma imprevista ou repentina é conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais. (SÁ, 2010, p. 32)

Inicialmente os relatos da suposta “ignorância” apresentavam variações entre as culturas, mas sempre refletidas em crenças e ideologias, onde atribuíam aos cegos o adjetivo de ignorantes ou com cunho religioso onde as pessoas portadoras da cegueira eram consideradas possuídas pelo demônio, como encontrados em relatos religiosos da época. Um dos primeiros e principais relatos da cegueira na história foi encontrado no Egito Antigo, onde manuscritos descobertos no ano de 1873, encontrados pelo egiptólogo Georg Moritz Ebers e chamado de Papiro de Ebers. Essa descoberta consiste em uma coletânea de informações onde se estima que seja anterior a Era Cristã. Nos escritos é possível encontrar relatos sobre pessoas cegas, onde o fato é designado como doenças. O manuscrito em seu parágrafo 356 apresenta possíveis formas de “curas” para

a cegueira que passa de encantamentos de alta magia, unguentos, emplastos de ervas, inscrições tatuadas na pele dos “doentes” com símbolos dos deuses egípcios até cantigas eram realizadas, cujas letras invocavam o misticismo da crença antiga (FRANCO; DIAS, 2008).

No entanto, a cegueira é tão antiga quanto à própria história da humanidade, nas sociedades primitivas não havia pessoas com deficiências, tanto visual quanto física, pois os deficientes e enfermos eram abandonados e até mortos. De acordo com Lowenfeld (1974) apud Amaral (1994), a prática do infanticídio das crianças e abandono dos adultos que perdiam a visão eram procedimentos frequentes nas sociedades nômades e primitivas. O abandono não ocorria somente com pessoas deficientes, mas também com doentes e velhos, sendo deixados, muitas vezes, em locais inóspitos e correndo o risco de ataques de animais ferozes ou ainda entrar em confronto com tribos inimigas.

Dentro da crença dos povos hebreus, por sua vez, a ocorrência de pessoas com cegueira, corcundas, com pé ou mãos quebradas, e coxas era considerada sinais de seres indignos, pois para estes povos as pessoas com tais anormalidades eram detentoras de poderes oriundos de demônios, onde estas detenções manifestavam-se por meio de marcas e sinais no corpo que eram evidências de pecado, impurezas e evidências de maus espíritos (FRANCO; DIAS, 2008). A eliminação das pessoas deficientes, seja por cegueira ou inválidos por outros motivos, não se dava somente pelas difíceis condições de vida para a época, mas agravava-se pela crença religiosa, onde o convívio com pessoas portadoras de deficiência convertia-se em algo que temiam, pois manter uma relação com essas pessoas significaria manter uma relação com espíritos maus. Já no caso da cegueira, acreditava-se entre alguns povos primitivos que, portadores da deficiência visual eram frutos de um castigo imputado pelos deuses; assim a deficiência seria levada como resultado do pecado cometido por ele mesmo, por seus pais, seus avós ou por algum membro da família ou tribo (FRANCO; DIAS, 2008).

Passando para Antiguidade, houve avanços, pois aqueles que não apresentavam os padrões qualificados como normais pela sociedade poderiam ser tratados ou ainda tolerados. Na Grécia antiga, as crianças recém-nascidas com deficiências eram abandonadas dentro uma bacia de argila, prática comum entre os atenienses. Outra prática presente na Grécia Antiga, só que entre os Espartanos, era a eliminação ou abandono dos deficientes. Todavia, para a realização desse ato, os pais precisavam levar os filhos à presença dos magistrados, sendo apresentados em uma praça pública, pois na cidade de Esparta os cidadãos eram considerados propriedade do governo e somente com a autorização os pais poderiam abandonar os filhos deficientes. Tal autorização era fundamentada em lei, pois um indivíduo com deficiência era considerado sub-humano e não se

adequava aos padrões socioculturais de Esparta, basicamente formada por guerreiros, atletas e escravos (FRANCO; DIAS, 2008).

Gurgel (2007) apud Franco e Dias (2008) lembram que, com o passar do tempo, se fizeram presentes na sociedade Grega os deficientes visuais, os quais, no entanto, eram cerceados de alguns direitos, tais como prestação de serviços públicos e comercialização de artefatos. Nesta época, os cegos eram submetidos a uma vida sub-humana, necessitando de emolas para sobreviverem, sofriam discriminação agravadas através de atos de violência e assassinatos em números consideráveis para este período.

Fatos contribuintes para a mudança no cenário da Grécia Antiga foram as constantes expansões territoriais, onde as batalhas em prol da expansão produziam quantidades consideráveis de feridos, entre estes aumentos estão os deficientes visuais. Com o crescimento da população deficiente, houve a necessidade/presença de médicos e sacerdotes, buscando tratamentos para as enfermidades envolvendo a visão. A partir desse momento, tornou-se necessário o desenvolvimento de desse desenvolver medicamentos e fórmulas para tratamentos, como já realizados pela sociedade egípcia.

Vale salientar que entre os cegos existentes na sociedade grega, os pertencentes às famílias mais ricas, corriam poucos riscos de serem assassinados ou abandonados. Assim, as famílias aristocratas mantinham uma proximidade com os templos religiosos, onde buscavam ajuda. Entre os templos procurados estava o de Morfeu, pois se acreditava que o deus do sono poderia curá-los. Segundo as crenças gregas, a cegueira afastava do corpo da pessoa durante o sono, logo se tentava fazer com que a deficiência não voltasse para o corpo do portador ao acordar.

Entre as adversidades vivenciadas, os cegos obtiveram reconhecimento na história antiga. Como exemplo desta conquista, podemos citar Tirésias, um sacerdote, que foi criado desde criança no orfanato, Oráculo de Delfos, onde seus conhecimentos ultrapassaram os muros da instituição, refletindo-se na história mitológica, conto retratado através da seguinte passagem:

Um dia, um pobre velho chamado Tirésias, foi levado por acaso ao pé da fonte Hipocrene, onde se encontrava Minerva no meio das ninfas. A implacável deusa privou-o da vista, mas em seguida arrependendo-se deste acto cruel, concedeu-lhe como compensação o dom de predizer o futuro, fez-lhe presente dum bastão para o guiar com segurança e prometeu-lhe de o fazer viver onze idades do homem. Este Tirésias tornou-se o mais célebre adivinho do mundo, usou muitas vezes deste dom profético durante as longas guerras que assolaram Tebas, sua pátria, e mais tarde os tebanos reconhecidos levantaram-lhe um túmulo e honraram-no como um deus; tinha um oráculo em Orcomenes. (COELHO, 2011, p. 76)

O reconhecimento de Tirésias na história foi lembrado no ano de 1792, por Henry Singleton ao pintar um dos seus mais famosos quadros, conforme Figura 01.



**Figura 01:** Pintura Manto e Tirésias, 1792- Óleo Sobre Tela-Henry S. Fonte: <<http://deficienciavisual9.com.sapo.pt>>.

No império romano, onde a estrutura cultural homocentrista cultuava as boas formas corporais, não havia grandes diferenciações das outras sociedades como Grécia, Esparta e Atenas para a cidade de Roma. Os cegos recém-nascidos eram soltos dentro de cestos no rio Tibre, e, como ocorria em outras cidades, os cegos adventícios eram dados à liberdade de pedirem esmolas ou também integrarem às cortes como “bobos”, palhaços amimadores da realeza. Franco e Dias (2008), ressaltam uma importante mudança no cenário social das pessoas portadoras de deficiências, ocorrida devido o surgimento das Doutrinas Cristãs, onde assessorado aos relatos bíblicos, com fundamentação de que todos seriam iguais perante Deus e Cristo, independentemente de serem ricos ou pobres deficientes ou não, todos tinham valor igual dentro da Doutrina Cristã.

Assim, buscando o fortalecimento das doutrinas, houve o surgimento de pessoas capacitadas, ou melhor, conhecedoras dos preceitos cristãos, onde pregavam às pessoas leigas, entre elas os deficientes visuais ou não. Knight (2009) apud Souza (2012) destaca a figura Dídimo de Alexandria, deficiente

visual, nascido em 313 d.C. que foi reconhecido pelos seus saberes em teologia, aritmética e a geometria. Até hoje, Dídimo é considerado um grande exemplo para os deficientes visuais, não somente por seus conhecimentos, mas também pela luta em busca de se impor e ser aceito na sociedade. Outro fato único de Dídimo foi a primeira elaboração conhecida de um sistema de escrita, formulado em sistema tabular de letras em madeira, onde possibilitou a publicação de seus textos e conseqüentemente o reconhecimento da sua capacidade intelectual.

Outra passagem importante foi em 527 d.C., onde houve a proclamação de leis que fundamentavam o Direito Civil, fomentando que todos sem distinção de deficiência ou não eram reconhecidos como cidadãos de direito. Com a criação da lei por Justiniano I, os indivíduos deficientes visuais passaram a ter direito a educação, pois até este marco os cegos não gozavam desse benefício, excetos os “apadrinhados” pelo poder aquisitivo das famílias (Franco; Dias, 2008).

Fato contra os direitos adquiridos, foi à revogação da lei no império bizantino (como seria chamado o Império Romano do Oriente), no século VIII a.C. O imperador Leão III, promulgou a revogação e acrescentou a punibilidade de vazamentos dos olhos e deformação corporal como forma punitiva para crimes de Lesa Majestade, fato contribuinte para o aumento da discriminação das pessoas portadoras de deficiência em geral. Gomes (2007) apud Souza (2012), relatam um episódio marcante na história desta lei, quando o general Flávio Belisário, dono de uma das carreiras militares respeitadas através dos tempos foi responsável pela expansão do território Romano do oriente em meados do século IX, derrotando o exército persa, os vassalos do Norte da África e os Ostrogodos em 505 d.C., gerando assim um aumento de 45 % no território Romano. Essa grande contribuição não o livrou de ter os olhos vazados quando acusado de traição ao império, pena concomitante a vivência em miséria, sendo mantido à margem da sociedade.

A importância do general Belesário, não somente pelo seu senso de justiça, mas também pelos seus feitos, ganhou apoio nos povos adversários, onde em 1781 foi retratado como sinônimo de justiça e coragem por David em sua pintura “Belesário pedindo esmola”. A citada imagem está retratada na Figura 2.



**Figura 02:** Belisário pedindo esmola – Óleo Sobre Tela – Museu do Louvre – França. **Fonte:** <<http://www.coracoralina.ueg.br>>.

Com a revogação da lei de Constantino I, que reconhecia os Direitos Cívicos, a cegueira foi considerada pena punitiva, onde atos infracionais e vingança eram punidos com vazamento dos olhos. Assim, a Idade Média foi marcada com aumento no número de pessoas cegas, punição citada por Foucault:

Um pouco o equivalente, na nova penalidade, ao que fora o regicídio na antiga. **O culpado teria os olhos furados;** seria colocado numa jaula de ferro, suspensa em pleno ar, acima de uma praça pública; estaria completamente nu; com um cinto de ferro em torno da cintura, seria amarrado às grades; até o fim de seus dias, seria alimentado a pão e água. (FOUCAULT, 1987 p. 133, Grifo meu).

Com a justificativa de punição, a prática de vazamento dos olhos no século XI foi bastante executada por Basílio II, imperador de Constantinopla. Um dos fatos que chama a atenção na história do imperador é a derrota dos búlgaros, onde, ao derrotá-los, o imperador fez quinze mil homens de prisioneiros, sendo imputada a pena de vazamento dos olhos, onde somente um homem a cada cem prisioneiros teria um dos olhos poupados do vazamento, com o intuito de guiar os restantes dos prisioneiros até a sua terra de origem, ainda servindo de exemplo para outros povos não entrar em confronto com o império de Basílio II (FRANCO; DIAS, 2008).

Segundo Amaral (1995) e Mecloy (1974) apud Souza (2012), o vazamento dos olhos era fundamentado em lei, como método punitivo ou castigo para aqueles crimes que envolviam os olhos, caracterizados como aqueles que

por algum motivo envolvesse divindade e/ou inobservância das leis do matrimônio.

Com o pensamento de que todos os cegos e/ou deficientes eram frutos de punições, portanto criminosos, criou-se na Idade Média a estigmatização de marginalizados com uma constante perseguição (GURGEL, 2007) apud (SOUZA 2012).

Todavia, há uma concordância entre os autores quanto ao primeiro hospital/asilo francês com atendimento exclusivamente médico, priorizando a população com deficiência visual. O hospital ficou conhecido como Quinze-Vintes, (GURGEL, 2007).

A volta do crescimento do Cristianismo, fez com que se modificasse a visão da sociedade em relação às pessoas portadoras de necessidades visuais. Fator contribuinte para a cegueira deixar de ser estigma de culpa foi a elevação da pessoa humana à categoria de valor absoluto, sem distinção, sem exceção, ou seja, todos passam a ser filhos de Deus. Assim, o evangelho chega a dignificar a pessoa cega e contribui para o crescimento de uma visão digna das pessoas portadoras da cegueira; logo a pregação de que os deficientes também são filhos de Deus favorece a aceitabilidade e o ganho do reino do céu tanto para quem porta a deficiência quanto para quem tem piedade do portador (FRANCO; DIAS 2008). Com advento das ideias Renascentistas e a queda de Constantinopla, em 1453, houve predominância dos povos turcos otomanos, o que potencializou a pobreza na região. Como consequência desses fatos verificou-se um aumento na falta de saneamento e proliferação de doenças, contribuindo para o acréscimo do número de pessoas cegas na Europa. Entretanto, o início da reforma cultural e intelectual, passando por ideias Liberalista/Iluminista, propulsoras para a Revolução Francesa, colaborou para que cegueira deixasse de ser um estigma de culpa (SOUZA, 2012). Portanto, como observado, o período Renascentista representou um novo ciclo de mudanças e fez uma revisão dos preconceitos, leis “absurdas”, crenças e práticas sociais no contexto de relacionando social (Dall'Acqua, 1997).

Adotando-se as ideias capitalistas, a cegueira passa de uma visão supersticiosa para uma visão fundamentada nas ciências biológicas. Com ideias organicistas e avanços na área da medicina, aumentou a compreensão das origens/causa da deficiência visual, expandido o conhecimento anátomo-fisiológicos, estudos necessários para posterior compreensão do funcionamento do olho e do cérebro humano (FRANCO; DIAS, 2008). Posteriormente ao estudo e avanços na medicina foi possível o atendimento das pessoas portadoras de deficiência sensoriais, mesmo sabendo que anteriormente, já ocorria de forma dispersa tentativas de educar crianças e tratar suas deficiências ligadas à visão (FRANCO; DIAS, 2008).

Com os avanços no tratamento das deficiências visuais, a partir dos séculos XVIII e XIX, a história dos portadores de deficiências mudou drasticamente. Isso só foi possível graças a atitudes como a criação do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, em 1784, por Valentin Hauy, sendo a primeira escola de educação voltada para o ensino de pessoas com deficiência visual.

No ano de 1829, Louis Braille, um aluno do Instituto, desenvolveu um sistema em alto-relevo de pontos, possibilitando, assim, a leitura e escrita, método que será discutido no tópico II (SOUZA, 2012). Em pouco tempo o Instituto Real de Jovens Cegos foi reconhecido mundialmente. No ano de 1791, o fundador do Instituto foi convidado pelo czar russo Alexandre I para coordenar uma escola na capital de São Petersburgo, segunda escola exclusiva para pessoas cegas. Com o avanço das metodologias, o Instituto francês tornou-se referência mundial na educação de pessoas cegas (SOUZA, 2012).

A exemplo da França, e com base no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, outras nações da Europa como Alemanha e Grã-Bretanha também fundaram escolas voltadas ao atendimento dos deficientes. . Ao final do século XVII e a partir do início do século XIX, estes Institutos passaram a serem considerados os mais importantes na expansão da educação para deficientes visuais (FRANCO; DIAS, 2012).

A relevância dos séculos XVIII e XIX não ficou restrita apenas aos países da Europa, pois de acordo com alguns autores, foram criados diversos institutos para ensino de deficientes sensoriais, como o “New England Asylum for the Blind”, existente até os dias atuais, com o nome de “Perkins Institute for the Blind”, desde 1829, localizado no estado americano de Massachusetts. Outro instituto também foi fundado em 1832 no estado de New York com o nome de New York Institute Education for the Blind (FRANCO; DIAS 2008).

Para Mazzotta (1996), o grande marco na educação voltado para o deficiente ocorreu no ano de 1837, nos Estados Unidos, onde o estado tutelou/fundou uma escola totalmente custeada pelo governo, chamada de “Ohio School for the Blind”, sendo considerado um salto para a nação Anglo-Saxônica, pois despertou na sociedade um processo reflexivo do dever/obrigação do estado em subsidiar a educação para portadores de deficiência visual (FRANCO; DIAS, 2008).

No entanto, o sistema de ensino necessitava de uniformidade. Pensando nisso, em 1878 foi realizada, em Paris, uma convenção entre os Estados Unidos e onze países da Europa, sendo estabelecido que Linguagem/Sistema do Braille seria padronizada e difundida como um método universal de ensino para pessoas cegas. Na mesma convenção, ficou acordado que a estrutura do sistema iria permanecer exatamente como Luiz Braille elaborou em 1874 (FRANCO; DIAS, 2008).

### **Deficiência Visual e Educação no Brasil**

Para melhor compreensão do processo de desenvolvimento da educação de deficientes visuais no âmbito nacional, faz-se necessário um tópico à parte, no qual elenque os principais avanços da educação especial no Brasil.

As mudanças educacionais no território brasileiro tiveram início com a vinda da corte portuguesa para a então Colônia. Com a chegada de D. João ao Rio de Janeiro, a corte portuguesa veio também se instalar na cidade, necessitando de mudanças na estrutura educacional da então capital do Brasil. Nesta época, o cenário nacional encontrava-se tomado pelos ideais da tríade francesa: Liberdade, Fraternidade e Igualdade, que fez surgir a luta abolicionista e a revolução que mais tarde tornaria o país uma República.

Mudanças na estrutura do país também refletiram em transformações na educação, incluindo a educação especial. Um dos principais atores para mudança do cenário educacional foi o Conde Benjamin Constant Magalhães, o qual, cansado com o descaso do ensino inclusivo no Brasil, buscou realizar mudança com base no sucesso das escolas inclusiva na França e nos EUA.

Para tanto, o Conde de Benjamim iniciou o levantamento de fundos para uma escola voltada para a educação de deficientes visuais. No mesmo período, José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudou no Instituto Real para Jovens Cegos de Paris, retornou ao país e iniciou a divulgação do método Braille no Brasil. Azevedo também ajudou a difundir a ideia de uma escola especializada em educação especial. Com a ajuda do Dr. José Francisco Xavier, pai de uma aluna, contribui para Azevedo estruturar uma escola que proporcionasse o ensino formal de disciplinas estudantis básicas e do método Braille (SOUZA, 2012).

Com a formalização de legislações específicas para deficientes na Europa, o Imperador D. Pedro II simpatiza com a ideia e com o trabalho de José de Azevedo. Logo uma audiência foi marcada entre os dois, em que Azevedo explica suas ideias e solicita o apoio do Imperador. Em alguns dias, D. Pedro II publicou um requerimento formal, onde solicita a fundação de uma escola voltada para o atendimento de jovens cegos. Na mesma publicação, o imperador solicitou um à liberação de um prédio e verbas para manutenção da referida escola. Com a publicação do Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, foi criada a escola chamada “Instituto Imperial dos Meninos Cegos”, com caráter experimental que atenderia 25 alunos, devendo ser matriculados de forma imediata.

Em 1871, o conde Benjamim Constant entrou no Instituto, como o terceiro diretor da instituição. Devido às contribuições e mudanças educacionais

feitas por ele, o Instituto Imperial dos meninos cegos, passou a ter o nome de Instituto Benjamim Constant, em 1891.

Rosa (2004) apud Souza (2012), relata que a grande procura por vagas no Instituto Benjamim Constant era feita por famílias pobres, que não possuíam dinheiro para pagar o programa de ensino voltado para cegos. Contudo, o governo somente financiava parte das vagas destinada as famílias carentes, outra parte o próprio Instituto financiava. Esse cenário educacional se manteve e coincidiu com a passagem do Império para República, mais tarde, com a virada do século XIX para o XX, novas mudanças ocorreram.

Conforme Andrade, o séc. traz em seu cerne a ciência e a tecnologia que vieram facilitar a vida das pessoas, inclusive daquelas por anos afins ficaram esquecidas, escondidas, segregadas, excluídas.

Bem, o Brasil iniciou então uma série de movimentos, contestando o descaso público da República frente a educação especial. Como consequência disso, começaram a surgir entidades de defesa dos direitos sócioeducacionais dos cegos, sendo fundada a União dos Cegos do Brasil em 1924. No ano seguinte, foi fundada a Sociedade Aliança dos Cegos e, em 1926, foi a vez do Instituto Pestalozzi, todos fundados na cidade do Rio de Janeiro. Com o passar do tempo, outras entidades voltadas para os direitos dos cegos foram criadas fora do Rio de Janeiro.

### **Métodos Braille na Educação**

Como discutido no primeiro capítulo, ao longo da história ocorreram avanços na posição social dos cegos, porém até o final do século XVIII, ainda não havia um código padrão para realização de escrita e leitura voltadas para deficientes. No entanto, em um contexto bastante conturbado por revoluções e múltiplas guerras, em plena transição do século XVIII para o XIX, pessoas voltaram suas atenções para desenvolvimento da escrita destinada a deficientes visuais. Entre essas pessoas destacam-se os nomes de Nicolas Barbier de La Serre, Louis Braille, Valentin Haüy, Maurice Sizeranne e Maria Theresia Paradis (SOUZA, 2012).

Entre as iniciativas podemos destacar a de Valentin Haüy, que se interessou pelos cegos depois de um episódio ocorrido em uma feira na cidade de Paris. Na ocasião, um deficiente visual foi discriminado e jogado na sarjeta. Indignado, Valentin promoveu intensas campanhas, onde buscava a sensibilização da comunidade, demonstrando publicamente as capacidades dos deficientes. Com o desenvolvimento da campanha, Valentin Haüy arrecadou e investiu na fundação de um instituto voltado para o atendimento educacional e profissionalizante de jovens cegos (FRANCO; DIAS, 2008).

No ano de 1785, Valentin Haüy apoiado por Maria Theresia Paradis fundou o Instituição Nacional dos Jovens Cegos de Paris, a instituição tinha como finalidade o ensino das primeiras letras para crianças cegas, alfabetização feita através do uso da leitura táctil, utilizando impressões em alto-relevo, com papel mais grosso para melhor manuseio.

Somente com abertura dos direitos proporcionado pela Constituição Federal, foi possível nas décadas 1990 e 2000, aprovação de leis tais como Lei nº 9.394 - LDBEN/96; influenciada pela conferência de Salamanca e ainda promulgações de cartas, como a da Educação para Todos em 1990, que garantem e validam o ensino para cegos.

Nas décadas seguintes, ocorreram avanços, como variadas campanhas de ações públicas que resultaram na expansão da imprensa em Braille, programas de televisão voltados para deficientes, tais como o da TV Brasil chamando de Programa Especial, no ar desde 2004, sem falar da inovação tecnológica voltada para os cegos (SOUZA, 2012).

Souza (2012) destaca o uso da tecnologia como uma importante ferramenta para um real processo inclusivo. O referido autor exemplifica novas tecnologias, como é o caso dos celulares com teclado em Braille e sem tela, onde também existe a possibilidade de enviar-receber mensagens e efetuar ligações com ajuda de altos falantes. Dentre as diversas empresas existentes no mercado, destacam-se a Spide, Samsung e Toshiba, pioneiras no desenvolvimento desse tipo de tecnologia inclusiva.

O Brasil vem utilizando o sistema chamado de DOSVOX, um programa disponível gratuitamente na rede, que vem sendo pesquisado e desenvolvido desde o ano de 1993 pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), já implantado em inúmeros institutos educacionais. O programa consiste em uma voz que lê a tela do computador ou onde o curso estiver parado.

Em suma de tudo que fora exposto, podemos realizar uma etapa cronológica das conquistas alcançadas e ainda as almejadas pelos deficientes visuais. Como conquista podemos destacar o direito à inclusão escolar, melhorias no acesso à informação, garantidas por leis supracitadas. Todavia, é importante salientar que muito ainda pode ser feito, evidenciando assim uma contínua luta pela cidadania e, posteriormente, por uma formação escolar que possibilite um processo de ensino-aprendizagem, não tão somente, mas refletindo em sua vida (SOUZA, 2012).

Segundo Sá et al (2010), o método tem como base uma matriz ou símbolo gerador, chamado de cela Braille, constituída por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais, com três pontos à esquerda (pontos 1, 2 e 3) e três à direita (4, 5 e 6), ordenados de cima para baixo. A disposição dos pontos

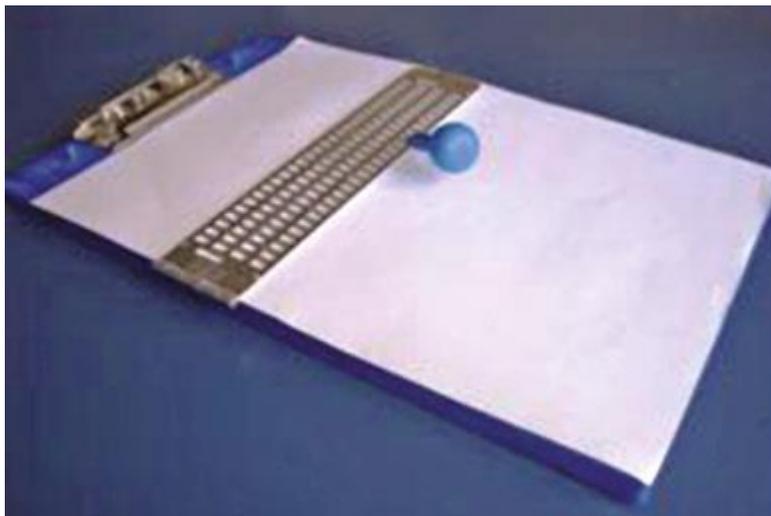
na cela gera uma variedade de configurações específicas para representar o alfabeto e a grafia em Braille, podendo aplicada a todas as áreas do conhecimento. A Figura 03 demonstra o Sistema Braille.

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	á	â	ã	ä	å	æ	ç	è	é	ê	ë	ì	í	î	ï	ê	ó	ô	õ	ö	÷	ü	ý	ÿ	z	
3ª série é resultante da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	á	â	ã	ä	å	æ	ç	è	é	ê	ë	ì	í	î	ï	ê	ó	ô	õ	ö	÷	ü	ý	ÿ	z	
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	á	â	ã	ä	å	æ	ç	è	é	ê	ë	ì	í	î	ï	ê	ó	ô	õ	ö	÷	ü	ý	ÿ	z	
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	á	â	ã	ä	å	æ	ç	è	é	ê	ë	ì	í	î	ï	ê	ó	ô	õ	ö	÷	ü	ý	ÿ	z	
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	á	â	ã	ä	å	æ	ç	è	é	ê	ë	ì	í	î	ï	ê	ó	ô	õ	ö	÷	ü	ý	ÿ	z	
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	á	â	ã	ä	å	æ	ç	è	é	ê	ë	ì	í	î	ï	ê	ó	ô	õ	ö	÷	ü	ý	ÿ	z	

Figura 03: Tabela com disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille. Fonte: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php>>.

Com o desenvolvimento do método, Louis Braille ampliou seus conhecimentos tornando-se, mais tarde, professor de álgebra, geografia, piano e gramática para os alunos do Instituto de Jovem Cegos de Paris. No ano de 1827, Braille publicou um livro intitulado “Gramática das Gramáticas”, onde ele dedicou os escritos a Barbier. Após vinte e sete anos, ocorreu a Assembleia da França, a qual objetivou oficializar, por lei, o uso do Método Braille como “Método Oficial de Comunicação para Cegos na França”. Com isso, a formulação da lei e os avanços educacionais espalharam por toda a Europa e o mundo. Porém, somente em 1878 ocorreu na França o I Congresso Internacional de Ensino, em que foi acordado o uso do sistema Braille como um universal de linguagem para deficientes visuais, Sistema Padrão Universal de Ensino para Cegos (SÁ et al, 2010).

Para elaboração do livro, Louis Braille utilizava-se de um suporte para perfurar o papel, esquema similar ao ainda utilizado. A confecção da escrita pelo método Braille utiliza-se de um suporte de uso manual, auxiliado por uma reglete com uma punção. A reglete é uma régua de metal ou de plástico, formada por uma série de celas vazadas, feitas em linhas paralelas umas as outras e dispostas horizontalmente, ajustada a uma base retangular com perfurações para distanciamento das linhas. A punção é uma haste de madeira ou de plástico com ponta de metal, em diversos formatos, usado para a perfuração dos pontos nas celas Braille (SÁ et al, 2010). A Figura 04 exemplifica os materiais utilizados no Sistema Braille.



**Figura 04:** Prancheta de plástico com uma reglete de metal e um punção.

**Fonte:** <<http://www.portal.mec.gov.br/index.phpr>>.

Com o desenvolvimento tecnológico, surgiu a máquina de escrever Braille. O equipamento, de origem mecânico ou elétrico, contém um grupo de três teclas paralelas de cada lado da máquina, uma barra de espaço em seu centro e um dispositivo para ajustar a folha de papel. Para escrever, deve-se realizar um toque simultâneo em uma combinação de teclas da máquina Braille, reproduzindo os pontos correspondentes aos sinais das letras ou dos números desejado. O diferencial nesta máquina é que os pontos em relevo aparecem na frente da folha de papel, o que não ocorre com a reglete, na qual a escrita é realizada da direita para a esquerda. Assim sendo, o modo de escrita é processado na reglete no sentido inverso da escrita convencional, o que exige concentração, coordenação motora, dificultando a correção e o manuseio (SÁ et al, 2010). Um exemplo de máquina de escrever em Braille é mostrado na Figura 05.



**Figura 05:** Máquina de escrever em Braille mecânico.

**Fonte:** <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php>>.

Nos dias atuais, a musicografia Braille, já é adotada uniformemente por todos os países. Para tanto, foi realizado diversos congressos, sendo os principais ocorridos na Alemanha na cidade chamada Colônia em 1888; França, na cidade de Paris em 1929; e Nova Iorque nos EUA em 1954, onde foram adaptados símbolos de acordo com as exigências da musicografia.

Com os acordos realizados e a estruturação do código Braille, iniciaram vários estudos na área, pois o código necessita que seu usuário apresente um conjunto de conhecimentos, tanto espaciais quanto numéricos, bem como necessitam apresentar discriminação tátil, destreza na manipulação e coordenação motora, entre outros. O desenvolvimento destas habilidades contribui para a identificação dos pontos feitos dentro da cela Braille de modo que o reconheci-

mento de sinais proporciona uma inter-relação das configurações Brailleana com as letras do alfabeto (SÁ et al, 2010).

Segundo os mesmos autores, a realização da leitura torna-se mais complexa, uma vez que requer discriminação, destreza e refinamento do tato do leitor. Portanto, a posição dos dedos, a coordenação bimanual e a postura influenciam diretamente na leitura e escrita do método, ou seja, o bom uso destas técnicas leva a movimentos sincronizados das mãos e discriminação tátil acelerando a leitura e tornando-a algo comum para o deficiente visual. Para obter tal desenvolvimento é exigido um trabalho contínuo e um grande esforço para os deficientes visuais, uma vez que ocorre em um cenário bem menos atrativo em relação à multiplicidade de recursos disponíveis aos jovens que enxergam. Tais ausências de atrativos ou dificuldades podem afetar a atenção, a concentração, a motivação e interesse dos educandos cegos. Como resultado desses entraves, o educando cego pode abandonar o processo de aprendizagem, retornando aos estudos com a idade e escolarização avançada, por perceber a importância da leitura e da escrita no seu cotidiano.

Os mesmos autores dizem que o ensino do Braille deve ser introduzido gradualmente no contexto das atividades preliminares à leitura, considerando os interesses, as habilidades e as necessidades dos educandos portadores de deficiências como a cegueira. É necessário atribuir sentido e significado ao que é lido, porque não basta ler e escrever corretamente ou demonstrar uma boa compreensão da técnica da leitura e da escrita.

Nesta perspectiva, o Sistema Braille deve ser introduzido em situações cotidianas, mesmo que os educandos não saibam decifrar este código, para que ele aprenda a se comunicar e possa se beneficiar da linguagem, da diversidade de jogos e de exercícios táteis o mais cedo possível. Pode-se, por exemplo, aproveitar suas experiências pessoais para escrever uma história ditada por ele, elaborar uma lista de brinquedos, escrever nomes, palavras de seu interesse, inventar jogos e brincadeiras com grãos, sementes, bolinhas, botões e objetos que lembram os caracteres Braille (SÁ et al, 2010).

### **Método Braille no ensino de química**

Outra dificuldade enfrentada por portadores de deficientes visuais é no ensino de química, mais especificamente nas nomenclaturas específicas. É verificada a necessidade de adaptações de materiais e de estratégias metodológicas para o ensino de deficientes visuais.

Para representação das linguagens específicas, os educandos cegos necessitam de adaptações feitas dentro das disciplinas. Como a matéria de química necessita do uso de gráficos, tabelas, diagramas, símbolos e outros recursos,

muitas vezes as adaptações tornam-se inviáveis, pois quando transcritos da “linguagem comum”, visão em tinta, para a escrita em Braille ocorre um aumento considerável no tamanho dos gráficos, tabelas, diagramas, e em cada página impressa são geradas cerca de quatro páginas em Braille.

Como os livros didáticos de Química apresentam numerosas ilustrações e representações específicas, em sua maioria elaborada para não portadores de deficiência visual, quando transcritos não leva todas as informações presentes no livro. Essas representações são necessárias, para que ocorra uma significativa aprendizagem da Química, contemplando os três diferentes níveis de abordagem: o fenomenológico ou macroscópico, o teórico ou microscópico e o representacional (Mortimer; Machado; Romanelli, 2000 apud MÓL, 2011). Sabendo que os educandos com deficiência visual devem ter acesso aos três níveis de abordagem da Química, como qualquer outro educando, busca-se realizar adaptações no livro didático. No entanto, imagens, tabelas, gráficos e diagramas, quando não são adaptados adequadamente, podem transformar-se em obstáculos ao acesso as informações vinculadas, com impactos negativos na aprendizagem desses educandos (MOL, 2011).

Sendo observadas as dificuldades dos deficientes visuais frente à disciplina de Química, um grupo de educadores brasileiros iniciou a adaptação de um livro didático de Química, visando não perder informações contidas nas ilustrações. Para isso, os educadores estabeleceram um projeto de descrição das ilustrações que não era possível ser idealizadas pela simples transcrição do texto em tinta para o texto em Braille.

Nesse projeto, trabalhamos com a **descrição de imagens, tabelas, gráficos, equações e estruturas químicas**. Essas descrições têm como objetivo disponibilizar a ADVs, acesso às mesmas informações que seus colegas, também usuários do livro Química & Sociedade. A partir dessas descrições estão sendo produzidos dois tipos de versão do livro. O primeiro tipo é uma versão em Braille, destinada a alunos cegos. O outro tipo de versão utiliza as descrições para gerar versões ampliadas, destinadas a alunos com baixa visão. Nesse caso, a partir dos arquivos digitais, podem ser produzidas versões que atendam necessidades específicas de diferentes alunos. (MOL, 2011, p. 03 grifo meu).

Os autores esclarecem que adaptar um material não é uma tarefa tão simples e fácil. Para isso, ressaltam a necessidade de dominar o conteúdo específico, ter noções de seu contexto e conhecimento das necessidades dos alunos com deficiência visual – ADVs. Com isso, é possível disponibilizar informações realmente necessárias para que os alunos compreendam adequadamente o conteúdo abordado. Além disso, é preciso conhecimento das regras para realizar a escrita no método Braille, que o transcritor deve saber.

Ao realizar as adaptações, um grupo de educadores da Universidade de Brasília, necessitaram estruturar um projeto, intitulado de “Desenvolvimento de Estratégias para o Ensino de Química para Deficientes Visuais”, sendo desenvolvido em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química – LPEQ – e o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual – LDV –, ambos da Universidade de Brasília-UNB

### **Ensino da Química no Universo dos Deficientes Visuais**

A química é uma ciência que estuda a natureza, as propriedades, a composição e transformações da matéria. Uma ciência que é baseada na observação dos fenômenos químicos, nas reações químicas, na formação de precipitado colorido, na mudança de cor, fazendo com que a mesma esteja baseada no visual (SCHWAHN; ANDRADE NETO, 2011).

Para muitos estudantes, a química é uma ciência complexa e desinteressante. E quando, se fala do ensino de química para deficientes visuais, a situação se torna ainda mais desafiadora, pois se trata de uma disciplina muitas vezes abstrata, atrelada ao estímulo visual e que utiliza uma linguagem própria, com fórmulas e símbolos fundamentais ao seu aprendizado (BRITO, 2006).

Isto pode ser exemplificado quando em uma aula de Química, o professor ao ministrar seus conteúdos costuma representar no quadro o fenômeno químico do qual está falando, na forma de reações, símbolos e se expressa “... olhem para o quadro agora...”, “... observem a reação química que esta ocorrendo...”, “... observem a cor do precipitado formado nesta reação química...”, ou o apelo visual que a maioria dos livros didáticos de Química apresenta inclusive aqueles contemplados pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), visto a enorme quantidade de imagens, tabelas, gráficos e representações específicas, com significativa importância para a aprendizagem dos conteúdos, já que a aprendizagem em Química deve contemplar os três diferentes níveis de abordagem: o macroscópico, o microscópico e o representacional, o que mostra a importância da visão no ensino e também na aprendizagem de Química (SCHWAHN E ANDRADE NETO, 2011, p. 4)

Os alunos DV representam um grande desafio na educação inclusiva, principalmente no que tange ao desenvolvimento de materiais didáticos adequados para uma participação igualitária no processo de ensino-aprendizagem (BERTALLI, 2010).

Contudo, para uma escola seja inclusiva e necessário que haja preparação e qualificação na formação dos professores, para que esses possam atender os alunos DV em classes regulares. A uma grande preocupação para que esses

professores estejam não e simplesmente cursar uma disciplina é preciso mais que isso.

Assim, cabe ao professor ao de desenvolver recursos didáticos de modo a contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos deficientes visuais.

[...] Tornar a aprendizagem significativa e despertar o interesse em aprender são funções básicas dos recursos didáticos. Eles contribuem para que o universo e a escola sejam mais acessíveis a todos. Os alunos com deficiência visual possuem grandes possibilidades de desenvolvimento pessoal e intelectual desde que sejam a eles oferecidas oportunidades de aprendizagem que utilizem metodologias e recursos didáticos adequados a sua forma de perceber e sentir o meio em que vivem. Promover a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano e mediante a utilização de recursos didáticos que possam ser percebidos por todos os sentidos do corpo (tátil, sinestésica, auditivo, olfativo, gustativo, e visual) é conduta indispensável para uma educação abrangente, que contemple as diversidades existentes entre os educandos. (Suenia et al, 2006, apud QUADROS et al, 2011, p. 4)

Segundo Gonçalves (1995) apud Bertalli, (2010), apontam que maiores dificuldades no ensino da Química para deficientes visuais são encontrar maneiras e meios de criar e estimular interesse na disciplina, conseguir um meio eficiente comunicação.

A ciência Química é caracterizada pelo uso e pela aplicação de teorias e modelos específicos. Além disso, a Química possui uma linguagem própria que permite a comunicação entre cientistas de diferentes áreas que utilizam esses conhecimentos.

O conhecimento químico pode ser promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como Ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade.

A Química é uma disciplina que se utiliza de grande apelo visual, pois muitos de seus conceitos se baseiam na visualização de esquemas para sua compreensão. Para facilitar a compreensão dos conteúdos, os livros de Química são carregados de imagens e modelos, o que pode dificultar o acesso a tais conhecimentos por alunos cegos ou com baixa visão (RAZUK; GUIMARÃES, 2014).

### **Tabela periódica no ensino da química**

A tabela periódica surgiu , a partir das descobertas de diversos elementos e suas propriedades identificadas na natureza. No entanto foi necessário que

## EDUCAÇÃO BRASIL II

esses elementos fossem organizados, conforme as características de cada elemento (BRITO, 2006).

A organização da tabela foi desenvolvida por Dimitri Ivanovitch Memdeleiv, apresentando uma classificação que foi base da classificação periódica moderna, colocando os elementos em ordem crescente de suas massas atômicas distribuídos em oito colunas verticais e doze faixas horizontais. Verificou que as propriedades variavam periodicamente à medida que aumentava a massa atômica. Com essa organização ele foi capaz de mostrar que certos elementos, até então não descobertos deveriam existir e iriam preencher os espaços vazios desta.

Assim, formou-se então a tabela periódica. O nome tabela periódica deve-se a periodicidade, que é a repetição das propriedades dos elementos em cada grupo.

A tabela periódica atual (Figura 6) permite organizar e verificar as características dos elementos, sendo constituída por 18 famílias, que contem conceitos e informações, como posição específica, formato característico, grupos, famílias, cores, símbolos, nomes, número de massa e número atômico.

**Figura 06:** Tabela periódica atualizada. **Fonte:**

[https://www.google.com.br/search?q=tabela+peri%C3%B3dica+atualizada&espv=2&biw=1707&bih=827&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwibusC5mrPSAhVBH5AKHbKwCWMQ\\_AUIBigB#imgrc=TMdyiNvl\\_UwZ5M:](https://www.google.com.br/search?q=tabela+peri%C3%B3dica+atualizada&espv=2&biw=1707&bih=827&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwibusC5mrPSAhVBH5AKHbKwCWMQ_AUIBigB#imgrc=TMdyiNvl_UwZ5M:)

Segundo, Silva (2015, p. 5) a tabela é de suma importância pois:

[...] para compreender a disciplina de química, sua organização e suas propriedades, sendo a mesma considerada, uma grande facilitadora no aprendizado dessa disciplina. Agora decifrar e manusear a tabela periódica necessita de orientações prévias do educador que alcançará êxito no seu papel, todavia a mesma precisará de adaptações para que possa atingir to-

dos os alunos igualmente, sem exceção, não excluindo como faz os deficientes.

A tabela periódica é um recurso indispensável para o ensino de química na qual o “seu estudo se caracterizava por um sólido caráter teórico e não só como uma ferramenta empírica de análises de fatos” (SEIXAS, et.al. 2001, apud SILVA, 2015, p. 6). Com a compreensão das propriedades periódicas dos elementos permite que os conteúdos sejam realmente assimilados, sendo considerada ferramenta de apoio na “visualização” de conceitos e propriedades outrora transmitidos oralmente.

### **Metodologia**

#### **Lócus e sujeito da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Amapá/ *Campus* Macapá (nas dependências da biblioteca). Para a realização da pesquisa foi convidada uma jovem com deficiente visual (colaboradora da pesquisa), que havia concluído o ensino médio nesta instituição de ensino.

A escolha da colaboradora para a pesquisa ocorreu devido a mesma já ter tido aula/conhecimento sobre a tabela periódica a fim de verificar se a proposta adaptada da tabela periódica, como recurso nesta pesquisa, ajuda na interpretação das informações que a tabela apresenta e se através do material adaptado consegue relembrar alguns conceitos importantes.

#### **Tipologia da Pesquisa**

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo e descritivo. “A pesquisa descritiva pode assumir diversas formas” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 62) e, nessa pesquisa em questão assumiu aspectos de um estudo de caso; segundo Almeida (2014, p. 29) “este tipo de estudo permite observar e compreender com profundidade a realidade de uma organização, grupo ou indivíduo”.

O método qualitativo é útil e necessário para identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e as interações que estabelecem, assim possibilitando estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais (BARTUNEK; SEO, 2002 apud, TERENCE; FILHO, 2006).

#### **Coleta e Análise dos Dados**

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram obtidos através de roteiros de entrevista (conforme os apêndices I e II). Em se tratando da entrevista semiestruturada, atenção tem sido dada à formulação de perguntas

que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003 apud, MANZINI, 2004, p. 2). A escolha da entrevista se deu pelo fato de ser semelhante a uma conversa, pois possibilitará uma maior liberdade ao entrevistado, proporcionando a oportunidade para fazer comentários, explicações e esclarecimentos significativos a respeito dos questionamentos.

Outro instrumento de coleta de dados de acordo com os objetivos propostos será a aplicação de duas tabelas periódicas táteis. A primeira tabela periódica será com a classificação dos grupos como metais, ametais e gases nobres e a segunda tabela será com a família do grupo I e II escrito em Braille. A utilização desses recursos colaboram para a construção cognitiva de alunos deficientes visuais, por meio de vias alternativas, assim é proposto por (VYGOTSKY, 1997) apud (RAZUCK; GUIMARAES, 2014, p. 3).

O material adaptado foi avaliado através de um encontro com a colaboradora. Assim, a entrevista foi gravada em áudio para posterior análise; levando-se em consideração os objetivos propostos nesta pesquisa.

### **Proposta pedagógica**

A pesquisa foi realizada em seis etapas, a fim de atender os objetivos propostos neste trabalho. Como descrito a seguir:

**1ª etapa:** Seleção do material para montagem dos símbolos químicos com seus respectivos números de massa e número atômico (escritos em Braille). Os materiais foram escolhidos com base em pesquisas de trabalhos já realizados nesta área, como por exemplo:

**2ª etapa:** Foram confeccionadas duas tabelas periódicas táteis. A adaptação da tabela periódica é de suma importância, pois fica de fácil compreensão o conteúdo, uma vez que a mesma exige uma representação visual.

A primeira tabela periódica tátil em alto relevo e com legenda em Braille (figura 07 e 08) foi construída com materiais de baixo custo a fim de que a colaboradora pudesse distinguir a classificação dos elementos químicos em metais, ametais, gases nobres, actinídios e lantanídios, no qual foi confeccionada da seguinte forma:

- *Materiais utilizados para a tabela em alto relevo:* papel cartão branco, papel camurça preto, papel enrugado azul, lixa p60, algodão, régua, tesoura, folha de isopor, folha de E.V. A azul cola branca cola de isopor, reglete e punção.

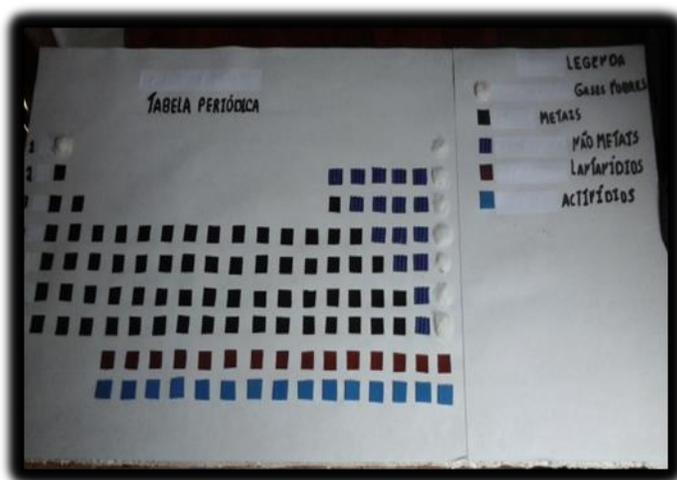
*Confeção:* colou-se uma folha de papel cartão branco no isopor (ambos medindo 70cm x 33cm). Em seguida cortou-se os quadradinhos os (0,2 cm x 0,2cm) para representar o espaço que os elementos químicos ocupam na tabela periódica. A colagem dos quadradinhos seguiu o layout da tabela periódica para a classificação dos elementos químicos em metais (utilizou-se papel camur-

ça preto), em gases nobres (utilizou-se algodão), em metais de transição (utilizou-se papel enrugado azul), em lantanídeos (utilizou-se a lixa) e, em actinídeos (utilizou-se o E.V.A.).

Foi escrito o nome tabela periódica na língua portuguesa e em Braille; bem como uma legenda, também em português e em Braille, com as texturas dos materiais utilizados.



**Figura 07:** Tabela periódica em alto relevo. **Fonte:** Elaborado pela autora.

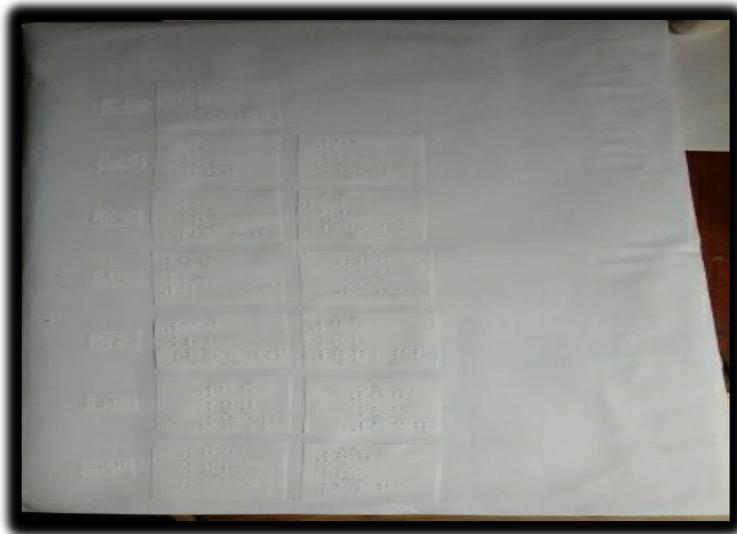


**Figura 08:** Tabela periódica em alto relevo, com legenda em Braille. **Fonte:** Elaborado pela autora.

A segunda tabela periódica tátil em Braille (figura 09) foi confeccionada destacando-se apenas o grupo 1 e 2 da tabela periódica a fim de que a colaboradora identificasse a mudança de família e período bem como identificasse o

elemento químico e sua massa e número atômico. A escolha da família 1A e 2A se deu para iniciar a referida construção. Entretanto, a continuidade da construção total da tabela se dará no grupo de pesquisa no qual a pesquisadora faz parte. A tabela foi confeccionada da seguinte forma:

- *Materiais utilizados:* papel para escrita em Braille, reglete, punção, 1 pedaço de papelão, papel cartolina Branco
- *Confecção:* inicialmente escreveu-se em Braille o símbolo químico e número atômico no papel próprio para Braille (com auxílio do reglete e punção), recortou-se os quadradinhos no tamanho de 2cm x 2cm e colou na cartolina, a qual foi colada no papelão (45cm x 28cm).



**Figura 09:** Tabela periódica em Braille (grupo 1 e 2). **Fonte:** Fonte elaborada pela autora.

**3ª etapa:** Foi o contato que houve com a colaboradora no qual foi conversado sobre o objetivo da pesquisa e ressaltou-se a gratidão pela sua participação. A mesma assinou o termo de consentimento para gravação da entrevista (conversa), aplicação da tabela tátil e descrição de suas respostas sem identificá-la.

**4ª etapa:** Neste segundo momento a conversa foi guiada segundo o apêndice I: sobre sua idade, há quanto tempo é deficiente visual, sobre sua opinião da importância da química e se houve utilização de material adaptado quando estudou química na escola e o que a colaboradora lembrava sobre tabela periódica quando estava no ensino médio.

**5ª etapa:** Foi apresentada as tabelas periódica a colaboradora a fim de que reconhecesse através dos materiais aos quais a tabela foi construída. A tabela foi colocada em cima da mesa da biblioteca.

**6º etapa:** Após a colaboradora tatear a tabela periódica tátil foi conversado (apêndice II: 2º roteiro de entrevista) se a mesma conseguiu identificar grupos e períodos, a classificação dos elementos químicos (metal, ametal e gás nobre), se a tabela apresentada foi de fácil compreensão, se houve dificuldades em manusear a tabela tátil e sobre a sua opinião em relação a utilização de recursos didáticos adaptados facilita a compreensão do ensino da química nas aulas.

### Resultados e discussões

Os resultados e discussões desta pesquisa foram realizados através dos dados obtidos do roteiro de entrevista (conversa) que guiou a coleta de dados. Foi dividida em duas partes para análise: 1ª parte roteiro de entrevista 1 e, segunda parte roteiro de entrevista 2 (apêndice I e II, respectivamente). A colaboradora não permitiu que registrasse sua imagem (foto) apenas, gravar a conversa e descrição de suas respostas.

**1ª parte:** A colaboradora afirmou ter 27 anos e é deficiente visual desde os doze anos de idade. Adquiriu a cegueira devido a um glaucoma não tratado pois, morava no interior (Afuá/PA) e não tinha atendimento médico, foi perdendo a visão aos poucos até a cegueira total.

No que se refere a pergunta 1 do roteiro de entrevista (Você acha a química importante? Por quê?) a aluna respondeu o seguinte que “*Sim*”. Não destacou nada sobre a importância da química.

Em relação à segunda pergunta (Você compreendeu os conteúdos abordados nas aulas de química, sem a utilização de materiais adaptados?); a resposta da colaboradora foi a seguinte: “*Sim*.” Pois, a professora abordava o conteúdo de forma bem simples.

Em relação a terceira pergunta (Quais dificuldades que você encontrou nas aulas de química?) a mesma respondeu que foi a “*falta de material tanto em Braille como adaptado*”. Conforme, Oliveira (2002) pode-se perceber o quanto é necessário adaptar-se materiais pedagógicos para possibilitar a aprendizagem dos alunos cegos, para que estes possam compreender e conhecer, por exemplo, tabela periódica, assunto considerado muito importante para o ensino de química, pois favorece a elucidação de teorias científicas .

Na quarta pergunta (Você utilizou materiais adaptados nas aulas de química?) a colaboradora respondeu “*não*”. Quando foi questionando a colabo-

rada sobre (De que maneira você estudou a Tabela Periódica? Foi adaptada?) ela afirmou o seguinte:

*“Quando estudei a tabela periódica não foi adaptada. Eu sempre tive a curiosidade de conhecer a tabela periódica, pois quando estudei o conteúdo sobre tabela periódica apenas a imaginava como seria formada.”*

A aluna refere-se a “imaginava”, pois como enxergou até os 12 anos ela tem uma memória visual. Segundo Simão, (2004) apud Hilel (2008, p. 78) as [...] “representações visuais, memória fotográfica proporcionam um instrumental cognitivo poderoso para o processamento de raciocínio espacial e na solução de problemas relacionados à aparência das coisas”. Isso confirma o relato da aluna pois, ter enxergado permite que ela faça correlações.

E por fim na quinta pergunta (Você acha importante materiais adaptados para o ensino de Química?). Obteve-se a seguinte resposta:

*“Sim. Pois os conteúdos de química há muitas representações, simbologia e gráficos, o que mais difícil para compreender apenas com a explicação em sala de aula.”*

Diante da resposta da colaboradora fica evidente a necessidade de utilizar recursos para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino de química e em especial ao conteúdo tabela periódica, que contém informações e conceitos que são percebidas visualmente, tais como famílias, grupos, nome do elemento, número de massa, distribuição eletrônica entre outros.

**2ª parte:** Este momento foi analisado segundo os questionamentos realizado no roteiro de entrevista 2 após o contato com a tabela periódica tátil em alto relevo (que destacava a classificação dos elementos na tabela periódica como metais, ametais e gases nobres) e, a tabela escrita em Braille (que destaca apenas os elementos químicos do grupo 1 e 2 da tabela periódica).

A primeira pergunta foi referente a apresentação da tabela periódica tátil em alto relevo, ou seja, quando foi perguntado a colaboradora se a mesma conseguia identificar os grupos e períodos na Tabela Periódica tátil, ela respondeu que:

*“Com essa tabela pude ter noção como os grupos estão organizados. Pude perceber também os elementos que estão com as texturas iguais são porque tem propriedades semelhantes.”*

Cardinali e Ferreira (2015), afirma que o contato tátil aliado às texturas coloca o estudante cego apto a ver e observar o mundo com as mãos, onde existe uma textura real as qualidades táteis e ópticas coexistem de forma única e específica.

Da questão 2 a 8 do segundo roteiro de entrevista foram realizadas referente a tabela periódica em Braille. Logo, quando perguntado a respeito da identificação dos elementos que compõem a família 1 a colaboradora respondeu que: *“Consigo identificar todos os elementos presentes na família 1.”* Como a tabela

periódica em Braille destacava apenas os símbolos químicos a colaboradora falou com facilidade os símbolos. Apenas o elemento químico hidrogênio (H) ela associou o nome ao seu símbolo; os demais citou apenas as iniciais dos símbolos (Lítio (Li), sódio (Na), potássio (K), Rubídio (Rb), Césio (Cs) e Frâncio (Fr)).

Com a resposta da colaboradora pode-se observar que a utilização das tabelas adaptadas, possibilitou a mesma reconhecer, identificar os elementos químicos. Assim percebe-se que as tabelas, apresentada a colaboradora, favoreceu um aprendizado da mesma maneira que um aluno vidente.

Assim, cabe ressaltar a importância da tabela periódica com todas suas informações afim de que alunos com deficiência visual possam participar de maneira efetiva nas aulas de química (MOURA, 2010).

Quando perguntado sobre a identificação dos elementos situados no terceiro período? Obteve-se a seguinte resposta: “*Sim, consigo identificar*”.

Em relação a quinta pergunta que guiou nossa conversa (Através da tabela periódica, adaptada com a escrita em Braille, foi de fácil compreensão?) ela respondeu que

*“sim. Foi de fácil compreensão, se tivesse estudado com esse tipo de material facilitaria com certeza a entender os conteúdos de química.”*

Quando perguntando se teve dificuldade ao manusear esta tabela periódica a mesma afirmou que “*Não*”. A respeito da utilização de recursos didáticos, como este (a tabela periódica tátil, em alto relevo, e, em Braille) facilitou a sua compreensão do ensino de química, a colaboradora respondeu o seguinte:

*“Sim. Pois ajuda muito na compreensão dos conteúdos, principalmente para o ensino de química que tem muitas formulas e imagens.”*

Assim, Cerqueira e Ferreira (1996), apud Guimarães (2011) afirmam que talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais, levando-se em conta que: a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade.

Contudo, foi possível perceber que através de materiais adaptados os alunos podem ter acesso há informações de forma objetiva, nos quais podem vivenciar na prática essas informações; contribuindo para uma aprendizagem significativa para o deficiente visual.

### **Considerações finais**

Com esta pesquisa fica evidente o quanto é importante desenvolver meios para a participação ativa do aluno com deficiência visual em sala de

aula, mas não apenas inseri-lo em classe ; devemos propiciar uma educação de qualidade e equidade capaz de suprir necessidades específicas de cada aluno. Para que essa inclusão aconteça, é necessário que o professor proporcione a construção do conhecimento desse alunado, motivando-os durante as aulas, e, uma forma disso acontecer pode ser através dos materiais adaptados e acessíveis.

Com base nas leituras feitas foi possível confeccionar e adaptar um recurso didático com materiais alternativos para desenvolver a percepção tátil para alunos com deficiência visual; apesar de ser trabalhoso no sentido de que precisa de tempo para construção e aplicação do material em sala o resultado compensa todo trabalho. Pois, é gratificante ver como um aluno que não enxerga pode aprender química como qualquer outro aluno vidente.

Para a montagem e confecção da tabela, a grande dificuldade foi a falta de conhecimento em Braille. Saber escrever o Braille corretamente é importante para que a leitura dos alunos sejam eficientes, daí a importância de na formação inicial ter esse conhecimento Braille na matriz curricular para ter essa noção básica. A colaboradora conseguiu identificar os elementos químicos e o reconhecimento do grupo 1 e 2 da tabela periódica o que reforça que esse tipo de ferramenta favorece a aprendizagem de alunos com deficiência visual.

Os resultados obtidos com a aplicação das tabelas táteis foi possível demonstrar o quanto o uso do recurso tátil contribui de forma dinâmica e atrativa, para o aluno deficiente visual. É de suma importância a utilização de recursos didáticos elaborados para a aprendizagem de alunos com necessidade educacional especial. Além do mais, o uso das tabelas adaptadas proporcionou a oportunidade de manuseio ao aluno cego.

### Referências bibliográficas

- ANDRADE, Maria Antonia Ferreira. **Cultura oral em Macapá: uma região pouco conhecida**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2018.
- ALMEIDA, S. M. **ELABORAÇÃO DE PROJETO, TCC, DISSERTAÇÃO E TESE uma Abordagem Simples, Prática e Objetiva**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/904/810>>. Acesso em: 14 de Nov 2016.
- BERTALLI, J. G. **Ensino de geometria molecular, para alunos com e sem deficiência visual, por meio de modelo atômico alternativo**. 2010. Disponível

em:<file:///C:/Users/JeyeFran/Downloads/Jucilene%20Gordin%20Bertalli%20(1).pdf>. Acesso em: 27 de Fev 2017.

BRITO, L. G. F. **A tabela periódica: um recurso para a inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de química.** 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CARDINALI, S.; FERREIRA, A. **A Aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais.** 2015. Disponível em: <[http://www.deficienciavisual.pt/txt-aprendizagem\\_celula\\_estudantes\\_cegos.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-aprendizagem_celula_estudantes_cegos.htm)>. Acesso em: 02 Fev 2017.

CARVALHO, S. **Cegueira em almada negroito.** 2010. Disponível em: <<http://filosofiaarte.no.sapo.pt/cegueira.html>>. Acesso em: 12 de Nov 2016.

CERQUEIRA, J. B.; LEMOS, E. R. O sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, 1996.

CERVO, L, A.; BERVIAN, A. P.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6º ed, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, A. **História do paganismo de vários povos da antiguidade.** LISBOA: Eeditores Rodrigues, 2011.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso.** Tese de Doutorado. São Carlos: UFS-Car, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FRANCO, J; DIAS, T. A pessoa Cega no Processo Histórico: Um Breve Percorso. In: **Revista Benjamin Constant.** 2008. Disponível em: <<http://deficienciavisual9.com.sapo.pt/r-olhares.htm>>. Acesso em: 27 Ag. 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

GUIMARÃES, I.S.; MELLO, M.R. **Adaptações dos Conteúdos de Química para Alunos com Deficiência Visual: Desafios e Possibilidades no Processo de Inclusão.** Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2013/trabalhos/6/2580-15931.html>>. Acesso em: 28 Fev 2017.

GUIMARÃES, L. B. **Materiais pedagógicos como instrumentos possibilitadores da inclusão de deficientes visuais no ensino de Modelos Atômicos.** 2011. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4059/1/2011\\_LoraineBorgesGuimaraes.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4059/1/2011_LoraineBorgesGuimaraes.pdf)>. Acesso em: 26 Fev 2017.

- GURGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica.** 2007. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php)>. Acesso em: 20 de Nov 2017.
- HIGINO, V. P. **De criança padrão a adulto divergente estudos sobre o comportamento do deficiente visual.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFS-Car, 1986.
- HILEL, A.S. **As terapias de imagens mentais como recurso terapêutico complementar na tireoidite de Hashimoto-Um estudo de caso.** 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15711/1/Alexandre%20Santana%20Hilel.pdf>>. Acesso em: 04 de Abr 2017.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MANZINI, E.J. E **ntrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 27 de Fev 2017.
- MAZZOTTA, C.J.S **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortêz, 1996.
- MECLOY, E. P. **Psicologia de la ceguera.** Madrid: Editorial Fragua, 1974.
- MÓL, G. **Desenvolvimento de Estratégias para o Ensino de Química a Alunos com Deficiência Visual.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.
- MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Quím. Nova.** 2000. vol.23, n.2, p. 273-283.
- MOURA, C. S. **Adaptação de uma Tabela Periódica para Alunos com Deficiência Visual.** 2010. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1734/1/2010\\_CarinaSilvaMoura.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1734/1/2010_CarinaSilvaMoura.pdf)>. Acesso em: 28 de Fev 2017.
- SCHWAHN, M.C.A.; ANDRADE NETO, A.S. **Ensinando química para alunos com deficiência visual: uma revisão de literatura.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) (ENPEC), 8, 2011, Campinas. Anais do VIII ENPEC.
- OLIVEIRA, F. I. W. **A Importância dos Recursos Didáticos Adaptados no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais.** 2002. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aimportanciadosreccdidaticos.pdf>> . Acesso em: 12 de Dez 2016.
- PINKER, S. **Como a Mente Funciona.** 2004. Disponível em: <<ap/viewFile/13664/7949>>. Acesso em: 28 de Fev 2017.

QUADROS, L.; NOVAES, T.; LIBARDI, D.; RABBI, R. M. L. **Construção de Tabela Periódica e Modelo Físico do Átomo Para Pessoas com Deficiência Visual.** 2011. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1482-3.pdf>>. Acesso em: 28 de Jan 2017.

RAZUCK, R. C. S. R.; GUIMARÃES, L. B. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista Educação Especial.** v. 27. n. 48. p. 141-154. jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/4384/pdf>> . Acesso em: 27 de Fev 2017.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira.** Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROSA, E. **A Educação da Pessoa Cega ou com Visão Reduzida: análise de alguns elementos.** Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2004.

SÁ, E.D; DOMINGUES, C.A.; CARVALHO, S.H.R.; ARRUDA, S.M. C.P.; SIMÃO, V.S. **A educação especial na Perspectiva da Inclusão escolar. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Gunterwust/def-visual-baixa-viso-e-cegueira>>. Acesso em: 27 de Fev 2017.

SILVA, R.P. A Tabela fd14: **Uma Nova Ferramenta Pedagógica Adaptada ao Ensino da Química para Alunos Portadores de Deficiência Visual, Transtornos e Hígidos, como Material Lúdico de Inclusão.** 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19787\\_9088.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19787_9088.pdf)>. Acesso em: 27 Fev 2017.

SOUZA, A. T. R. Um olhar através da História: analisando a cegueira na sociedade ao longo do tempo. **Revista Visão Acadêmica.** nº. 4, maio de 2012. Disponível em: <[http://www.coracoralina.ueg.br/visao\\_academica/revista/2012\\_maio/cegueira\\_sociedades.pdf](http://www.coracoralina.ueg.br/visao_academica/revista/2012_maio/cegueira_sociedades.pdf)>. Acesso em: 20 de Jan 2017.

TERENCE, A.C.F.; FILHO, E.E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais.** 2006. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006\\_tr540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf)>. Acesso em: 27 de Fev 2017.

# A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Vando Golfetto  
Lizete Cecilia Deimling*

## **Introdução**

O desenvolvimento motor é um processo contínuo, desde o nascimento até a morte e que envolve todos os aspectos do comportamento humano. Na infância, as crianças de forma espontânea, realizam muitas atividades motoras como correr, saltar, arremessar, entre outras, sendo estas denominadas de habilidades motoras fundamentais. Estas habilidades estão nos esportes, nos jogos e nas brincadeiras, sendo classificados em três estágios bem acentuados na literatura: estágio inicial, elementar e maduro (GALLAHUE; OSMUN; GOODWAY, 2013).

A educação infantil é uma fase muito importante para a criança, é nesse período que o organismo adquire habilidades sensório-motoras que serão necessárias para o exercício de atividades mais complexas como uso da linguagem, da leitura e da escrita.

Diversas são as formulações teóricas que tem concentrado interesse no estudo nessa fase humana. Quase todas as teorias do desenvolvimento humano enfatizam que a idade pré-escolar, e de fundamental importância na vida humana, por ser esse período em que a personalidade do indivíduo começa a tomar formas claras e definidas (ROSA, 1986).

De acordo com Fonseca (2004), dentro do contexto escolar a educação física tem um papel de grande importância, uma vez que as atividades, exercícios e brincadeiras, dentre outras práticas vivenciadas nas aulas, promovem o desenvolvimento e aprimoramento dos campos cognitivos, motores e afetivos.

É na infância que as crianças constroem sua base por meio das vivências e experiências com movimentos corporais e a experiência motora favorece o amplo desenvolvimento dos diferentes componentes da motricidade, como a coordenação, o equilíbrio e o esquema corporal, fundamental na infância, para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (MEDINA; MARQUES, 2010).

Magalhães, Kopal, Godo (2007), afirmam que na faixa etária da educação infantil (2 a 7 anos), é a fase da aquisição dos movimentos fundamentais que vão construir a base das aquisições posteriores. Além disso os autores rela-

tam que a experiência motora adequada reflete na alfabetização e raciocínio lógico de forma que favorece a leitura e a escrita.

Para que a experiência motora ocorra de forma adequada na educação infantil, é necessário que a escola ofereça um ambiente diversificado, com situações que propiciem meios para a resolução de problemas, uma vez que o movimento se apresenta e se aprimora através desta interação, das mudanças individuais e da tarefa motora (MEDINA; MARQUES, 2010).

Neste contexto, este artigo está voltado para o ensino da educação física na educação infantil, e tem como eixo de estudo, analisar a importância da educação física para o desenvolvimento motor e crianças da educação infantil, devido à relevância que o desenvolvimento motor tem na infância, acreditando que as crianças a partir do domínio do próprio corpo criem gosto pela atividade física e tenham hábitos saudáveis futuramente.

### **Desenvolvimento motor**

O desenvolvimento motor para Gallahue, Ozmun, Godway (2013), é um processo contínuo que envolve as mudanças da motricidade ao longo da vida e depende da interação entre biologia do indivíduo, as necessidades da tarefa e as condições do ambiente, além de envolver todos os aspectos do movimento humano.

Segundo Magalhães, Kobał, Godo (2007), movimento é a forma de comunicação predominante na vida humana. É a primeira maneira que o bebê utiliza para se comunicar, através do movimento reivindica algo, organiza-se, descobre a relação com o mundo, objetos e pessoas.

O movimento humano pode ser classificado em categorias, conforme suas características funcionais: movimento de estabilidade, locomoção, manipulação e combinadas (GALLAHUE, OZMUN, GODWAY 2013).

Os autores referem-se aos movimentos de estabilidade como movimentos de equilíbrio e postura contra a força da gravidade para sua localização; locomoção, movimentos que envolvem mudanças na localização do corpo e no espaço (caminhar, correr, pular); manipulação dividida em motora ampla que refere-se a força em receber ou lançar objetos (arremessar, chutar, rebater um objeto, driblar) e fina que envolve a utilização da musculatura intrínseca da mão (costurar, escrever, cortar com a tesoura, digitar); e combinadas, relacionadas a movimentos que podem ter as três características como pular corda (pular = locomoção; girar a corda = manipulação e equilíbrio = estabilidade).

O processo de desenvolvimento motor ocorre ao longo da vida e sofre constantes mudanças em resposta as tarefas do dia a dia. Para melhor entender este processo, os autores dividem o desenvolvimento motor em fases e estágios.

A primeira fase é do movimento reflexo onde é possível observar desde o nascimento que a criança apresenta algumas pequenas movimentações, denominados de movimentos reflexos que, geralmente se originam de estímulos diversos provenientes do meio externo, como som, luz, toque ou posição do corpo (GABBARD, 2008). Ainda para o autor alguns dos reflexos são bastante simples e mediados ao nível da medula espinhal, outros são mais complexos e exigem a integração dos centros do tronco cerebral, os labirintos, e outros centros nervosos em desenvolvimento.

Nos trabalhos de Gallahue; Ozmun (2001), Harrow (1983) e Gabbard (2008), os primeiros movimentos que o feto faz são classificados como reflexos, movimentos involuntários controlados subcorticalmente, ao passo que, provavelmente venham a formar a base para as seguintes fases do desenvolvimento motor. Estes consideraram os comportamentos de sucção, o giro da cabeça, contração muscular rápida, prensão e caminhada como sendo reflexos da criança.

Para Azevedo, (2012), o estágio de codificação de informações vai do nascimento aos quatro meses, este estágio caracteriza-se a fase de movimentos reflexivos, pelo exercício motor involuntário. Dos zeros aos quatro meses o bebê reúne informações a partir dos desafios diários, ao se movimentar, buscando alimentos, conforto. Estágio de decodificação de informações dos quatro meses a um ano entram no estágio de decodificação destas informações, a partir deste a criança começa a utilizar seus movimentos voluntários, pois ele já decodificou as informações da fase reflexiva (ROMANHOLO et al., 2014)

A fase do movimento rudimentar são os primeiros movimentos voluntários, podem ser notados nos bebês desde que nascem até os dois anos. Porém pode variar de criança para criança e condições ambientais, biológicas etc. As capacidades motoras rudimentares são a base do movimento voluntário, e se divide em dois estágios, que demonstram a evolução da gestão motora (GOMES; MAGALHÃES; MAIA, 2015).

Estágio de inibição de reflexos nascimento a um ano. Ao nascer os bebês iniciam o estágio de inibição de reflexos da fase motora rudimentar. Os reflexos comandam os movimentos do bebê desde o nascimento, bem como os reflexos iniciais e estruturais trocados por comportamentos motores voluntários. Sendo assim, os movimentos são descontrolados e grosseiros (GALLAHUE; OZMUN 2001).

No estágio de pré-controle um ano a dois anos, os indivíduos iniciam maiores controles sobre seus movimentos com mais precisão, neste, as crianças começam conhecer a ganhar e a sustentar seu equilíbrio, a manusear coisas e a mover-se pelo espaço com nível de habilidade e comando tolerável, tendo em

vista o pequeno tempo que vivenciaram para evoluir essas capacidades (PEREIRA, 2008).

Fase motora fundamental é compreendida dos dois aos sete anos. Essa fase de desenvolvimento motor relata uma etapa na qual as crianças estão participantes comprometidas na investigação e descoberta das aptidões motoras de seus corpos. Os padrões de movimento fundamentais são parâmetros perceptíveis essenciais na prática como por exemplo: arremessar, saltar, correr, dentre outras. Um dos erros primordiais nesse entendimento da fase de movimentos fundamentais é a convicção de que essas habilidades são definidas com o amadurecimento das capacidades e não são muito motivadas pelo afazer e por condições ambientais. A maturidade executa a função primordial na evolução de padrões de movimento fundamentais, porém não deve ser vista como exclusiva ação. As situações do local executam uma função primordial no nível superior de evolução que os padrões de movimento fundamentais alcançam. Além do mais, é essencial desenvolver cada uma das habilidades dos padrões de movimento fundamentais que visam ser aperfeiçoados. (MIRANDA; AFONSO, 2006).

O estágio inicial de dois a três anos mostra o início das experiências da criança direcionadas para a finalidade de realizar uma habilidade fundamental. Vários indivíduos conseguem estar mais à frente desse grau de performance de padrões de movimento, no entanto, a maior parte está no estágio inicial (MILANI, 1999).

Seguindo o autor estágio elementar de quatro a cinco anos já se tem melhor controle e coordenação rítmica. Aperfeiçoa-se a coordenação dos elementos espaciais e temporais do movimento, no entanto, os padrões de movimento nesse estágio até então frequentemente são limitados ou intensos, ainda que mais bem dominados.

Para Ramanholo et al., (2014), o estágio maduro entre seis e sete anos é assimilado por execução praticamente eficazes, equilibrados e coordenados. Algumas capacidades manuseadas que precisam ser supervisionadas e intercepção de materiais em deslocamento (apanhar, derrubar, rebater, estabelecem-se um pouco mais tarde em função dos requisitos visuais e motoras refinadas dessas funções. Apesar de algumas crianças consigam alcançar o estágio maduro pela maturidade, a maior parte necessita de possibilidades para a execução, o incentivo e a orientação em um local que proporcione o conhecimento.

Na fase motora especializada dos sete aos quatorze anos o início deste desenvolvimento desta fase é o efeito da fase de movimentos fundamentais. Os movimentos na fase especializada, se tornam um instrumento que se utiliza em várias atividades motoras complexas que faz parte do dia a dia, no lazer e nas metas esportivas. Essa é uma etapa em que as habilidades fundamentais são

gradualmente apuradas, organizadas e desenvolvidas para utilização em momentos cada vez mais rigorosos (GOMES; MAGALHÃES; MAIA, 20015).

Para Gallahue; Ozmun, (2005), o estágio transitório dos sete aos dez anos será normalmente introduzido às crianças. Nesta etapa a criança inicia a se adequar e executar habilidades motoras fundamentais a prática de habilidades específicas. As habilidades motoras fundamentais, que foram aperfeiçoadas e aprimoradas para sua evolução no estágio passado, são utilizadas em brincadeiras, lutas e em acontecimentos do dia a dia.

No estágio de aplicação dos onze aos treze anos, o indivíduo passa por mudanças importantes que ocorrem na evolução das habilidades. Os indivíduos no estágio de aplicação, iniciam a procura a atuação em atividades específicas. Acontece um exagero gradual na aparência, capacidade, exatidão e nos pontos importantes da evolução motora. Esse é o tempo para aprimorar e manejar habilidades mais profundas em práticas mais desenvolvidas, práticas de comando e em esportes distintos (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Segundo Pereira (2008), o estágio de utilização permanente a partir dos quatorze anos e acima, corresponde a ponta do procedimento de desenvolvimento motor, e, é assimilado pela utilização do conjunto de movimentos obtidos pelo indivíduo pela vida toda.

O desenvolvimento motor infantil ocorre de maneira natural e segue uma ordem cronológica e biológica semelhante em todas as crianças, porém muitos fatores podem influenciar positivamente ou negativamente neste processo. Cada criança tem uma velocidade de maturação sexual, e, esta influência na execução e desempenho das atividades (ULBRICH et.al, 2007).

A aquisição de habilidades está vinculada ao desenvolvimento da percepção do corpo, espaço e tempo, e essas habilidades constituem componentes de domínio básico, tanto para a aprendizagem motora quanto para as atividades de formação escolar (MARQUES; MEDINA, 2010).

Rosa Neto (2010), destaca que uma criança aprimorando o controle motor está construindo noções básicas para seu desenvolvimento intelectual e proporcionar o maior número de experiências motoras e psicossociais as crianças, previne-se que elas apresentem comprometimento de habilidades escolares principalmente na educação infantil.

### **Educação Infantil**

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da educação básica, a qual, integra o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, sendo, um complemento da ação da família. Salienta-se que atualmente, a educação

básica compreende as crianças com até os cinco anos de idade (LEI Nº 9.394/96).

Um dos objetivos da educação infantil é ensinar a criança a observar fatos com atenção, em específico, quando estes são contrários aos previstos por ela. Desenvolver habilidade de comunicação, também significa realizar ações, mas é preciso falar sobre elas, sistematizá-las por meio de narrativas das experiências (PEREIRA, 2008).

Para o autor na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificadamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, por meio da imitação. Do mesmo modo, se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento e riqueza das habilidades, visto que a imitação é que constrói o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato.

A riqueza de habilidades motoras da criança depende do desenvolvimento neuromuscular; contudo, a aprendizagem também exerce influência sobre certas habilidades motoras como falar, escrever, abotoar e amarrar os sapatos. A educação infantil tem papel importante na formação da criança, em especial, relacionado à avaliação, onde socialmente tem-se maior espaço para realizar um trabalho significativo, em função de menores exigências formais (HARROW, 1988; VASCONCELLOS 1995).

A exigência dessa formação foi um êxito alcançado pela educação infantil, pois para se tenha uma educação de qualidade que atenda as especificidades da criança é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil, trata-se de um professor que matem uma rotina planejada com vista a alcançar objetivos de acordo com a realidade de cada criança (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Colaborando com o autor acima Le Boulch (1987), destaca que o desenvolvimento de uma criança é o resultado de uma interação de seu corpo com objetos em seu meio, com as pessoas com quem convive, com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais, construindo seu mundo a partir de suas próprias experiências corporais, interagindo em nível psicomotor, cognitivo e social as representações da infância e considerando-se concreta, localizada nas relações sociais, reconhecendo-se como produto da sua história.

### Educação física na educação infantil

As novas concepções de educação infantil devem estar norteadas por padrões de equidade e qualidade que possam atender as crianças para a construção de sua autonomia, promovendo situações significativas de aprendizagens para alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socio afetivas da criança.

Segundo Oliveira (2001), é por meio das experiências de aprendizagem, que a criança constrói seu esquema corporal e amplia seu repertório psicomotor, adquirindo segurança e autonomia. Crianças são originais e únicas, tem sua própria visão de mundo em sua volta, seu jeito de ser, sua essência, sua história.

Gallahue; Ozmun (2005) destacam que um bom desenvolvimento motor reflete na vida futura das crianças nos aspectos sociais, intelectuais e culturais, considerando que o desenvolvimento motor está relacionado ao processo de mudança no comportamento motor, compreendendo a idade, a postura e o movimento da criança.

Para Freitas (2007) é através do movimento que as crianças aprendem sobre si mesmo e os outros a sua volta, e é respeitando as diferenças e reconhecendo a personalidade de cada criança que podemos aprender sobre o mundo infantil, através de atividades lúdicas, interagindo com o mundo ao seu redor favorecendo seu desenvolvimento afetivo.

O autor acima reforça que as crianças ocupam a maior parte de suas horas despertas com brincadeira e isso pode, literalmente, ser considerado o equivalente ao trabalho para criança. As brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras. Brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança, bem como importante meio de desenvolver tanto movimentos motores refinados quanto movimentos motores rudimentares.

É através destes movimentos que o ser humano aprende sobre si mesmo. A vivência deve estar sempre engajada num comportamento de exploração e de prazer na descoberta, fazendo com que seu corpo encontre e desafie seus próprios limites, que se relacione logicamente e que se torne cada vez mais criativa e espontânea (FREITAS, 2007).

A criança quando vive no seu mundo próprio, está se preparando para a fase seguinte, por isso ela brinca, joga, representa, imita e faz de conta. A infância é necessariamente a fase mais importante na aprendizagem (BARBOSA, 2001). É através dos brinquedos que a criança modela seu próprio eu. Através das brincadeiras e jogos se tem na infância um período rico para o desenvolvimento das funções corporais, psicológicas e psíquicas, com isso aumentando os

seus hábitos e costumes e construindo o seu próprio comportamento (FREITAS, 2007).

Portanto é importante valorizar o desenvolvimento das crianças de forma integral, os jogos e brincadeiras aliados à prática de atividade física oferecem oportunidades para que as crianças desenvolvam o físico, mental e o afetivo-social. Desta forma, as crianças participam da construção de seu conhecimento como sujeitos ativos, com sua identidade própria, à medida que desenvolve seu processo de socialização e interação com o grupo, através de intervenções pedagógicas em educação física tanto nos eixos temáticos quanto os conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais constantemente trabalhados nas aulas (KRAMER, 1992).

O autor destaca a alternância dos estilos de estímulos, o que faz analisar a hipótese de que a diversificação de experiências tenderá a compor intervenções apropriadas a maior parte dos alunos, promovendo formas positivas de desenvolvimentos em futuros estágios críticos nos quais se deparam a maioria das crianças.

Diante disso o acompanhamento psicomotor da criança se dará por fases, da mesma maneira que se dá o desenvolvimento de seu corpo. Logo o desenvolvimento psicomotor é de suma importância no processo de formação da criança, pois ajudará na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação da postura, tônus muscular, lateralidade, ritmo, além das funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sociomotoras (FREITAS, 2007).

Carvalho (2003) relata que compete ao docente de educação física envolver os alunos no meio físico cultural, provocá-los para que este seja explorado, descoberto, ressaltado, estudado e transtornado, estimulando a curiosidade e a criatividade.

Ainda para o autor, não basta apenas oferecer estímulos para que a criança se desenvolva. Cabe também um papel para a escola, bem como do docente de educação física, que devem sistematizar esses estímulos, envolvendo-os num ambiente afetivo para que consigam comunicar seus valores, atitudes e informações com mais facilidade, visando o desenvolvimento integral do ser humano.

Contudo, é de extrema importância que o docente de educação física conheça as particularidades da psicomotricidade para auxiliar seus alunos no sentido de reconhecer suas dificuldades psicomotoras e, assim, possa ajudá-los de maneira mais eficaz para que tenham êxito nas aquisições de suas competências e habilidades.

### Conclusão

A educação infantil é um período em que as crianças estão em pleno desenvolvimento de todos os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. E através do movimento consegue contribuir positivamente em todos os aspectos favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento motor, pois através de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas que envolvem a manifestação corporal, estimulam a aprendizagem dos movimentos e formam a base para as etapas posteriores de movimentos especializados.

A vivência da criança no ambiente escolar deve sempre estar engajada nas experiências da exploração e do prazer em descobrir suas limitações, buscando o novo e a autonomia, devido ao processo de formação que a criança está vivenciando.

E, é por meio dessas ferramentas pedagógicas, que as mesmas criam conjunturas que as levam à busca desse desenvolvimento. A educação do movimento ultrapassa o componente motor, compreendendo aspectos psicomotores, sócio afetivos e cognitivos.

Para que isso aconteça, os docentes de educação física devem estar capacitados a desenvolverem seu trabalho nesta faixa etária, traçar objetivos a atingir, selecionar os conteúdos, utilizar metodologia adequada e estarem sempre se aperfeiçoando para oferecer um trabalho de qualidade em suas aulas.

Desta forma conclui-se que a psicomotricidade, é de enorme importância para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que trata do ser como um todo, proporcionando seu desenvolvimento tanto motor, como social, cognitivo e afetivo. Uma criança com um bom perfil psicomotor terá diversas facilidades na hora de encarar a vida de modo autônomo. Assim como o desenvolvimento motor na infância é muito importante para as futuras aquisições motoras e para as habilidades escolares, que a educação física, através de brincadeiras, jogos e lúdico, contribui positivamente para o processo de ensino aprendizagem.

### Referências

- AZEVEDO, K. A. de. **A Influência de um Programa de Ginástica Rítmica sobre o Desenvolvimento Motor e a Percepção de Competência de Crianças**. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BARBOSA, C. L. de A. **Educação física escolar: representações sociais**. Rio de Janeiro/ RJ, Ed. Shape, 2001.
- CARVALHO, E. M. R. **Tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano**. Universidade Federal do Ceará. Departamento de Psicologia, 2003.

- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREITAS, J. L. de. **Capoeira Infantil**: a arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba / PR, Ed. Progressiva, 2007- VI. 2.
- FREITAS, J. L. de. **Capoeira na educação física**: como ensinar? Curitiba/ PR, Ed. Progressiva. 2007- Ed.1. VI. 2.
- GABARD, C. **Lifelong motor development**. 5h edition pearson, 2008.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o Desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: Amgh Editora Ltda, 2013.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Entendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte 2001.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª ed. São Paulo: Editora Phorte 2005.
- GOMES, A. de A.; MAGALHÃES, N. C.; MAIA, P. P. **Avaliação do desenvolvimento motor na fase fundamental de crianças em uma Instituição de Ensino de Pirajuí/SP** – Estudo Comparativo. UNISALESIANO – Centro Universitário Católico Salesiano, Lins, SP, 2015.
- HARROW, A. J. **Taxionomia do Domínio Psicomotor**: Manual de elaboração de objetivos comportamentais em educação física. Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora**: A Psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB (Lei nº 9.394/1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. de. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Vol. 6, n.3, 2007. Disponível em: Acesso em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1223/936>>. 12 fev. 2020.
- Medina, J.; Marques, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, 12, (1), 36-42, 2010.

MILANI, N. S. **Desenvolvimento dos Padrões Fundamentais de Movimento:** Uma Opção pelos Jogos Infantis. Universidade Federal de Santa Catarina, fevereiro, 1999.

MIRANDA, S. de.; AFONSO, C. A. **A Educação Física na Escola e o Desenvolvimento Motor.**

<<http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI085-TC.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade:** Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PEREIRA, P. C. **Análise do Crescimento e Desenvolvimento Motor de Escolares de 1ª a 4ª série do Município de Holambra/SP.** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ROMANHOLO, R. A.; BAIA, F. C.; PEREIRA, J. E.; COELHO, E.; CARVALHAL, M. I. M. **Estudo do Desenvolvimento Motor:** Análise do Modelo Teórico de Desenvolvimento Motor de Gallahue. IFRO – Instituto Federal de Rondônia, Cacoal – RO.; SESI – Serviço Social da Indústria, Departamento de Rondônia – RO.; Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – RO.; UTAD – Universidade de Trás os Montes e Alto do Ouro – PT – Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, Maio/Jun. 2014.

ROSA, M. **Psicologia Evolutiva.** Psicologia da Infância. 4 ed. V. II. Ed. Petrópolis, R. Vozes, 1986.

Rosa Neto F., Santos A. P. M., Xavier R. F. C., Amaro K.N. A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira Cineantropom de Desempenho Humano.** 2010, 12(6):422-7

Ulbrich A.Z., Machado H.S., Michelin A, Vasconcelos I.Q.A., Stabelini A.N., Mascarenhas L.P.G., Campos W. **Aptidão física em crianças e adolescentes de diferentes estágios maturacionais.** Fit Perf Júnior. 2007;6(5):277-82.

Vasconcellos, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. Libertad, São Paulo, 1995.

# EDUCAÇÃO DIGITAL: SOLUÇÃO OU DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICAS BRASILEIRAS

*Janáina Machado Nunes*

## **Introdução**

Para falar em educação escolar é preciso pensar primeiramente em currículo, não importa o formato abordado pela instituição sempre há uma metodologia a seguir. Na aplicação do termo plano de ensino à educação podemos encontrar uma variação considerando, na linha de evolução dos tempos, as diferentes concepções da educação e da escola. Portanto, vamos notar que o currículo foi formado em resposta à organização e às necessidades de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico.

A própria base de qualquer sistema educacional é o elemento central do projeto pedagógico da escola, que permite o processo de ensino e aprendizagem. Assim, qualquer alteração não terá efeito se não acompanhar um novo design curricular focado nas transformações da sociedade em geral. Portanto, podemos dizer que o estudante deve viver certas experiências que lhe permitam agir de acordo com o tipo de pergunta indicada pelo objetivo. Cada instituição está sob uma filosofia e um aprendizado e os objetivos devem estar bem impregnados com todo o sistema em que esta instituição está imersa.

Nessa perspectiva, conectamos a educação à tecnologia e ao ensino remoto, ou seja, domiciliar, porém para refletir acerca dessa temática far-se-á necessário voltar o olhar para o atraso na evolução curricular das instituições básicas brasileiras, que não prevê educação a distância nem mesmo tecnológica, ou se a faz não tem aplicabilidade efetiva.

Para compreender melhor tudo isso, em meio ao atual período vivenciado pelas distintas instituições de ensino brasileiras, esse artigo propõe uma nova forma de pensar sobre a realidade, aspira ao conhecimento da diversidade e do particular, reconhecendo que compreender a realidade é sempre um processo inacabado e aperfeiçoável. Considerando também que o pensamento complexo eleva a heterogeneidade, a interação, o acaso. De maneira que todo objeto de conhecimento, seja o que for, não o é.

Cabe ainda destacar que a intensão é provocar um movimento, tal como é o meio tecnológico sempre em evolução. Percorrendo esse desafio pelas experiências educativas que incorporaram suportes informáticos que deram origem ao que se chama educação virtual, onde os modos de aprendizagem, a organização do tempo e do espaço de estudo são diferentes dos que se utiliza-

vam na educação tradicional. Estes ambientes adotam, em muitos casos, as figuras de “Sala de aula Virtual” propiciando situações educativas que possibilitam a construção social de conhecimento em que o aluno tem a possibilidade de uma constante interação com o docente e os companheiros, permitindo que a aprendizagem seja um trabalho ativo de comunicação, investigação e intercâmbio de informações.

### **Educação digital**

Certamente ao ouvir a expressão educação digital, nos remetemos a ideia de ensino de qualidade, inovação, facilidades e até mesmo educação a distância. Não estaríamos equivocados se a realidade não fosse algo tão alheio ao desejo de se ter uma fonte inovadora de métodos educacionais. E que educação digital é algo que está incluso na educação a distância e na presencial. Para abordar o tema educação digital ou tecnologia, como meio de ensino e aprendizagem, é preciso ter em conta que os docentes em geral não foram preparados para isso e que tão pouco os estudantes tem um preparo para estudar com os meios digitais.

Segundo pesquisa apresentada pelo Ibope Inteligência e Fundação Lemann, realizada em 2015, investigou-se mil professores de Ensino Fundamental da rede pública de todo o país, revelando que a grande maioria deles acredita que a tecnologia utilizada em sala de aula pode melhorar a Educação. Além disso se mostraram receptivos ao uso de inovações tecnológicas que visem melhorar o desempenho do aluno, e se colocaram a favor da construção de uma Base Nacional Comum com currículo unificado.

Sou professora do ensino fundamental II e estaria em pleno acordo, se não fosse testemunha do caos que instalou-se em março de 2020 quando chegou ao Brasil a devastadora pandemia e colocou todos os modelos de ensino em quarentena, isolados, afastados dos métodos até então tradicionais de ensino: com livros, apostilas, e outros recursos didáticos, além de professor presencial disponível.

Os professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo cenário; assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão em boa parte do planeta, têm que lidar com as aflições suscitadas pelos questionamentos acerca do significado do seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio ( SIBILA 2012, p. 65).

É importante destacar que não se instala aqui uma aversão a tecnologia aliada à educação, a ideia é justamente o contrário, porém antes de falar dos pontos positivos de abordar educação digital como parte de um currículo pre-

sencial ou remoto é necessário ter um verdadeiro conhecimento sobre a realidade social digital. Afinal, existe uma gigantesca lacuna entre acreditar nesse modelo de ensino e ter possibilidades de equidade para todos os que estão em situação de ensino e aprendizagem.

Ainda, nesta perspectiva, podemos declarar que as tecnologias abrem horizontes para a curiosidade e criação humana da realidade e reivindica a adoção de diferentes posturas e entendimentos no campo da formação educativa, como forma de superar os reducionismos e automatismos técnicos de ensino prescritivo para uma aprendizagem narrativa do mundo. Na intensão de redes globais de aprendizagem, podemos assegurar que não existem professores capazes ou incapazes de trabalhar com as tecnologias, mas apenas educadores bem ou mal formados para as interlocuções cotidianas dependentes das conexões com o mundo.

As ferramentas digitais de ensino e aprendizagem estão cada vez mais modernas e eficazes, desde que se tenha conhecimento sobre o seu funcionamento. Um ponto importante a ser considerado é a falta de formação dos docentes para oferecer aulas virtuais com qualidade, pois muitos nunca tiveram essa oportunidade. Outro ponto que merece destaque é o acesso, pelo fato de vivermos em sociedade nacional desigual, tanto do cunho docente quanto discente, de maneira que nem todos tem um bom equipamento e tão pouco internet de qualidade e com total disponibilidade.

Então, reflitamos: educação digital seria solução ou desafios nas instituições de educação básicas brasileiras? De qual ponto partiremos? A que conclusão chegaremos? De quem seria a responsabilidade? Eu gostaria de poder responder, por isso respondo uma delas, acredito que seriam soluções desafiadoras que ainda tem um lento processo de desenvolvimento pela frente.

A um tempo atrás quando se pensava em educação digital, acreditava-se que era sobre incluir algumas tecnologias às aulas tradicionais, isso já é passado, o item em questão já é a própria aula, seja presencial ou a distância. O isolamento social total das escolas revelou um despreparo para um ensino diferenciado. E isso tem um cunho positivo, afinal desacomodou muita gente.

Uma verdade é que o mundo mudou e isso foi maior ainda de março pra cá, mudou tanto que os jovens estudantes tiveram que reinventar-se, assim como todo o sistema educacional precisou repentinamente transformar tudo. Dessa forma, ao abordarmos o tema tecnologias na educação observamos também que a sua institucionalização nos sistemas de educação não é um fenômeno recente.

Segundo Lévy (1993), p. 21, [...] “a circulação de informações é, muitas vezes, apenas um pretexto para a confirmação recíproca do estado de uma relação”, ou seja, a educação já não é o que era. Antes da difusão global dos apare-

## EDUCAÇÃO BRASIL II

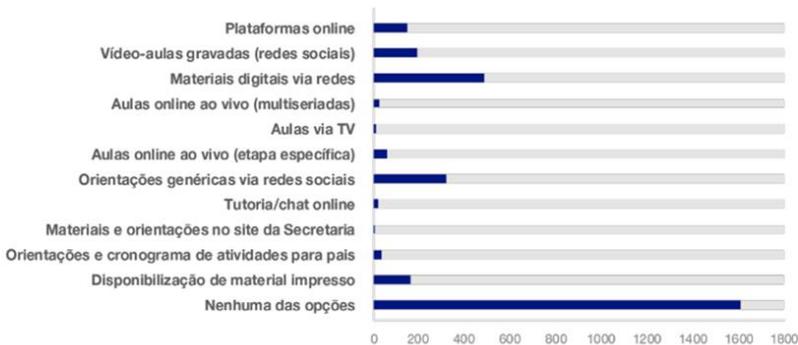
lhos tecnológicos, antes mesmo da internet e das redes sociais a educação já não era o que havia sido. A educação é cúmplice da gestão daquilo que dói, porque sua extensão temporal, sua democratização e sua metamorfose fazem parte inseparável do complexo sociedade-mundo e do individualismo contemporâneo.

Então, reforço aqui a minha preocupação com a educação geral de nosso país e a importância de incluir urgentemente a educação digital ao currículo básico e isso não apenas como um item de auxílio à educação, mas como meio de ensino e aprendizagem de todas as áreas. Separei um gráfico disponibilizado pela organização “Todos pela educação” que aponta como estavam, em abril, as instituições públicas do país:



**Tabela 01 :** Rede Estadual e seus métodos de ensino na pandemia.

1.2 ESTRATÉGIAS DAS REDES MUNICIPAIS ATÉ O MOMENTO



**Tabela 02:** Rede Municipal e seus métodos de ensino na pandemia. **Fonte:** CIEB (2020).  
**Elaboração:** Todos Pela Educação.

Acredito que não seria necessário explicar minha intenção com esses dados e alguém pode questionar onde estão as redes privadas. Eis o retorno: redes públicas temos acesso permitido, redes privadas são distintas e têm em sem sua grande maioria um acesso social diferenciado aos meios de comunicação e tecnologia. O que não quer dizer que não está com dificuldades e que não precisa reinventar-se quanto a educação digital, afinal como já mencionei, os alunos, geralmente, não tem uma formação para estudar nesta modalidade.

Seguindo esta linha de raciocínio, afirmo que a conformação de espaços virtuais educativos implica uma reconfiguração do sistema de ensino em seu conjunto que incide nos sujeitos e no processo de aprendizagem, assim como na organização e nas estratégias de intervenção pedagógico-didática possibilitando a articulação de ferramentas que organizam o mundo material, ferramentas conceituais e cognitivas utilizadas para a organização da informação e ferramentas socioeconômicas ou institucionais promovendo mudanças na sociedade.

Hoje a inusitada situação provou que tudo isso trouxe uma “*desacomodação*” positiva, pois nós professores aprendemos rapidamente, claro que com muitos desafios, a criar estratégias de ensino e também ensinamos outras possibilidades aos estudantes.

Neste intuito, então vamos produzindo a modificação dos sistemas tradicionais de ensino, já que evidenciamos a ruptura da tripla unidade vigente durante séculos do ensino baseado na convergência de lugar, tempo e ação. Segundo afirma Pierre Levy (1990:20) “o virtual é intangível, carece de materialidade; em outras palavras: “não está aí”, não está em nenhum lugar, não tem território, mas estão suas marcas, suas impressões digitais que marcam os percursos, os itinerários, as relações”.

### Educação a distância

No espaço de ambientes virtuais considera-se como um dos objetivos a alcançar, a superação dos limites espaço-temporais a partir de criações de ambientes que simulam modos de comunicação semelhantes aos que se dão na educação presencial tradicional. Nesses ambientes, chamados salas de aula virtuais, professores, alunos e tutores trabalham e interagem através de recursos integrados: apresentação de aulas ou conteúdo, palestras “Lives” em tempo real ou comunicações em tempo diferido (correio eletrônico, fórum de debates, instrumentos de avaliação e de autoavaliação, calendário, quadros), e outras ferramentas que dependem da plataforma em particular.

Para esclarecer um pouco sobre educação a distância no Brasil, o Decreto nº 2.494 da Presidência da República, regularmente o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), só reforça a veracidade desse sistema destacando:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, não paginado).

Para seguir analisando, entendamos que o ambiente virtual de aprendizagem caracteriza-se pela desterritorialização devido à separação das coordenadas espaço-temporais representativas da modernidade. A virtualização propõe unidade de tempo sem unidade de lugar, possibilitada pelas interações em tempo real através de redes eletrônicas, às transmissões ao vivo, aos sistemas de telepresença, fatores que permitem uma continuidade de ação apesar da duração descontínua, a sincronização substitui a unidade de lugar e a interconexão substitui a unidade de tempo (Levy, 1990:22).

Este ambiente configura mundos baseados no uso de linguagem *hipertextual* que se cria a partir da atividade coletiva em tempo real e conformam metáforas a modo de representações de espaços e práticas educativas tradicionais, que oferecem modelos que permitem aprender, interagir, formar uma comunidade de conhecimento. Ou seja, podemos transformar a educação em algo moderno, eficaz e que acompanhe a disparada evolução humana digital.

Dessa forma, quando se aborda educação à distância, pressupõem-se os estímulos do indivíduo para buscar sempre sua autonomia, como construtor e coautor da produção do conhecimento, em função própria e para ser ativo e construtivo em uma sociedade promissora e desafiadora. Por isso, a importância de compreender a educação a distância, para entendermos que o processo de

aprendizagem é válido, reconhecido, e que faz do indivíduo, alguém preparado, para exercer qualquer função, desde que no ensino básico seja estruturado e orientado.

Não busquei resgatar a história nem os caminhos da educação a distância neste artigo, mas acredito na importância de estudar essa modalidade. E aqui então, apresento a contribuição reflexiva alusiva a alfabetização, mas que tem todo sentido quando compreendermos que é urgente a necessidade de aprender a aprender para ensinar nas diversas modalidades e para que a Educação digital ocorra presencial e a distância de maneira significativa. Fala de Freire (1989- p. 56):

Sempre insisti que as palavras usadas na organização de um programa de alfabetização vêm do que eu chamo de “o universo das palavras” das pessoas que estão aprendendo, expressando sua linguagem real, suas ansiedades, temores, esperanças e sonhos. As palavras deveriam carregar o sentido da experiência existencial dos educandos, e não a do educador. (Freire, 1989: 56)

Atendo-se, então, à educação a distância como suporte em ambientes digitais numa perspectiva de interação e construção colaborativa de conhecimento favorece o desenvolvimento de competências e habilidades possibilitando ao estudante expressar o próprio pensamento, a partir de leituras e interpretações, de hipertextos e pesquisa transformando seu aprendizado através da sua experiência.

### **Considerações finais**

Diante do relatado artigo, conclui-se que a educação está evoluindo no Brasil, e permanecerá em constante transformação, pois a cada momento lhe são atribuídas novas ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, desta forma, podemos verificar, que este processo é contínuo e que não pode regredir, e sim apenas se aperfeiçoar, ajudando a todos que buscarem conhecimento seja na modalidade presencial ou a distância.

Nessa perspectiva, constatou-se que a educação a distância, está evoluindo juntamente com a educação digital e que ambas precisam ter relevância no ensino de qualidade, pois a exatidão do conhecimento aprimorado, deve ser compartilhada de todas as maneiras possíveis. Compreendendo também que somos responsáveis pela nossa autonomia em adquirir, formar e recriar várias ideologias acerca de qualquer estudo, onde quem faz a diferença, somos nós mesmos, afinal o conhecimento está aí, o que falta, deve ser descoberto através de estudos e pesquisas.

Acredito também que esse exposto nos faz entender que a educação presencial nunca será substituída pela educação à distância, porém, a viagem pelos meios virtuais está apenas começando, pois a cada momento e ano, são desenvolvidas novas tecnologias, para facilitar nossas vidas, e aproximar o distante para aqueles que muitas vezes não podem alcançar. De acordo como Belloni (2001):

Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on-line a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TIC ao cotidiano escolar. Talvez sejamos os mesmos educadores, mas os nossos alunos já não são os mesmos (BELLONI, 2001, p. 27)

Então, fica evidente que estamos em processo de evolução e não podemos mais ficar repetindo que a escola vai mudar, ela já mudou, precisamos olhar para frente e ser criativos junto a nossos estudantes, afinal hoje o professor não é mais aquele que somente fala, não traz os conteúdos programatizados em seus cadernos. Ele é profissional da educação, precisa estar altamente capacitado, aprimorado e saber dominar as ferramentas tecnológicas e consequentemente repassar as informações aos alunos. Já o professor no sistema a distância, assume o papel de tutor, mediador, de auxiliador e tira dúvidas práticas em alguns momentos.

Outro fator que deve ser considerado e entendido é que esse material foi pensado numa perspectiva de ensino básico de escolas brasileiras, não tem relação total com o ensino superior, que é o modelo que temos em funcionamento hoje, assim como cursos em geral.

Portanto, acreditar na proposta do ensino à distância com estratégia para permitir o acesso e a permanência do aluno à educação básica é mais que dar uma oportunidade de ensino, é acreditar no ser humano que tem sonhos, mas que vive de escolhas, que possui realidades baseadas na própria sobrevivência. Reflitamos então que a influência tecnológica na educação é o futuro que parte da necessidade de se criar um novo modelo de sociedade, que não resolverá todos os problemas sociais existentes, mas que certamente, pode aproximar sujeito, aprendizagens e práticas sociais, que a escola pode oferecer e reproduzir, dando oportunidade ao educando de não perder a chance para a construção de uma sociedade mais justa.

### Referências

- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/D2494.doc>>. Acesso em: 20 maio. 2020.
- FREIRE, Paulo y Donaldo Macedo. (1989) Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad (1987). Traducción de Silvia Horvath. Paidós/M.E.C. Barcelona.
- LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_, P. (1999) ¿Qué es lo virtual? Ed. Paidós. Barcelona.
- SIBILIA, Paula. Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf), acesso em 10.06.2020

# A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

*Bruna Eduarda Rocha*  
*Luciane Sgarbossa Tedesco*  
*Paula Roberta Dadalt*  
*Rachel Poloni Portella*  
*Vânia Fioravanzo*

## **Introdução**

O presente estudo, buscou analisar e mostrar a importância da educação especial e inclusão no ensino regular, sabe-se que é de direito de todo cidadão incluir-se ao ensino regular, porém quando se fala em inclusão a situação é mais complicada, pois muitas escolas não estão equipadas para isso.

A importância acadêmica desta temática reside no que vem acontecendo muito a inclusão de alunos com necessidade especial, no ensino básico regular, na cidade de Marau/RS, sendo assim, será possível verificar as necessidades e dificuldades para os professores da rede, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação básica do município.

Há ainda, notável importância social nesta tratativa, pois se ocupa de verificar os pontos positivos e negativos da inclusão de alunos com necessidade especial. No mesmo sentido, encontramos notável relevância econômica da pesquisa para o município, pois buscamos identificar as necessidades de maior e melhor investimento em materiais necessários para uso na inclusão e as principais dificuldades, desta forma o município poderá deter de melhorias para o desenvolvimento de tal atividade.

No entanto, sabe-se que a escola é a o primeiro momento da educação, de aprender, é neste momento que o aluno irá ter contato com outras pessoas, sendo assim, acontecerá a socialização, trocas de experiências e aprendizado entre colegas, com foco no desenvolvimento intelectual, emocional, e cognitivo do indivíduo.

Diante ao exposto, o processo de ensino e aprendizagem depende do aluno e do professor, o qual irá mediar as atividades dos alunos, trazendo propostas construtivistas, na qual haja a troca de conhecimentos, superando as dificuldades em conjunto na sala de aula, o professor deve mediar, para que haja uma aprendizagem significativa.

Estes processos de aprendizagens devem acontecer no decorrer da vida humana, desde a educação infantil, seguindo no ensino fundamental e médio,

essa mediação deve acontecer em sala de aula e em casa, cabe aos pais também incentivarem a aprendizagem.

É partir dos estudos que adquirir-se aprendizado para futuro, desde a inclusão no mercado do trabalho até para seguir estudando, sendo assim esse processo é de direito de todo aluno e com a ajuda de docentes especializados para isso, os mesmos podem ter grandes sucessos. Sendo assim principal foco deste trabalho é verificar o processo das classes dos alunos com necessidades especiais e inclusiva e como as mesmas vêm acontecendo no Brasil.

Por isso, a educação especial inclusiva, é de extrema importância, pois além de direito da educação, o aluno incluso, terá o momento de socialização, sabe-se que o processo é longo, mas aos poucos torna rotina em sala de aula.

Neste sentido, buscou-se ainda atingir tais objetivos: Verificar a importância da educação especial e inclusiva no processo de aprendizagem, bem como, objetivos específicos: identificar a importância da escola no processo de aprendizagem; descrever a história da educação especial e inclusiva; identificar a importância da educação especial e inclusiva no ensino básico regular. Portanto, trabalhar o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Nesse contexto, pergunta-se: porque é importante trabalhar e estudar a educação especial e inclusiva?

Sendo assim, através de um trabalho de cunho teórico, se dá continuidade nas sessões, das quais se tratam da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino básico regular.

### **A importância do ensino no processo de aprendizagem**

Desde muito cedo, as crianças já estão explorando o mundo a fora na busca de compreender o que está a sua volta, cabe o adulto mediar a criança, auxiliando no desenvolvimento do mesmo, em busca da aprendizagem.

A aprendizagem para Vigotsky (1987) é a interação entre o sujeito com foco em um objetivo comum, interagir é comunicar, e a inclusão, faz parte deste processo, quando bebe, a linguagem é a partir da oralidade, gestos, que aos poucos vão assimilando e agregando conhecimentos e aprendizagem até que iniciam-se as primeiras palavras, gerando as funções das linguagens (VIGOTSKY, 1987).

Nesta perspectiva, cada professor deve ter clareza de que educa e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social. Para isto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados, fazendo reflexões sobre o significado do ato de aprender (RAUEN, 2015, p. 10).

Na escola, a aprendizagem deve acontecer desde a educação infantil, quando estimulada desde bem pequenos, a aprendizagem torna-se hábito, cada atividade, cada experiência, fará parte de uma aprendizagem.

Portanto, na educação infantil uma forma de incluir alunos pode acontecer no primeiro momento através do brincar, pois neste momento os alunos mostram os diversos comportamentos das crianças tais quais praticam habilidades, entendimentos, aprendizagem. O brincar é um instrumento de aprendizagem essencial desde a infância (MOYLES, 2006).

Sendo assim, as atividades realizadas com as crianças devem acontecer de forma objetiva, promovendo através da ludicidade, aprendizagens significativas para crianças, bem como, motricidade fina e ampla, estimulando a coordenação motora, atividades locomotoras as quais possibilitam ao corpo se deslocar no espaço, as atividades manipulativas as quais envolvem o manejo ou manuseio de objetos, aprimorando conhecimento, experiências e práticas educativas.

Diante ao exposto, para que as aprendizagens aconteçam de forma coerente é importante que tenha a inclusão desde a educação infantil, desta forma, os demais alunos já irão se habituando com mais esta aprendizagem.

### **A educação especial e inclusiva**

Trabalhar a educação especial e inclusiva no processo educacional é muito importante, pois o processo educacional é uma das fases da vida humana. A inclusão é essencial e de extrema importância para quem está sendo incluído. É um processo difícil, mas de extrema importância, desde a educação infantil e todo o ensino básico e superior. “O processo de inclusão está diretamente relacionado à qualificação dos professores e adaptação da infraestrutura da instituição de ensino aos equipamentos necessários para operacionalizar essa acessibilidade” (TELES, 2019, p. 1).

A educação especial e inclusiva faz parte do dia-a-dia das crianças e tem uma grande importância, tem como objetivo proporcionar estudo e aprendizados para os indivíduos que não tiveram condições de ir à escola, devido ao difícil acesso, devido à necessidade de tratamentos por causa de doenças, sendo que a escola está incluída como os primeiros passos da aprendizagem humana.

No Brasil tem aproximadamente 2 milhões e 500 mil pessoas entre os brasileiros que tem entre 4 e 17 anos (em idade escolar), com alguma deficiência, sendo que um milhão e meio dessas pessoas não possui acesso à escola, aproximadamente 928 mil crianças com alguma deficiência ou transtorno devidamente matriculados e frequentando a escola (JACOMELI, 2010).

A cada dia, os pais vêm esforçando-se para incluir crianças com necessidades especiais no ensino básico regular de 2009 a 2010 teve um crescimento

de 10% de alunos que ingressaram nas escolas. Isso é bom, pois as crianças devem relacionar-se com outras crianças, com a sociedade (JACOMELI, 2010).

A inclusão é um assunto que vem sendo muito abordado, das quais devemos trabalhar sempre, a inclusão de um aluno com deficiência é muito importante, porém sem prejudicar os demais, sendo assim o professor deve ter um jogo de cintura para que o ensino aconteça de uma forma relevante (ARRUDA; ALMEIDA, 2014).

Para Arruda; Almeida (2014), inclusão é um processo difícil, mas muito importante na educação, a cada dia que se passa há mais casos de crianças incluídas a procura de uma formação justa.

Quanto antes à criança for incluído na escola melhor, pois segundo SCHWARTZMAN, (1999 p. 246):

“O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente”.

Sendo assim, apesar das dificuldades encontradas no processo de inclusão, o quanto antes a criança for incluída é melhor, pois é mesma estará no seu processo de socialização e convivência com outras pessoas.

### **A inclusão no ensino básico regular**

A inclusão de alunos no ensino básico regular é muito importante, pois é de direito de toda a criança a educação, antigamente pessoas com algum tipo de deficiência, eram excluídas, rejeitadas e muitas vezes até escondidas, no entanto de um tempo para cá, foi mudando o modo de ver, iniciou-se o processo de inclusão, aos quais alunos com necessidades especiais passaram a ter de frequentar o ensino básico regular como é de direito de todos os alunos (TELES, 2008).

Para Teles (2008), quando um aluno é incluído no ensino básico, o mesmo tem o mesmo direito e o principal deles aprender junto com os demais alunos, nesse caso, deveram ter escolas próprias para essa situação, profissionais dispostos para que esse ensino aconteça, sem contar na questão do preconceito, deve-se preparar todos os alunos para que haja a aceitação desejada de todos eles, além disso a família precisa estar trabalhando em conjunto com a escola para que tudo ocorra bem, a inclusão deve ser de todos e não só do aluno especial.

“A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas. No que tange a justiça

social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação”. (PACHECO, 2007 p. 15.)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (1996), define educação especial, no artigo 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”, ofertando “quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular”. Acredita-se que esses serviços - apoio pedagógico complementar ou suplementar - deveriam constituir-se como parte integrante da escola, independentemente da necessidade do aluno (BRASIL, 1996).

No papel a inclusão é algo bonito de se ver porém na prática não é muito fácil, principalmente quando o país não está preparado para esse processo, também pelo fato do modelo educacional vigente não estar preparado.

Sendo assim, as escolas vêm enfrentando algumas dificuldades como falta de estrutura física, equipamento e materiais pedagógicos, apesar dos professores estarem dispostos a fazer o melhor a essas crianças, ainda falta de profissionais qualificados para a função, além disso, muitos alunos com necessidades especiais ainda vão à escola apenas para socializar (SKLIAR, 1997).

Outra questão que torna-se tudo difícil é os professores responsáveis pela sala de AEE, ao qual muitos deles estão despreparados para trabalhar com isso, outra questão é o tempo que o aluno fica com o profissional, que é no máximo duas vezes por semana, e no máximo duas horas, esses profissionais trabalham o que dá vontade, ou o que acham que essas crianças tem dificuldade, esquecendo que esse trabalho deve ser em conjunto com o professor que titula da turma, família e escola, deveria ter acompanhamentos mais frequentes para verificar quais são as dificuldades desses alunos (JACOMELI, 2010).

Para o processo de inclusão a escola precisa estar preparada para recepção do aluno, com professores qualificados, e com um monitor para auxiliar o aluno incluso, ao ler o texto disponibilizado aos alunos foi possível verificar que nem todas as escolas estão o trabalho precisa ser conjunto, a APAE, deve trabalhar junto com a escola, os auxiliando para as eventualidades para o processo de inclusão, na maioria das vezes o aluno incluso faz acompanhamento no turno inverso na APAE, para que haja uma melhor evolução, também sabemos que os professores são especializados nessa área (CASTRO, 2015).

No entanto essas dificuldades acontecem pelo modelo educacional vigente, pois a escola trabalha com o modelo único de aluno, baseando-se na capacidade dos alunos vista no dia a dia, acabando por esquecer ou desprezarem as diferenças (JACOMELI, 2010).

Segundo Mangili (2015), sabe-se que todo aluno com necessidades especiais tem direito a um monitor, porém muitos deles não possuem a formação

própria para a função, pois sabemos que hoje em dia existem diversos tipos de deficiências, e essa falta de formação pode também prejudicar para o processo de aprendizado dos alunos.

Há diversos tipos de deficiência, dentre elas estão: Síndrome de down, que é uma alteração genética, com implicações no desenvolvimento fisiológico e no aprendizado, a criança com down pode ter diversas alterações, cada um tem sua característica, são crianças que precisam de cuidados e de carinho (TELES 2008).

Deficiência visual é a perda ou redução do funcionamento dos olhos, pode haver a perda total da visão, ou apenas uma porcentagem da mesma, a criança pode nascer com essa deficiência como pode ir perdendo a visão no decorrer dos tempos (TELES, 2008)

Autismo é uma deficiência que varia ao longo do tempo, a aparência é normal, e tem dificuldades na linguagem, comunicação, interação sociais, comportamento e a em alguns casos sensoriais essas dificuldades variam de pessoas para pessoas dependendo o nível de autismo (TELES, 2008).

Deficiência física são a incapacidade de usar braços, pernas ou partes do corpo devido a paralisia, pode acontecer essa deficiência de nascença, da idade ou acidentes, essas crianças deparam-se com barreiras físicas e sociais (TELES, 2008).

Ainda segundo Teles (2008), há outras diversas deficiências como, doenças crônicas: Perda auditiva e surdez; deficiência intelectual, deficiência de aprendizado, perda de memória, doença mental, distúrbios da fala e da linguagem.

Para que o processo de aprendizagem aconteça de forma justa é necessário muito mais que a inclusão, mas sim o papel da família, da escola, da comunidade, pois a inclusão ainda é muito difícil nos dias de hoje.

### **Metodologia**

A pesquisa tem como objetivo inicial identificar o problema de pesquisa, e a partir de então, finalizar com a resposta do mesmo. Verifica-se neste capítulo a metodologia da pesquisa e, apresentam-se os métodos e procedimentos necessários para sua concretização.

O método utilizado na pesquisa é estudo de caso de natureza qualitativo, de caráter exploratório. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa destaca-se na qualidade científica a partir da relevância e o uso adequado de todos os dados, não se preocupa com quantidades numéricas, mas sim na compreensão da sociedade ou de grupos sociais. “Os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez

que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Para a análise qualitativa tem o objetivo de amostrar as informações, sendo grande ou pequena, a importância é produzir informações. Tornando-se importante devido a precisão dos resultados, garantia de uma análise confiável, sem distorções e com boa interpretação, representando uma margem segura. A presente pesquisa classifica-se como estudo de caso que é caracterizado por um grupo definido, como um sistema educativo, uma pessoa, unidade social ou até uma instituição. Para Fonseca (2002, p. 33) o estudo de caso,

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Após definidas as etapas, caracteriza-se a pesquisa como tipologia uma pesquisa exploratória, pois para Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como propósito de construir hipótese e torna mais explícitos o problema, esse tipo de pesquisa podem ser classificados com bibliográficas e estudo de caso.

A pesquisa delinear-se como estudo de caso, sendo um tipo de estudo com o objetivo de observar a realidade de um grupo X, sendo que o observador não pode interferir na realidade encontrada. A amostra da pesquisa foi realizada com professores da escola municipal X da cidade de Marau /RS. Através de questionários, com questões de múltipla escolha, foram coletados os dados.

Para coleta de dados foi realizado um levantamento o que para Gil (1999, p. 22), implica dizer que:

- a) Os fenômenos humanos não ocorrem de acordo com uma ordem semelhante à observada no universo físico, o que torna impossível a sua previsibilidade.
- b) As ciências humanas lidam com entidades que não são passíveis de quantificação, o que torna difícil a comunicação dos resultados obtidos em suas investigações.
- c) Os pesquisadores sociais, por serem humanos, trazem para as suas investigações certas normas implícitas acerca do bem e do mal e do certo e do errado, prejudicando os resultados de suas pesquisas.
- d) A ciência se vale fundamentalmente de método experimental, que exige, entre outras coisas, o controle das variáveis que poderão interferir no fenômeno estudado. Os fenômenos sociais, por outro lado, envolvem uma

variedade tão grande de fatores, que tornam inviável, na maioria dos casos, a realização de uma pesquisa rigidamente experimental.

Além do mais, foram utilizados o método de entrevista pessoal, as quais o pesquisador aplicou os questionários para os entrevistados. Portanto, as coletas dos dados foram realizadas no decorrer de todo mês de fevereiro do ano de 2020, feitas presencialmente. O pesquisador entrevistou os indivíduos concursados que atuam em escola municipal. Dentre os pesquisados, foram escolhidos atuantes de turmas diferentes da educação infantil.

Após todos os procedimentos até aqui descritos, os dados coletados foram tabulados e analisados para posterior escrita dos resultados. Os questionários foram investigados conforme a aplicação. Iniciadas as entrevistas, foram respondidos oito questionários, aplicados pessoalmente.

De posse dos dados coletados, os mesmos foram tabulados através do *Excel 2016*, cujas análises se deram por meio da estatística descritiva. Define-se como estatística descritiva “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (HOUT, 2002, p. 60), bem como gráficos e cálculos de contagem e percentual, uma análise numérica, com o objetivo de interpretar dados quantitativos para pesquisas quantitativas (REIS, 2008).

Desta forma, a seguir são transcritos os resultados da pesquisa, bem como suas interpretações e as análises correspondentes para responder o objetivo em questão.

### **Resultados**

Com o intuito de responder ao objetivo geral da pesquisa, este capítulo trata da análise dos dados coletados, bem como, dos resultados encontrados na análise estatística, os quais são demonstrados e descritos por meio de gráficos e tabelas ao longo do capítulo.

Dos 10 questionários validados para análise, observou-se que 100% (oito respondentes) dos entrevistados são do gênero feminino, sendo que as idades dos mesmos variam de 24 a 60 anos. Dentre as respondentes, 100% são formadas em pedagogia, sendo que 70% possuem especialização na área e outras 10% estão cursando uma especialização e 20% não cursaram nenhuma especialização, nenhuma possui mestrado e doutorado.

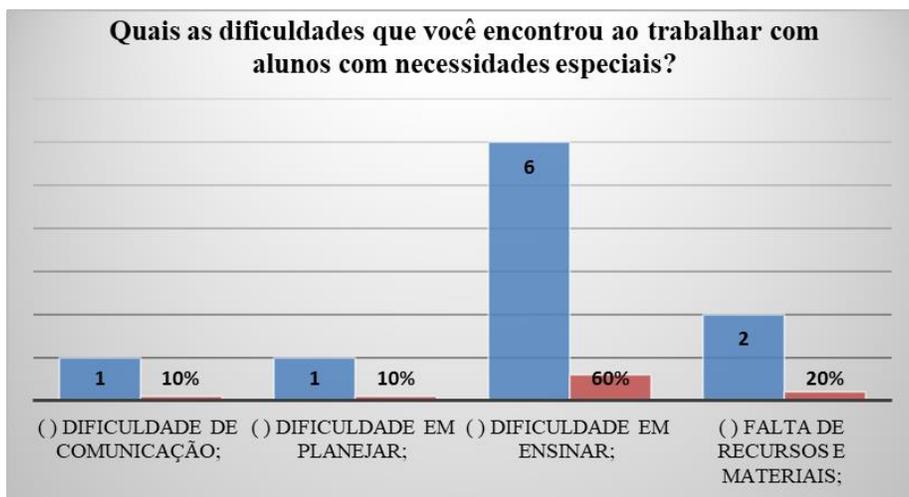
Das respondentes, três delas atuam na área da educação de 1 a 5 anos, cinco de 6 a 10 anos e duas vêm trabalhando na área da educação de 16 a 20 anos. Sendo assim, questiona-se os professores sobre alunos com necessidades especiais em sala de aula, veja gráfico a seguir:



**Figura 1:** alunos com necessidades especiais. **Fonte:** a autora (2020).

Como é possível verificar no gráfico acima, a inclusão, vem acontecendo cada vez mais, a muitas escolas já estão aptas para incluir crianças com necessidades especiais, isto acontece também nas empresas, sendo assim, este processo de inclusão vem ao encontro do autor Telles (2019, p. 1) “O processo de inclusão está diretamente relacionado à qualificação dos professores e adaptação da infraestrutura da instituição de ensino aos equipamentos necessários para operacionalizar essa acessibilidade”.

Posteriormente, foi lançada a seguinte pergunta: Quais as dificuldades que você encontrou ao trabalhar com alunos com necessidades especiais? O gráfico a seguir trará as respostas do ponto de vista dos professores.



**Figura 2:** dificuldades encontradas. **Fonte:** a autora (2020).

Nota-se, que as respostas vêm ao encontro do que diz o autor Skliar (1997), que há diversas dificuldades no momento de inclusão, desde estruturais, uma escola apta para receber estes alunos, bem como psicológicas e de experiências, por parte de professores, pois muitos não possuem experiências, outros possuem dificuldade de ensinar como o aluno precisa, incluir o mesmo e não excluir ainda mais.

Diante ao exposto gráfico a seguir trata-se sobre o processo de inclusão no ponto de vista dos professores, percebe-se que os pensamentos são bastante diferenciados, mas 50% deles acreditam que o contato com os demais colegas é que o sujeito vai aprender e se desenvolver, neste caso, veem a inclusão como um processo relevante.

Deste modo pergunta-se aos professores, você acredita na inclusão? Das diferentes respostas, a grande maioria acredita sim que a inclusão traz interação entre os alunos e assim auxilia para o desenvolvimento, o que vem ao encontro das experiências de Vigotsky (1987), segundo ele a aprendizagem acontece através da interação, comunicação e trocas de experiências entre os colegas, ou indivíduos envolvidos no processo educativo.

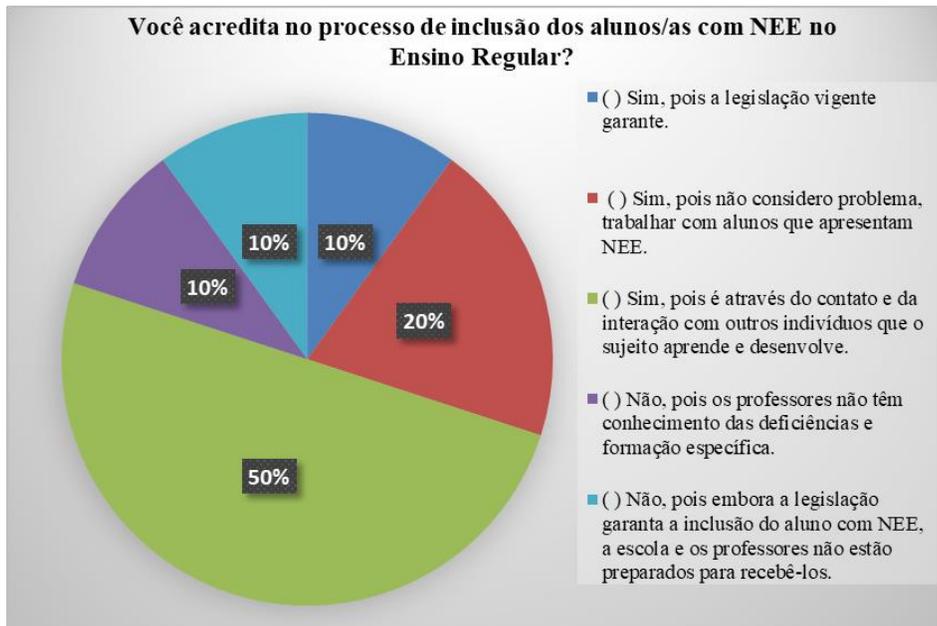


Figura 3: você acredita na inclusão? Fonte: a autora (2020).

Posteriormente, os professores foram questionados sobre o tratamento de um aluno com necessidades especiais, no qual as respostas foram: 80%

**deles disseram que tratam os alunos com necessidades de forma normal, como é tratado os demais, já 20% disseram que os tratam com um diferencial, devido a necessidade.**

Sendo assim, através da pesquisa realizada, foi possível verificar que os autores trazem nos livros e artigos, cruzam com a prática do trabalho.

Sendo assim, práticas inclusivas, também é difícil para o professor, portanto, a especialização na área é de extrema importância.

A inclusão é importante, e cabe a cada professor, mediar suas aulas e incluir os alunos que necessitam de atendimento especial, sabe-se que esse aluno, vai ter uma pessoa para auxiliá-lo, tornando as atividades, um pouco mais fácil de ser aplicada, sendo assim, pesquisar, estudar e entender esse processo, é muito válido para qualquer professor.

Após verificar o desenvolvimento do indivíduo e da inclusão, a próxima sessão trata-se das considerações finais sobre o projeto integrador no geral.

### **Considerações finais**

Ao término do trabalho foi possível verificar que a inclusão de crianças no ensino básico regular é muito importante, pois é o momento que as mesmas têm de conviver com outras pessoas, fazerem amizades e não se sentirem tão excluídas do mundo social.

Há diversos tipos de deficiências, e devido isso devemos ter profissionais preparados para recepção desses alunos, porém nota-se que as escolas possuem muita dificuldade quando a questão de preparação dos profissionais, isso acaba acarretando diversas consequências, além da dificuldade do profissional, dificuldade para criança que vem sendo incluída e torna-se difícil para os alunos que já estão na turma, os que não possuem dificuldade, sendo assim precisamos de profissionais preparados para trabalhar com essas crianças.

O professor e a gestão escolar, por sua vez, acabam sendo os principais responsáveis pelo trabalho e pela melhoria da aplicação de métodos e a busca de objetivos relativos à aceitação e a inclusão de seus alunos portadores de necessidades especiais, tornando-os participativos e capazes de desenvolverem suas competências.

Portanto, é importante na nossa formação, sabermos conviver, respeitar e aceitar as diferenças físicas ou comportamentais, dentro do processo de inclusão na educação de nossos jovens e adultos.

A inclusão é problema complexo e para mudar isso, deve-se transformar a educação e para que isso aconteça deve haver o trabalho conjunto de família, escola e comunidade.

Devemos lutar para isso, pois o ensino básico é importante e é direito de todo cidadão e a inclusão é importante para convivências com diversas pessoas, sem contar para as crianças que “normais”, não terem preconceitos.

## Referências

- ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas**. Rio Preto: ABDA, 2014.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- CASTRO, FÁTIMA MARIA. **O papel da apae frente à inclusão de estudantes com deficiência na rede pública de ensino**. 2015. Disponível em <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15423/1/2015\\_FatimaMariaDeCastro\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15423/1/2015_FatimaMariaDeCastro_tcc.pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2018.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GIL, A., C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Bookmam, 2008.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- JACOMELI, R., A. **A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular**. 2010. Disponível em <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>>. acesso em 23 de set 2019.
- MAGNUS, A., L., D., V. **O projeto político pedagógico como instrumento de inclusão: o caso da escola prefeito Quintiliano João Pacheco de São João do Ssul** – sc. 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173900/TCC%20GDE%20Adriana%20Magnus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em março de 2020.
- MANGILI, Ana Raquel Périco. **Conheça a função do monitor da pessoa com deficiência**. 2015. Disponível em <<https://matavunesp.wordpress.com/2015/10/02/conheca-a-funcao-do-monitor-da-pessoa-com-deficiencia/>> Acesso em 20 de set de 2019.
- MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PACHECO, JOSÉ. **Caminhos para a Inclusão um guia para aprimoramento da equipe escolar**. São Paulo: Ed. Artmed, 2007.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura.** 2015. Disponível em

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>>.

Acesso em 23 set. 2018.

SCHWARTZMAN, José S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999. 324 p.

SKLIAR, CARLOS. **Educação e Exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

TELES, Belmira Rosangela. **A Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola Comum.** 2008. Disponível em

<[https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-](https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-inclusao-do-alunocom-deficiencia-na-escola-comum/16095)

[inclusao-do-alunocom-deficiencia-na-escola-comum/16095](https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-inclusao-do-alunocom-deficiencia-na-escola-comum/16095)> Acesso em 25 de set 2019.

VIGOTISKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# PENSAR: POSSIBILIDADES E CONSIDERAÇÕES PARA ALÉM DAS IDEIAS FUNDAMENTALISTAS ENTRE A CIÊNCIA E A RELIGIÃO

*Maria Antonia Ferreira Andrade  
Fernanda Gonçalves dos Reis  
Victorine Mariana Martins Ferreira*

## Introdução

Séc. XXI. Novo tempo. Novos modos. Novas maneiras de ser, pensar, conceber. E as questões referentes a fé também apresentam uma nova maneira de olhar e pensar. O que outrora era explicado por meio dos dogmas, da fé; agora no modernismo se relativiza.

O conhecimento predominante antes do surgimento do racionalismo era o que existia na Idade Média, aquele em que os clérigos e sacerdotes professavam, proveniente da fé, da Bíblia, dos dogmas cristãos, da religião.

No final do século XV os europeus não poderiam prever a enormidade da mudança que haviam iniciado. No decorrer dos trezentos anos seguintes a Europa não só transformaria sua sociedade em termos políticos e econômicos, como realizaria uma revolução intelectual. O racionalismo científico se imporia e pouco a pouco eliminaria hábitos mais antigos de pensar e sentir. (ARMSTRONG, 2001, p. 20)

E com o renascimento surge a ciência e a possibilidade dos fatos serem explicados à luz do conhecimento; do racional. A razão se baseia na comprovação dos fatos. Como a fé não se baseia na argumentação racional, foge sobremaneira, de qualquer quesito que trata da cientificidade.

Religião versus Ciência. Cada uma a seu modo e a seu tempo tiveram seus momentos de apogeu, influenciou as mentes humanas.

E hoje? À quantas andam estas áreas do conhecimento? Como convivem? Os objetivos propostos para este trabalho são: \_ Pensar conhecimentos bíblicos/religiosos enquanto leitura distanciada da ação reflexiva. \_ Pensar como se estabelecem as áreas do conhecimento científico e teológico, \_ Refletir acerca do valor que cada um destes saberes tem na vida da pessoa humana.

A importância de estudos nesta área é pensar a respeito destas duas áreas do conhecimento. Suas importâncias na vida das pessoas e o quanto estas mesmo que de maneira ainda muito timidamente poder-se-ão comunicar.

A proposta aqui é pensar acerca da ciência e a religião, pois muito mais sentido nas descobertas se poderá ter se os fatos forem enxergados utilizando estas “duas” lentes do conhecimento.

### A religião e o fundamentalismo

O conceito de religião se denomina em crença ou o conjunto de crenças que liga às pessoas ao Sagrado.

A religião é tão importante para o homem, quanto outras necessidades que ele tem no seu dia-a-dia (trabalho, o labor dos afazeres de casa, o próprio ócio, a vida em grupo). “O ser humano não pode existir em seu ambiente tal qual o encontra” (THEISSEN, 2009).

Quando se fala em fundamentalismo, a ideia nos remete a pensar em religiosos extremistas que vivenciam ao pé da letra a doutrina de suas religiões. Todavia, em consulta ao dicionário da Língua Portuguesa, o termo fundamentalismo remete aos seguintes significados: 1. movimento religioso e conservador, nascido remete aos seguintes significados entre os protestantes dos E.U.A. no início do século XX, que enfatiza a interpretação literal da Bíblia como fundamental à vida e à doutrina cristãs. 2. qualquer corrente, movimento ou atitude, de cunho conservador e integrista, que enfatiza a obediência rigorosa e literal a um conjunto de princípios básicos; integrismo. Os fundamentalistas são os mais conservadores e literais seguidores de uma religião.

Karl Marx afirmava que a religião é ópio do povo e alguns teóricos comungam do pensamento de que o grau de religiosidade de um povo é proporcional ao desenvolvimento deste, ou seja, quanto mais desprovido de condições sócio econômica e culturais um povo é, mais apegados serão à religião; aos dogmas, aos ritos, às doutrinas. E perdem de vista o uso da razão, da racionalidade, da lógica.

Conforme Andrade, o renascimento surge para marcar um tempo na linha da história do homem. O uso da razão para explicar os fatos que até então, a religião dava conta de explicar. Não haviam conhecimentos mais elaborados nem quem ousasse desafiar os poderes da igreja instituída. Todavia, quando aparece a ciência ocorreu o que comumente acontece com tudo o que é novo; instaurou-se assim o pavor naqueles se apoiavam na religiosidade como fundamento de crenças e dogmas.

Sim. A era das luzes não chegou “sozinha”. Trouxe em seu âmago teóricos radicais que tinham um posicionamento fechado em relação aos seus conceitos. O fundamentalismo religioso era um deles. Pois, ensinava as escrituras sagradas a partir de pressupostos, doutrinas sem que houvesse abertura para reflexões ou sequer questionamentos sobre conceitos apresentados.

Os fundamentalistas religiosos opõem-se a toda e qualquer ideia que venha de encontro a seus princípios e crenças, sua filosofia. Advogam em prol da literalidade da Bíblia.

Portanto, se enganam quem pensa que os fundamentalistas são pessoas de pensamentos arcaicos e retrógrados, desprovidos de conhecimentos eruditos. Muitos tem formação e conhecimentos alargados adquiridos em lócus universitários. Todavia, a crença ideológica, doutrinária da cultura religiosa “fala” mais alto.

Em relação à religião, os pensadores fundamentalistas religiosos são tão fechados às suas concepções, recusam a enxergar os benefícios trazidos pela ciência a vida das pessoas e a possibilidade de contribuição para o entendimento dos textos bíblicos.

Para Silva, o movimento teológico fundamentalista se enquadra neste contexto de modernidade ao optar por uma interpretação bíblica historicista e literalista, além de enfrentar uma postura de enfrentamento à ciência moderna, pelo fato de esta ter levantado dúvidas quanto às interpretações bíblicas vigentes.

Bacon, apu, Rossi, diz que o iluminismo é o grande causador da degeneração da cultura europeia, pois através dos processos de mercantilização da cultura, na sociedade industrial moderna, reina alienação da tecnologia. Quando refere-se a ciência, a qualifica como “uma potencia que destrói a tradição”.

Conforme Armstrong, o fundamentalismo surgiu de uma devoção militante, dentro das grandes tradições religiosas. E suas manifestações são as vezes assustadoras. E muitos cristãos fundamentalistas veem a ciência como uma agressão aos conceitos construídos em sua cultura e por isso fazem de tudo para neutralizar o trabalho da ciência.

### **A ciência**

É uma área do conhecimento onde os fatos são construídos e elaborados por meio da racionalidade. E os mesmos antes de serem apresentados são coletados, testados, analisados e provados antes de serem apresentados à sociedade.

Os defensores do iluminismo pensavam que, a partir de então, instaurava para a humanidade uma área do conhecimento – a ciência, mais eficaz e superior capaz de explicar os acontecimentos com mais clareza. E assim surge a com força a revolução científica tecnológica.

Haveriam agora, muitos intelectuais e cientistas que questionavam a validade da fé. Reconheciam a restauração do bom ânimo e a confiança que esta trazia para o homem. Nada mais que isso.

Qual o futuro que agora relegava à religião? Seria o seu fim? Estaria relegada a um segundo plano, abandonada? Não foi o que aconteceu.

Em relação à religião, o iluminismo não alcançou seus objetivos. Continua presente. Para Armstrong, eles podem rejeitar o racionalismo científico do Ocidente. A civilização ocidental mudou o mundo. Nada - nem a religião - será como antes.

Conforme Silva, as entidades de que falam a ciência não são nem do senso comum, nem os objetos encontrados na vida cotidiana, são entidades construídas dentro de teorias com frequência de pouco acesso ou acessíveis a poucos.

A ciência então aparece para a humanidade como um terreno dentro do qual a “verdade” sempre se configura como algo que é colocado à prova da experiência, ao confronto com o mundo real. Apresenta-se, na sua essência, como um pensamento que tende a sistematização, a colocação de afirmações em contextos teóricos muito amplos.

A Ciência moderna tende a evoluir conforme as necessidades da sociedade. Campbell, um estudioso da modernidade diz:

Não foi a ciência que diminuiu os seres humanos ou nos divorciou da divindade. Ao contrário, as novas descobertas da ciência “nos reúnem aos antigos”, por nos tornarem capazes de reconhecer no todo do universo, “um reflexo ampliado de nossa própria e mais íntima natureza; assim somos de fato seus ouvidos, seus olhos, seu pensamento e sua fala - ou, em termos teológicos, os ouvidos de Deus, seus olhos, o pensamento de Deus, a Palavra de Deus” (Campbell, 1990, p. 12)

O séc. 20 continua a assistir à estes dois grandes magistério. Magistérios porque são áreas do conhecimento em que cada um a seu modo tem muito a ensinar o homem. Cabe a este último ter o discernimento, a expertise para usá-lo nas suas diferentes necessidades.

Com isso se chega a uma conclusão que o fundamentalismo não possui apenas um rosto religioso. “Todos os sistemas, seja culturais, científicos, políticos, econômicos e artísticos, que se apresentam com portadores exclusivos de verdade e de solução única para os problemas devem ser considerados fundamentalistas” (Boff, 2002,).

Continua o autor: \_Atualmente, vivemos sob o império feroz de vários fundamentalismos. Assim, como há fundamentalistas religiosos, também há cientistas fundamentalistas.

Na verdade, a vida é um composto de anseios humanos voltados às questões religiosas, filosóficas, emocionais, psicológicos e científicos a serem desvendados.

Pressupõe àquilo que diz respeito ao mundo externo, material, a vida no cotidiano, no social, a vida no trabalho, educação, saúde, lazer, igreja, ao aparato tecnológico cultural. Mas, também, ao que diz respeito ao mundo inte-

rior (Sonhos, crença, fé, religião, mitos, contos. Enfim, a alma humana tem necessidade daquilo que a razão não consegue explicar.

### **Caminhos percorridos**

Para a realização deste estudo foram realizadas pesquisas bibliográficas. A linha de pensamento que se desenvolve neste estudo configura configura-se em uma abordagem de ideias iluminadas por teóricos que estudam o assunto. Tem como eixo norteador a estudiosa do assunto ARMSTRONG, CAMPBELL, CRUZ, OLSON, QUEIROZ, LIMA, SOARES, THEISSEN, entre outros. Os teóricos que fundamentam a estrutura deste trabalho cada um à sua maneira, apresentam suas concepções e ideias que contribuem para pensar e refletir as questões problematizadas para a construção deste estudo.

### **Ciência e religião**

Ciência e Religião - áreas do conhecimento que em determinada altura da história da humanidade predominou disseminando ideologias que melhor as definiam e representassem. Entre esses dois grandes magistérios, houve estranheza, resistência, enfrentamento. Mas também tentativa de diálogos.

A religião é criação do próprio homem. O cristianismo não foi Jesus Cristo quem a criou, mas o imperador Constantino. Assim, como as outras religiões a citar: budismo, islamismo e outras tantas.

As pessoas quando são tomadas pela religiosidade sem exercitarem a capacidade de reflexão correm o risco de agirem conforme vontade de outrem. Não há nada que possa cegar mais uma pessoa do que a religiosidade, independente de qual religião pertença.

A religiosidade quando vivenciada de maneira a não pensar as questões que lhes são apresentadas, conduz à aceitação contumaz de preceitos, dogmas, que ocasiona muitas vezes em atitudes que agridem e desrespeitam a vida e as escolhas dos seus semelhantes.

O séc. 20 foi uma época de acontecimentos que marcaria a história da humanidade para sempre. A 1ª guerra mundial que aconteceu em 1914-1918, e passados alguns anos, o mundo depararia com uma 2ª guerra mundial (1939-1945). Este período de guerras é marcado pelo pessimismo, falta de expectativa e esperança em relação à ideia de progresso apresentado pela ciência, liberalismo. Vive-se um período de crise e o temor aos horrores à guerra.

Neste contexto, a ciência, com todo o seu apogeu expõe sua fragilidade, sua incapacidade responder a todos os questionamentos e sofrimentos humanos.

Para Olson, os fundamentalistas atribuem que a doença chamada modernismo vinha diretamente desta infecção e considerava Schaleiermacher responsável por tê-la introduzido na teologia protestante. Schaleiermacher defendia a necessidade dos cristãos relacionarem a fé cristã com a situação humana.

Muitos cristãos menos tradicionais vêm a ciência como aquela que ajudara as pessoas a compreenderem os fatos e os acontecimentos bíblicos com uma lógica mais racional e provável.

Para o prof. PUC-SP, o professor Dr. Queiroz, o processo científico do séc. XIX, se fundamenta na verificação. O remetente deve provar o seu enunciado e reformular o enunciado contrário. O séc. XX tem por base o princípio da falseabilidade: uma proposição científica se puder ser submetida a uma demonstração de que seja falsa será verdadeira enquanto tal demonstração não acontecer. O consenso é apenas um horizonte nesse jogo, o que não significa ser a verdade em si.

Para Armstrong, tanto o *mytos* como o *logos* são essenciais à humanidade, cada uma atuando em sua esfera de competência. Todavia, a ciência não dá conta de responder algumas questões que envolvem o comportamento humano, aí já entra o *mytos*, a fé e a simbologia que ajuda a resolver os conflitos existenciais que envolvem a vida humana.

O mito é uma construção explicativa para os fatos que a ciência não consegue resposta. Sua existência precede a ciência, a história. É uma construção elaborada para explicar o ainda inexplicável que pede da pessoa humana o *credo* naquilo que não se vê.

Para a historiadora, quando o ser humano não encontra um sentido para a sua vida, possivelmente entrará em desespero. O cenário teológico apontava para uma emancipação teológica, onde teólogos pensavam que a fé cristã e a teologia deveria ser reelaboradas à luz do conhecimento moderno.

E desta forma, usava-se de diferentes áreas do conhecimento no entendimento de textos como a antropologia, a história, a arqueologia, a geografia, a linguística entre outras ciências. Diante dos textos bíblicos surge também a nova hermenêutica que tem suas raízes na filosofia da linguagem para que as pessoas tivessem mais ferramentas que lhes ajudassem a compreender textos com diferentes signos, linguagens e significados.

Para, Gerhard Ebeling, apud, Oliveira, uma teologia hermenêutica significa em definitivo “animado pelo cuidado de articular uma “palavra responsável”. O que corrobora para uma questão de extrema importância que é a possibilidade da palavra e uma responsabilidade da linguagem.

Bem, a crítica bíblica referia-se a esforços na tentativa de estudar a Bíblia utilizando-se de métodos e técnicas científicas para examinar a Bíblia Sagrada. Esta nova maneira de estudar a Bíblia, que era a nova hermenêutica tra-

zia uma proposta para o entendimento dos textos bíblicos, muito pautada em reflexões e questionamentos acerca de fatos e acontecimentos; autoridades, composição dos livros bíblicos.

Para Silva, a alta crítica estudava e investigava as Escrituras Sagradas utilizando métodos literários e históricos objetivos.

A alta crítica se utiliza da arqueologia, antropologia, lingüística entre outras ciências. Para implementar estudos bíblicos com essa perspectiva nos estudos das Escrituras Sagradas, observa-se certa ênfase nos artefatos naturais ao invés dos sobrenaturais.

Para Cruz, a história bíblica vale para a reinterpretação das doutrinas religiosas em termos de conhecimento científico contemporâneo teológico.

Mesmo diante de todo reconhecimento do representa a ciência para a humanidade, suas conquistas e o quanto esta veio facilitar a vida das pessoas. Ainda assim, a racionalidade científica e a religião não tem dado conta de responder a todas as perguntas que são erigidas pela própria criatura humana.

Para Lima, o místico crê em um Deus desconhecido, o pensador e o cientista crêem numa ordem desconhecida; é difícil dizer qual deles sobrepuja o outro em sua devoção não racional. Todas tem sua importância e o ideal seria se pudessem dialogar uma com a outra livremente, sem barreiras ou sequer “pré-conceitos”.

Não se postula, evidentemente, uma relação harmônica entre Teologia e Ciência; ao contrário, trata de um diálogo crítico entre as áreas. Se a ciência pode oferecer à Teologia elementos sobre a lógica interna de seus objetos, a teologia está apta a contribuir com a reflexão sobre os pressupostos e finalidades inerentes, explícitos ou não, do fazer científico. (Soares; Passos, 2008, pg. 10).

Os autores acima citados postulam que a verdade deve ser o “pano de fundo” de qualquer tentativa de diálogo entre as duas. “A verdade como busca incessante e objetivo final a ser atingido por ambas as áreas, aproxima-as a partir do momento em que estas se distanciam do dogmatismo epistemológico e da pretensão de já tela atingido.

Para Cruz, Ciência e Religião, são dois aspectos da vida social, duas áreas importantes e necessárias que conferem significado à humanidade e que tem muito em comum. Ambas investem principalmente na superação do sofrimento humano. Havendo humildade e respeito de ambas as partes é possível estabelecer uma relação de complementaridade.

A leitura e o exercício do pensamento confere ao homem condições que lhe oportunize fazer escolhas, enxergam os fatos sem obscurantismo e que não as conduza a tomar atitudes baseadas no preconceito, arbitrariedade e desrespeito ao que pensa de maneira diferente.

### Considerações finais

Há quem diga que os homens da fé e os homens da ciência se contraem um ao outro. Os primeiros muito preso à religiosidade, doutrinas; enquanto a ciência é aquela que consegue comprovar muitas de suas assertivas, proposições, questionamentos, problematizações.

Esta última se apresenta firme frente àquilo que afirma e postura porque acredita que os seus todos os seus feitos são comprováveis. Todavia, a vida humana está para além daquilo que se pode nomear, pensar e responder. O homem é um complexo, incompleto. Sempre está em busca de algo que o preencha o que por outras razões lhe falta.

Tendemos a achar que nossos ancestrais eram (mais ou menos) como nós, porém na verdade possuíam uma vida espiritual diferente da nossa. Tinham dois modos de pensar, falar e adquirir conhecimento, aos quais os estudiosos deram os nomes de *mytos* e *logos*. Ambos os modos eram essenciais vistos como métodos complementares de se chegar à verdade, e cada um tinha sua área de especial competência. O mito, considerado primário, referia-se ao que se julgava intemporal e constante em nossa existência. Remontava às origens da vida, aos fundamentos da cultura, aos níveis mais profundos da mente humana. Reportava-se a significados, não a questões de ordem prática. Se não encontramos algum significado em nossa vida, facilmente nos desesperamos. (ARMSTRONG, 2009, p. 14)

As questões humanas diz respeito não só ao mundo da fenomenologia, da ciência, mas, está para além; para o sobrenatural. Parafraseando Shakespeare, há mais mistérios entre o céu e a terra do que sonha nossa vã filosofia.

Todavia, quando a ciência for colocada como ferramenta que ajude as pessoas a enxergarem os fatos, o homem alcançará uma capacidade de enxergar a vida, a realidade, o entendimento de tudo com mais clareza e menos ilusionismo.

Desde o momento em que toma consciência de sua incompletude, sua maior meta é busca-la, buscar o sentido, o colorido, a razão para a sua vida.

Há de se reconhecer que a fé, a espiritualidade e a cientificidade é tudo que o homem precisa para ter uma vida saudável mentalmente e fisicamente.

### Referências bibliográficas:

ANDRADE, Maria Antonia Ferreira. **Cultura oral em Macapá**: uma região pouco conhecida. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2018.

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus**: o fundamentalismo no cristianismo e no islamismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

- BRITO, Ênio José da Costa. Tradições religiosas entre a oralidade e o conhecimento do letramento. IN.... In. *Compêndio de Ciência da Religião*. PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Organizadores). São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.
- BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Trad.: MOISÈS, Carlos Felipe. São Paulo: Palas Athenas, 1990.
- CRUZ, Eduardo R. De **“Fé e Razão” a “Teologia e Ciência/Tecnologias”**: aporias de um diálogo e o recuperar da doutrina da Criação. *Cibercultura-Revista de Teologia & Cultura-Ano III*, n 23.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- LIMA, Ronald. **Uma carta entre um ateu e um cristão**. São Paulo: UMESP, 2014.
- OLSON, Roger E. **História da Teologia Cristã: 2000 anos de tradição e reformas**. São Paulo: Vida, 2001.
- OLIVEIRA, Pedro Rubens Ferreira. **A fé no risco da interpretação entre a filosofia e teologia**. *Revista de Teologia e Ciências da Religião da Unicamp*. Ano VIII, 2009, nº 2-Julho/Dez.
- QUEIROZ, José J. **Deus e as crenças Religiosas no discurso filosófico Pós-Moderno**. *Linguagens e Religião*. *Revista Estudos da Religião-Rever*. Acesso: <www.puc.sp.br>. Em 10/06/2015.
- ROSSI, Paolo. **A ciência e a filosófica dos modernos: aspectos da Revolução Científica**. Trad.: LORENCINI, Álvaro. São Paulo: Ed.: Unesp, 1992.
- SILVA, José Mário Galdino da Silva. **Religião Cristã e Ciência moderna: uma análise comparativa nas obras Os Fundamentos, organizada por A.R. Torrey e Religião de Bertrand Russel**. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, 2014.
- SOARES, Afonso Maria Ligório; PASSOS, João Décio (orgs.). **Teologia e Ciência: Diálogos acadêmicos em busca do saber**. São Paulo: Educ/Paulinas, 2008.
- THEISSEN, Gerd. **A religião dos primeiros cristãos**. Uma teoria do cristianismo primitivo. São Paulo: Paulinas: 2009.
- TORREY, R.A. **Os fundamentos: A Famosa Coletânea de Textos das Verdades Bíblicas Fundamentais**. Trad. PODRIGUES, Cláudio J. A. São Paulo: Hagnos, 2005.

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CUMPLICIDADE ENTRE JUVENTUDE E POBREZA NO BRASIL

*Carlos Eduardo Bao*  
*Elizabeth Farias da Silva*  
*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*

## **Considerações iniciais**

A escola pública vivencia uma realidade alarmante. As análises atuais sobre a escola e a educação pública no Brasil revelam uma instituição deteriorada, ineficiente, assistencialista, pois clivada por um papel de socialização de classes e permeada pela ação naturalizadora da desigualdade social. Mesmo após a expansão do acesso à educação - representado pelas políticas oriundas do Programa Educação para Todos, a partir de 1990, amparado pelo Banco Mundial e por entidades multilaterais - os índices de elevação da escolarização não atingiram os percentuais almejados, além do projeto de inclusão ter influenciado de forma negativa o caráter pedagógico da escola em prol do assistencialismo, o que denota uma cumplicidade entre educação pública e pobreza. A categoria “pobreza” proporciona um escamoteamento de grupos sociais em conflito – ocultando a categoria classe social como categoria analítica – e a divisão social, propriamente dita, do trabalho, advinda dessa segmentação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) segue a mesma lógica, porém, com a particularidade de oferecer um ensino ainda mais precário, praticamente esvaziado de conteúdos e orientado no sentido da distribuição de certificados, desrespeitando a função original dessa forma de ensino, que procura promover educação às pessoas que ultrapassaram a faixa etária considerada adequada para a escolarização. Pode-se notar que, atualmente, ocorre o fenômeno da juvenilização da EJA, visto que os jovens recorrem cada vez mais a essa modalidade de ensino para cumprir a escolarização mínima exigida pelo sistema social.

Originariamente, no Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), a EJA é considerada uma modalidade da Educação Básica, visando à erradicação do analfabetismo, por meio de exames e cursos destinados a jovens e adultos que não obtiveram acesso ou se evadiram do Ensino Fundamental e Médio, durante o período considerado apropriado. No entanto, observa-se que há um progressivo aumento referente à matrícula de jovens nessa modalidade de ensino, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), indicando um desvio, por parte da escola,

na função de proporcionar acesso à educação escolar àqueles/as que não o obtiveram na época adequada ou não obtiveram sucesso, sendo reprovados, reiteradamente, recorrendo, assim, à EJA.

Até então, inéditos no Brasil, foram divulgados pelo MEC, em junho de 2017, os indicadores nacionais de fluxo escolar na educação básica, recenseados, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>23</sup>. Esses dados, focados no acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes e alcançando toda extensão da federação, abrangem o período entre 2007 e 2015, indicando problemas fundamentais na escolarização básica, tais como os números de evasão escolar e da migração do ensino regular para a EJA, antes inéditos quantitativamente para análise de uma realidade já visível. Os dados revelam o aumento na evasão escolar a partir de 2014, principalmente no nono ano do Ensino Fundamental e no terceiro do Ensino Médio, assim como o aumento na matrícula de jovens na modalidade da EJA.

De acordo com os dados que revelam a juvenilização da EJA, pode-se aventar o seguinte: até que ponto há um desvio de sua função primordial, a partir do momento em que jovens passam a utilizar taticamente essa modalidade de ensino não só para obter mais rapidamente a qualificação escolar mínima exigida pelo mercado de trabalho, mas também pela minimização, sintetização e consequente superficialidade relativa do ensino-aprendizagem nessa modalidade, com ênfase mais na certificação que no processo pedagógico e aprendizado. Assim, mais que capacitar e instruir técnica e reflexivamente, a EJA funciona cada vez mais como um meio para fornecer certificado de conclusão da educação mínima, exigida no mundo do trabalho, e aumentar os índices nacionais referentes à educação, bem como a avaliação, por parte das entidades multilaterais, seguindo de perto a agenda político-educacional proposta por tais entidades.

Pela ótica dos/as jovens, tal procedimento representa uma tática apropriada, uma vez que a educação escolar pública, enviesada pelo assistencialismo, limita o horizonte possível de ascensão social via educação. Logo, acredita-se que seria mais eficaz eliminar a etapa de escolarização mínima não apenas para que o estudante possa concentrar suas energias no trabalho, mas também para obter o tempo livre, escasso para a classe trabalhadora, nas sociedades afetadas pela modernidade. O aumento nos índices de jovens matriculados/as na EJA e a evasão escolar coincidem com a população que vive na pobreza. Esses dados são ainda mais evidentes, quando se destaca que, entre a população de zero a 14 anos, no Brasil, 40,2% se encontram em situação de pobreza. Isso

<sup>23</sup>

Disponível

em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2017/apresentacao\\_indicadores\\_de\\_fluxo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf)>. Acesso em: 3 ago 2017.

equivale, em números brutos, a mais de 17,3 milhões de jovens pobres no Brasil<sup>24</sup>.

A juventude brasileira que vive na pobreza, carente de educação de qualidade e de segurança social, continua relegada às margens da sociedade e, mesmo perante o aumento da malha escolar das últimas décadas e do avanço de políticas públicas voltadas à juventude, conforme apresentado na sequência, a evasão escolar aumenta, assim como as matrículas de jovens na EJA.

### **Juventude, educação e pobreza na EJA**

O que é juventude? Por mais que seja identificada como um estado biológico específico do desenvolvimento individual, estipulando contornos específicos da categoria, as fronteiras da juventude se mantêm tênues, enquanto sua inserção sociocultural é cada vez maior. Na contemporaneidade, é possível perceber um movimento de valorização da juventude, por meio de políticas públicas, da educação e da inclusão social, assim como da abertura relativa de espaços políticos para a participação dos jovens (SPOSITO; CARRANO, 2007; SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2007; NOVAES, 2007; SILVA; SILVA, 2011). São caminhos fundamentais de diálogo e empoderamento, uma vez que a juventude apresenta uma trajetória marcada frequentemente pela pecha de conflitiva e anômica – como nos estudos da Escola de Chicago, por exemplo.

A juventude como esfera biológica, marcada pela entrada na puberdade, é comum a toda espécie humana; já a juventude como fenômeno social, que não necessariamente coincide com a referência biológica, varia de acordo com as situações sociais, os aspectos culturais, as representações de tempo, as formas de organização familiar etc. Certas sociedades podem mesmo não ter uma etapa da vida classificada como juventude, desse modo, o sujeito passaria diretamente da infância à fase adulta. Isso significa que não há um conceito universal de juventude, pois as variáveis que definem a categoria são diversas no espaço e no tempo, como demonstrado pela antropologia (MEAD, 1951; MALINOWSKI, 1983).

No Ocidente, onde as sociedades assumem certo padrão mais ou menos comparável entre si, devido seu dimensionamento nas fronteiras internas do sistema mundo (WALLERSTEIN, 1974), a juventude como representação social é concebida, em termos gerais, como uma etapa da vida de cada indivíduo.

---

<sup>24</sup> Foram consideradas pobres aquelas famílias cuja renda não supera meio salário mínimo *per capita*, equivalente a, no máximo, R\$ 394,00 por pessoa, com base no salário mínimo em 2015 (R\$ 788,00). O levantamento é da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ), veiculado recentemente. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/poder/308074/Mais-de-40-das-crian%C3%A7as-de-at%C3%A9-14-anos-est%C3%A3o-em-situa%C3%A7%C3%A3o-de-pobreza-no-Brasil.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

Como destaca Ariés (1981), até o século XVIII, as crianças eram socializadas de maneira praticamente indiscriminada, por toda comunidade. Com a industrialização e a urbanização, surge a família nuclear e uma reclassificação dos sujeitos e dos papéis sociais. Nesse contexto, surgem as representações de infância e juventude como etapas distintas da vida de cada indivíduo, respondendo a funções diferenciadas na sociedade e como momentos de um processo maior, cujo objetivo e culminação é o de se tornar um indivíduo adulto responsável, cartesiano e ilustrado. A partir dessa concepção histórica ocidental, portanto, a juventude, agora associada a uma faixa etária que se encaixa entre a segunda e a terceira décadas de vida, é, desde então, mais ou menos compreendida como uma espécie de fronteira que separa e une a vida infantil-imatura à vida adulta-madura, adquirindo um papel duplamente simbólico e funcional.

Atualmente, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), juventude é uma categoria social que indica uma etapa de preparação de sujeitos, considerados jovens, para cumprirem o papel de adultos na sociedade, isto é, para reproduzirem as relações sociais estabelecidas. Em termos etários, abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. Já, no Brasil, a Política Nacional de Juventude (PNJ) considera jovem todo/a cidadão/ã de faixa etária entre 15 e 29 anos, a qual pode ser dividida em três grupos: 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; 18 a 24 anos, como jovens-jovens; 25 a 29 anos, como jovens-adultos (SILVA; SILVA, 2011, p. 664).

Para Levi e Schmitt (1996, p. 11), “[...] a juventude é ritmada pela sucessão de uma série de ritos de saída que dão imagem a um processo de consolidação por etapas, o qual garante uma progressiva definição dos papéis da idade adulta”. Esse ritmo pode ou não ser compassado, ou seja, os ritos de saída da juventude e iniciação adulta podem ocorrer em maior ou menor grau de integração, pois outros elementos sociais estão sujeitos a interferir nesse caminho de transição. A falta de coesão e acompanhamento familiar, por exemplo, pode precipitar uma socialização marginal do/a jovem em grupos etários com imagens próprias e suscitar o desvio de conduta sócio-integrativa, como observou Eisenstadt (1976).

A juventude é uma nova fase da socialização dos sujeitos. É também um período de descobertas. E isso é muito significativo tanto para os/as jovens como para os adultos, uma de suas referências relacionais, os quais criam e projetam expectativas na juventude. Os pais, por mais que possam evitar a imposição, têm planos para seus filhos e suas filhas, isto é, esperam algo deles/as. Para tanto, induzem, direcionam ou mesmo coagem os filhos. Muitas vezes, é a pressão da coerção dos adultos que define os limites dos comportamentos juvenis como aceitáveis ou não. As instituições são moldadas e gerenciadas por

adultos, inclusive, a escola. Essa hierarquia geracional gera tensões com consequências diversas. Por isso, a juventude deve ser compreendida relacionalmente, para se evitar cair na armadilha de reproduzir a representação adulta da juventude, concebendo-a genericamente, embora seja heterogênea, apenas como uma etapa de socialização.

As experiências da juventude podem ou não ser aproveitadas na vida adulta. Diferentemente de serem marcadamente sujeitas ao utilitarismo mais intenso da vida adulta, possivelmente mais racionalizadas e instrumentalizadas, as experiências juvenis são mais descompromissadas, menos assertivas e mais experimentais. A fase juvenil é marcada por um compromisso social ainda tênue com relação aos compromissos dos adultos – na maioria das vezes. Isso fica explícito nas classificações institucionais para a maioridade civil, por exemplo, que pode chegar aos 21 anos, enquanto a maioridade eleitoral inicia aos 16. Portanto, é praxiologicamente coerente relativizar as análises sobre juventude.

A sociologia da juventude, desde as referências clássicas do tema, imbrica-se com a questão da mudança e da reprodução social. Mannheim (1993, p. 201) aponta o potencial de mudança contido na juventude, enquanto geração, coletividade social que vive de modo aproximadamente similar o mesmo “espírito de um tempo”, compartilhando mais ou menos as mesmas experiências e vivendo os mesmos eventos históricos em tempos e espaços comuns. Experimentar a mesma realidade de maneiras diferentes, na “[...] não contemporaneidade dos contemporâneos”, permite fazer perguntas e dar respostas também diferentes a essa realidade. Portanto, um potencial de mudança.

Já Eisenstadt (1974) identifica uma maior tendência de integração social na juventude, que passa por um longo processo de socialização, por meio de várias instituições tais como a família, escola, clubes de escoteiros etc., para que tenha uma participação integrativa na estrutura da sociedade, cumprindo com a função de reproduzir as relações e manter a coesão social. Questões envolvendo a categoria juventude também fazem parte dos estudos da Escola de Chicago, como as chamadas “gangues delinquentes”, marcadas, pelo viés da juventude, como “problema” no contexto das grandes cidades estadunidenses, desde o início dos anos 20 do século passado.

Tanto Mannheim (1993) como Eisenstadt (1974) localizam na juventude uma etapa formativa da vida social. Portanto, em termos clássicos, a sociologia da juventude é marcada por essa ambivalência com relação à categoria. Mais ainda, ambivalente e internamente heterogênea, podendo ser limitada pela sua circunscrição nas representações sociais, objetivadas nas ou por meio das instituições sociais, tais como a educação, o direito e as entidades internacionais, entre outros.

Sociologicamente, a juventude pode agir de modo transformador em um campo social e, em outro, reproduzir as relações, concomitantemente. Sua ambivalência está no fato de ser representada como guardiã da herança socio-cultural e histórica de cada sociedade e, simultaneamente, como agente da inovação, da criação e da mudança. Em termos políticos, é tão apta à reprodução quanto à mudança. Talvez, por isso, a maneira receosa como a juventude é frequentemente representada pelas faixas etárias estabelecidas, como um momento tenso, de crise e de possível anomia.

Nessa situação, na qual a juventude é considerada basicamente uma etapa de socialização ou mesmo adaptação, a educação se torna um fator fundamental na vida dos/as jovens, especialmente, a escolar, pois é o *locus* onde se aglutinam muitos interesses, sobremaneira os do Estado e daqueles que o controlam.

Na educação escolar, a ambivalência da juventude exprime-se com maior potencialidade, devido ao fato de a escola ocupar o lugar central como instituição educadora no sistema moderno, orientada para reproduzir as relações sociais racionalizadas e o sistema social como um todo. Não é por coincidência que a educação escolar também é categorizada, em geral, de modo ambivalente, oscilando entre os polos da reprodução e da transformação social. A título de reflexão, pergunta-se: qual seria a potencialidade, latente e manifesta, de uma articulação séria entre educação escolar crítica (leia-se política) e juventude, em um sistema educacional indiscriminado e de qualidade? Portanto, a juventude possui uma relevância crucial para a compreensão e explicação das sociedades modernas. “Entender a juventude é compreender a própria modernidade em diversos aspectos como a arte, a cultura, o lazer e o consumo, entre outros” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p. 15).

No Brasil, historicamente, pode-se observar uma linha mais ou menos contínua que revela o dualismo da oferta de educação formal. Desde a Companhia de Jesus, nos idos da Colônia, quando se enviavam apenas os filhos dos abastados à Coimbra para os estudos religiosos, passando pela educação altamente elitizada do Império, pelo monopólio religioso da Primeira República e pelo universalismo dualista da contemporaneidade, a educação formal/escolar de qualidade é escassa às classes baixas. Desse modo, há pouco mais de 20 anos, foi planejada, universalizada e institucionalizada, após a LDB de 1996, atingindo níveis mínimos de educação, segundo as entidades multilaterais, embora se encontrem ainda muito aquém do necessário.

Com as reformas do Estado brasileiro, a partir das décadas de 1940 e 1950, a modernização e o chamado “desenvolvimentismo”, houve um crescimento vertiginoso das cidades, intensificando o processo de encolhimento do campo e a expansão do urbano. Nesse processo, as relações econômicas tam-

bém se modificaram, surgindo a necessidade de força de trabalho especializada. Esse novo arranjo, no qual prevalece um capitalismo competitivo, a educação formal se torna um elemento fundamental para o aprendizado de certas capacidades exigidas no mundo do trabalho e nas relações com o Estado, facilitando a compreensão da cidadania, nos termos das liberdades civil, política e social. Entretanto, grande parcela da população passou ao largo de uma educação formal até quase ao final do século XX, as quais são historicamente marginalizadas, com foco nas subalternidades de classe, raça e gênero.

Embora em 1932 já houvesse uma iniciativa bem instrumentalizada e impactante para uma educação planejada, sintetizada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a luta por uma escola pública, universal e de qualidade foi intensa durante as décadas posteriores ao Manifesto, bandeira de movimentos sociais e de intelectuais, dentre os quais, encontra-se Florestan Fernandes, um dos engajados na defesa da escola pública, com ênfase na destinação de verbas públicas, exclusivamente, para as escolas do Estado.

A partir da Constituição de 1988 e do avanço das políticas neoliberais no Brasil, a educação básica expandiu-se, passando a cobrir um número maior da população. Entretanto, segundo Libâneo (2012), a nova cartilha da *Educação Para Todos*, embora amplie a malha escolar, privilegia uma instituição escolar com caráter mais assistencialista que pedagógico, isto é, mais inclinada a ensinar e reproduzir a miséria que instrumentalizá-la com conhecimentos necessários para a superação de sua situação social. Evidentemente, isso vale para a escola pública, mas não para a escola privada. Logo, a universalização da educação básica, apenas, não dissolve o dualismo da educação no Brasil. Enquanto as camadas mais favorecidas da população recebem educação científica, técnica, moral e artística de qualidade, as camadas pauperizadas são incluídas em um sistema escolar que, por um lado, oferece mais assistência social que conhecimentos de ponta e, por outro, inculca nos sujeitos a noção de que não dispõem de capacidade cognitiva para compreender e participar dos “altos círculos sociais” (ciência, arte, política, economia), criando a representação de que são “cidadãos de segunda ordem”.

Na esteira da *Educação Para Todos*, implantada paulatinamente com o avanço das políticas neoliberais a partir de 1990, surgiu a necessidade de elevação dos índices educacionais dos chamados países de terceiro mundo na ordem capitalista global. A erradicação do analfabetismo – ainda que não do analfabetismo funcional – tornou-se uma das bandeiras dessa expansão da educação básica. A par desse fenômeno, a chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA), um formato atualizado da modalidade de educação supletiva, segue a mesma lógica do sistema educacional brasileiro, com a particularidade de operar de forma mais extrema a supressão pedagógica em prol da certificação.

Em meados do século XX, com a população rural deslocando-se massivamente para as cidades, o ensino supletivo - também conhecido como curso de madureza - tinha por finalidade garantir acesso à educação para aqueles e aquelas que nunca o tiveram, ou então que não foram escolarizados/as durante o período etário convencional. Com a Lei 5692/1971, o ensino supletivo assumiu um caráter mais acentuado de aceleração da formação e, a partir daí, foi gradativamente incorporando uma função de equiparação entre idade e ano escolar para jovens. Na ponta dessa trajetória, encontra-se, atualmente, a EJA atendendo a sujeitos oriundos de processos de exclusão social, relacionados à evasão, repetição e inserção precoce no mercado de trabalho (DOLLA; COSSETIN, [s.d]).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2012, registrou um total de 48,9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade. Desse total, apenas 44,1% trabalhava, 13,3% estudava e trabalhava, 21,9% apenas estudava e 20,7% não exercia nenhuma atividade. O dado sintomático refere-se ao fato de que “[...] 68,5% dos jovens que não estudam nem trabalham de 15 a 29 anos de idade encontram-se concentrados entre os 40% mais pobres” (AMABROVAY, 2015, p. 17). Se se considerar que, entre brasileiros/as de zero a 14 anos, 40,2% se encontram em situação de pobreza, isto é, em torno de 17,3 milhões de jovens no Brasil, pode-se ter uma dimensão do impacto da escola dualista e do fracasso escolar sobre a sociedade em geral e, de forma mais perniciosamente, às classes baixas. Sabe-se que, no caso da sociedade brasileira, há uma tendência acentuada de antecipação da vida adulta para antes do 15 anos, considerando a autonomia relativa dos sujeitos e a inserção no mundo do trabalho (SPOSITO, 1997).

Com a instrumentalização do acesso ao certificado da educação básica pela EJA, acentua-se a possibilidade de abandono da escola, especialmente, por parte de estudantes oriundos das camadas mais pobres. Ao completar 15 anos, o/a jovem pode obter certificado de conclusão do Ensino Fundamental e aos 18 o do Ensino Médio. Isso significa que um/a estudante da EJA não adianta o tempo da escolarização em termos etários com relação ao estudante do Ensino Médio regular. Entretanto, este não dispense da mesma quantidade de horas no desempenho escolar como o/a estudante regular, o que lhe permite mobilizar esse tempo em outras atividades, com ênfase no trabalho, mas não necessariamente, como indica, relativamente, o alto número de jovens (20,7%) conhecidos como “nem-nem” – nem trabalham nem estudam. É preciso lembrar que há um desemprego estrutural dos jovens no Brasil e em toda extensão do sistema mundial (SPOSITO, 1997), assim como uma dinâmica cultural peculiar associada a essa situação.

Desde a última década do século passado, observa-se uma expansão nas políticas voltadas para a juventude, as quais pretendem se harmonizar no que se refere ao direito à educação básica, em âmbito nacional e internacional (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Em geral, as políticas nacionais são espelhadas em diretrizes elaboradas por agências multilaterais, ligadas aos interesses dos países centrais, modelos de desenvolvimento social que servem como referência métrica para os países periféricos. Entretanto, é evidente o descompasso entre a expansão dos direitos ligados à juventude – e da própria malha escolar – em contraste com o fracasso escolar e com a gritante exclusão social de grande parcela dos jovens.

Ao longo das últimas duas décadas, o mundo observou um progresso significativo na taxa de alfabetização de jovens e adultos e, simultaneamente, uma diminuição na lacuna entre o índice de mulheres e homens alfabetizados. A taxa de alfabetismo da população jovem entre 15-24 anos aumentou globalmente de 83%, em 1990, para 89% em 2012. A taxa de alfabetização de adultos, para a população com 15 anos ou mais, aumentou de 76% para 84%. Ainda assim, havia 781 milhões de adultos e 126 milhões de jovens ao redor do mundo sem habilidades básicas de escrita e leitura em 2012, com as mulheres somando mais de 60% de ambas as populações jovem e adulta (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 202).

Nos anos subsequentes a 2007, com a inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas na EJA passaram a ser consideradas “[...] nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, melhorando substancialmente as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola” (HADDAD, 2015, p. 209). Esse fator pode ter contribuído, como uma das variáveis, para estimular a juvenilização da EJA, já que, com a matrícula nessa modalidade de ensino, os jovens poderiam também contar com o atrativo de programas suplementares de apoio, antes, indisponíveis.

Apesar de todo investimento, durante o período considerado, o aumento da alfabetização não foi significativo, principalmente se levar em conta a superficialidade dos conhecimentos mínimos exigidos para a alfabetização e, mais acentuadamente, o fato de que os dados encobrem a implantação de uma escola pública primordialmente assistencialista, que coloca o sentido tradicional do ensino e da aprendizagem de conhecimentos em segundo plano, contribuindo para uma má formação intelectual dos/as estudantes.

Um dos indicadores que coloca em xeque essa política educacional consiste no parco avanço das taxas de alfabetização da população brasileira, acima de 15 anos de idade, em três pontos percentuais, entre 2004 e 2013, recuando o índice de alfabetização de 88,5% para 91,5%. Além disso, as matrículas

na EJA reduziram de 4.985.338 em 2007 para 3.772.670 em 2013, retrocedendo 24,3% em seis anos (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 210-211). Em complemento a esses dados, os novos dados levantados pelo INEP, conforme referência anterior, a 2017, revelam que 12,9% dos/as estudantes matriculados/as no primeiro ano do Ensino Médio se evadiram da escola entre 2014 e 2015, seguidos, aproximadamente, por 12,7% de estudantes do segundo ano do Ensino Médio e por 7,7% de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental e 6,8% do terceiro ano do Ensino Médio. O fenômeno ocorre em sentido contrário aos anos anteriores, desde 2007, período em que o percentual de evasão já vinha diminuindo até 2013. Considerando todas as séries do Ensino Médio, o percentual de evasão, a partir de 2014 chega a 11,2%.

Na EJA, mesmo perante a evasão, ocorre paralelamente uma juvenilização do público atendido. Conforme destaca o dado do INEP, percebe-se que houve um aumento percentual da migração de estudantes regulares para a modalidade EJA. Observa-se que, no Ensino Médio, a migração chega a 2,4%, na rede estadual de ensino, sendo mais expressiva nos últimos anos do Ensino Fundamental, alcançando índices de 3,8%, na rede municipal, e 3,2%, seguidos de 3,1%, nos sétimo e oitavo anos, respectivamente, como se verifica nos indicadores de fluxo escolar.<sup>25</sup>

### Juventude e educação dualista

É conhecido que o Brasil apresenta, de forma preocupante, problemas relacionados à educação pública e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos. Pode-se afirmar que o eminente caráter responsável por este fracasso se deve historicamente ao desinteresse de uma política social, destinada à educação política das classes baixas. O dualismo estrutural expressa uma fragmentação da escola brasileira, delineando caminhos diferenciados que antagonizam uma divisão do trabalho social, favorecendo os explorados ou os que exploram.

Libâneo (2012, p. 16) assinala que

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

O dualismo que reproduz a desigualdade social na escola pública brasileira é amplificado pelas políticas neoliberais, cujo marco foi a Conferência

---

<sup>25</sup> A chamada Educação Básica, no Brasil, divide-se em Educação Infantil (pré-escola até 5 anos), Ensino Fundamental (5 a 13 anos) e Ensino Médio (14 a 17 anos).

Mundial Sobre a Educação Para Todos, realizada na Tailândia em 1990, sob a organização do Banco Mundial. Esse fenômeno reverbera nas políticas educacionais especificamente voltadas para a educação de jovens e adultos, garantindo a ampliação da desigualdade. A partir disso, o fenômeno que ocorre atualmente na EJA é a juvenilização, detectada por meio de um elemento que o evidencia, qual seja: o número crescente de jovens e adolescentes que recorrem a essa modalidade de ensino.

Parcialmente, a juvenilização é uma consequência das mudanças da educação que passaram a vigorar, a partir da LDB de 1996. Segundo Dolla e Cossetin ([s.d], p. 4), as novas diretrizes nacionais para educação,

[...] ao reduzir a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação, de 18 anos para 15, no Ensino Fundamental, e de 21 para 18, no Ensino Médio, a LDB de 1996, ampliou o espaço nas instâncias normativas estaduais para a progressiva identificação do Ensino Supletivo com mecanismos de aceleração do Ensino Regular.

Além disso, divisam-se vários aspectos indicando que a escola brasileira não é atrativa, ou não significa, para os/as jovens, um mecanismo de elevação intelectual ou ascensão social. Para a classe trabalhadora, salvo casos individuais isolados, sabe-se que a escola serve mais ao propósito da reprodução das relações sociais vigentes, ao menosprezo e à exclusão da população subalterna que o contrário – a educação universal –, como já indicaram inúmeros educadores/as e cientistas sociais. Conforme já abordado a respeito do dualismo do sistema brasileiro, jovens pobres no Brasil vão cada vez mais atrofiando sua juventude e se antecipando ao mundo adulto para garantirem a sobrevivência no mundo social.

Assim, segundo Libâneo (2012, p. 23)

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino).

As reformas do Estado Nacional, estimuladas pela cartilha neoliberal e impostas pelo capitalismo imperialista, impuseram-se no Brasil, incluído na ordem global, diminuindo a intervenção do Estado em todas as esferas sociais e impulsionando a participação da iniciativa privada – inclusive da perspectiva da educação e da saúde –, dificultando de modo significativo uma educação igualitária e de qualidade no Brasil. Com a retração do Estado, o Brasil assistiu ao empobrecimento do financiamento à educação, levando à precarização da educação pública e ampliando o fosso do dualismo no sistema educacional.

Embora as expectativas para a educação de jovens e adultos, no início do século XXI, fossem positivas, os avanços oriundos da promoção dos direitos dos jovens e adultos à escolarização foram obstruídos pelo recuo da social democracia e o avanço do neoliberalismo durante a guerra fria. Assim, “[...] um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

A qualificação profissional de trabalhadores é a prioridade da EJA, nesta segunda década de século, e “[...] há razões para ligar a introdução do sistema de ciclos [de escolarização] às políticas educacionais de atendimento à pobreza” (LIBÂNEO, 2012, p. 22). Por meio dos ciclos escolares, inspirados nos sistemas educativos de avanço progressivo, instituídos nos Estados Unidos e na Inglaterra, por volta dos anos 1980, nos quais a minimização do conhecimento caminha juntamente à ampliação do assistencialismo na escola, é possível identificar como sua função social se sobrepõe a sua função propriamente escolar. Desse modo, para os estudantes que apresentam maiores dificuldades escolares, não obstante as diferenças de contexto, o sistema escolar é mais brando, menos desafiador, chegando subestimar a sua capacidade, e também por afastá-los/as do processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos fundamentais criados pela humanidade.

Prevalendo a função socializadora-assistencialista da escola, especialmente entre os ditos pobres, tem-se como consequência que esses não terão, em um futuro próximo, condições de competir com aqueles/as estudantes com os/as quais a escola se harmoniza, por meio dos saberes e modelos curriculares, isto é, os/as jovens oriundos das camadas média e alta da população, para quem prevalece a função socializadora-cognitiva da escola. Uma vez compreendendo o conhecimento como um meio para a produção de bens, serviços e saberes, evidencia-se o modo como grande parcela da população brasileira é excluída desses meios, ainda que por vias institucionais, cabendo-lhes, com pouca ou nenhuma margem de ascensão social, integrarem-se como subordinados e consumidores dos produtos gerados por esses meios. O processo de exclu-

são do conhecimento está, assim, imbricado ao processo de exclusão social e das camadas economicamente inferiores da população. É parte desse mesmo processo. Darcy Ribeiro (1977, [n.p.]) foi impactante ao afirmar, pontualmente, que “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”<sup>26</sup>.

Para Simmel (2008), o Estado, em sua impessoalidade, assiste a pobreza para a manutenção do *status quo* em uma dada sociedade. É para manter a estrutura e organização social da sociedade que o Estado assiste quem ele julga nesta categoria pobreza. Não é por falta de meios para a sua sobrevivência que alguém é reconhecido como pobre, mas por receber assistência de alguma instituição. Nas sociedades o Estado estabelece critérios para este reconhecimento. Ao optar pela categoria pobreza (RIBEIRO; SILVA: 2016) e escola assistencialista, o Estado brasileiro diluiu a despossessão do trabalho, imposta no processo produtivo capitalista às classes subalternizadas nesta dinâmica, e as possibilidades de luta e organização, pois, ainda, nos termos de análise do texto clássico de Simmel (2008) sobre a pobreza, esta categoria não detém e nem suporta uma unidade. Ela é heterogênea, mutante, portanto, a assistência não se traduz em possibilidade de reivindicação política coletiva. E, mais, a assistência à pobreza é particularizada, ao contrário de uma política pública que visaria ao bem estar social e à segurança do conjunto de indivíduos, assim como uma educação pública adequada para o conjunto de indivíduos daquela sociedade. Enfim, a assistência é, por definição, conservadora, e a assistência aos pobres é uma maneira de assegurar a autoproteção e a autodefesa de quem tem interesses a serem conservados (SIMMEL, 2008).

A Educação de Jovens e Adultos, que supostamente deveria promover inclusão, acaba reproduzindo, acentuando e mascarando a educação de classes promovida no país. Nesse sentido, Rumert (2007, p. 38-39) indica que

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito a educação na fase da vida historicamente considerada adequada. E, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer nº 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adul-

---

<sup>26</sup> Darcy Ribeiro proferiu essa frase em 1977, durante uma palestra, na SBPC, intitulada *Sobre o óbvio*, evidenciando como as elites, no Brasil, utilizam da ignorância da população como meio para as explorarem e manterem-se no poder, uma tendência evidente já em 1977 e confirmada a partir da década de 1990.

tos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir a EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe.

Libâneo (2012, p. 20) é enfático ao afirmar que “[...] o que as políticas educacionais pós-Jomtien (1990) promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de *educação para a reestruturação capitalista*, ou *educação para a sociabilidade capitalista*”. Dessa forma, enquanto os índices de inclusão escolar e alfabetização sobem, aumentando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e fomentando o ciclo dos investimentos das agências estrangeiras no modelo de educação neoliberal, a qualidade da educação decai. E aos estudantes, professores e funcionários da escola pública os repasses de verba são minimizados e juntamente com a organização escolar, incluindo a pedagógica, verticalizam-se, isto é, são articulados como um pacote que precisa apenas de operacionalização, de aplicação prática, conforme se observa nos livros didáticos e modelos de avaliação – muito embora a LDB de 1996 subscreva a implantação de uma educação crítica para o nível médio. O que se vê é a estruturação de uma escola que ensina menos e controla mais – por meio do assistencialismo e da inculcação da inaptidão dos ditos pobres para os estudos.

Assim, os chamados pobres são convencidos de que possuem uma suposta ignorância congênita para as altas atividades sociais, como a política, ciência e letras restando-lhes o trabalho subordinado e a religião, acabando por se autorreconhecerem como cidadãos de segunda classe. De qualquer modo, o que importa, nessas novas condições, é a aprendizagem mínima (LIBÂNEO, 2012), isto é, aquela que serve mais para a reprodução mínima das relações sociais civilizadas, oferecendo condições mínimas para a atuação em um mercado de trabalho cada vez mais complexo e heterogêneo, oscilando entre o emprego, o subemprego e a espera na fila do exército de reserva de trabalhadores/as do capitalismo sob a condução neoliberal.

O caso da modalidade EJA é ainda mais enfático, pois, nesse formato, a escola não vai muito além da distribuição de certificados para um público oriundo de experiência escolares negativas e de trajetórias cruzadas em um contexto histórico de privação de direitos básicos, pobreza e violência. Nessas condições, em que qualquer trabalho é necessário como fonte de renda pessoal e familiar, já desde a adolescência, em um cenário, no qual nem mesmo a formação básica tem garantido um emprego digno, onde o trabalho é precarizado e a segurança social praticamente não existe para aqueles que não detêm recursos financeiros, a juventude não poderia ser mais clivada e ambígua. Nesse sentido, pode-se dizer que há fundamentalmente duas juventudes: uma orientada e com acesso; outra desinstrumentalizada e subjugada. Há, entre elas, uma camada

com alguma mobilidade possível, mas praticamente irrisória, quando incluída na totalidade da população.

Dessa forma, a ambivalência, característica da juventude, exprime-se entre: (i) uma categorização mais elástica de juventude, representada especialmente pelo prolongamento da necessidade de especialização e consequente demora para fixação no mercado de trabalho atual, mais precário que no estado de bem estar social, logo, há o prolongamento tanto na moradia com os pais como na dependência financeira (falta de autonomia), principalmente nos países centrais do sistema mundial – uma vez que a social democracia não vingou no Brasil –, mas também visível entre as camadas alta e média da população brasileira; e (ii) uma categorização menos elástica de juventude, que indica a maneira como a massiva maioria dos/as jovens de países periféricos como o Brasil precisa se adiantar no mercado de trabalho, seja no mercado formal ou informal, devido à pauperização e à falta de condições para se manter na escola e, conseqüentemente, acaba antecipando a idade adulta, ou encurtando o período de juventude. Assim, enquanto os jovens das camadas média e alta disputam os melhores lugares no mercado de trabalho, em franca competitividade, tornando-se cada vez mais jovens aos trinta anos, a juventude pauperizada acelera a formação básica, quando a cumpre, para trabalhar o mais cedo possível e colaborar com a renda familiar.

Portanto, a escola dualista contribui decisivamente para a reprodução das relações sociais, reiterando a desigualdade sociocultural e reforçando a contenção do potencial de mudança social latente na juventude, fazendo prevalecer o potencial integrativo dos jovens na sociedade, isto é, ao contribuir para que eles/elas naturalizem a desigualdade social, o sistema escolar minimiza o potencial transformador contido na juventude.

Assim, na EJA – que deveria ser, primordialmente, um canal de equalização, de promoção de iguais condições intelectuais de competição da sociedade capitalista –, acaba prevalecendo a função de distribuição de certificados a jovens apartados/as de seu potencial social e lançados/as à própria sorte no reino do individualismo.

### **Considerações finais**

Apesar da dualidade observada, que revela uma escola para ricos e outra para pobres, ou seja, uma educação de classes, a educação escolar é fundamental para a criação da consciência crítica e, portanto, na transformação das relações sociais. Embora essa consideração possa, eventualmente, soar em um tom de romantismo, parece plausível afirmar que uma escola direcionada ao aprendizado integral, sob um humanismo realmente igualitário, teria a potencia-

lidade de promover aquele fundamental estranhamento e desnaturalização às relações sociais, tal como estão organizadas atualmente. E assim abrindo caminho, por meio das novas gerações (também e desde cedo), a transformações sociais fundamentais para uma reorganização das relações sociais, onde a educação escolar cumpriria, evidentemente, um papel central. Sabe-se que transformações exigem uma dinâmica complexa do todo, isto é, em todas as esferas da vida social e, no caso das sociedades ditas modernas, principalmente nas bases do sistema de produção e distribuição dos bens e serviços sociais, da (intocável) propriedade privada. Mas a educação é parte do processo.

A juventude, por sua vez, é um momento de extrema energia, aventura, experimentação e socialização. É o momento no qual os indivíduos estão desenvolvendo suas capacidades humanas, necessitando de tempo e liberdade para apropriar e aproveitar o mundo. Só o fato de necessitar trabalhar para garantir a subsistência, para incrementar a renda de uma família, muitas vezes pauperizada, indica a supressão de um tempo importante na vida social de um jovem. Mas, se além de trabalhar, ele precisar estudar e, se além de estudar, precisar mostrar um desempenho razoável no aprendizado, não lhe restará praticamente nenhum tempo para a socialização livre, característica da juventude. De acordo com essa ótica, torna-se compreensível o sentido do processo de juvenilização da EJA, que se observa na última década no Brasil. Além de eliminar uma etapa de escolarização que não lhe garante nem mesmo o emprego, o jovem deseja ser jovem, consumir bens culturais, gozar a juventude; o que se torna inviável, se tiver praticamente todo o tempo útil institucionalizado. E a escola, com está, não parece educar para a liberdade.

Uma vez que “[...] não há justiça social sem conhecimento” (LIBÂNIO, 2012, p. 26), por qual motivo os poderosos concederiam educação de qualidade – leia-se científica, técnica e política – aos/às jovens oriundos/as das camadas exploradas da população? Muitos são os problemas que uma juventude politicamente polida pode acarretar àquele setor social abastado que detém os privilégios em uma sociedade extremamente desigual. Nenhum Estado totalmente subordinado ao poder privado terá o interesse em oferecer educação pública de qualidade, principalmente onde a social democracia raramente passou do plano do discurso, como no caso brasileiro. E mesmo considerando que o direito à educação tenha se expandido no regime neoliberal, como visto, isso não garante inclusão, qualidade ou eficácia da educação, menos ainda em termos de cultura política. Em lugar de oásis, a Educação Para Todos, proposta pela cartilha neoliberal, é uma miragem no deserto árido da miséria social, onde a EJA não proporciona acalento maior do que aquele representado por uma fonte sem água.

**Referências**

- ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, Rio de Janeiro, n.114, p. 13-25, 2015.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- DEBERT, Guita Grin. A cultura adulta e juventude como valor. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVIII.*, 2004, Caxambu. Anais, 2004.
- DI PIERRO, Maria Clara.; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio./ago. 2015.
- EISENSTADT, Shmuel Noah. **De Geração a Geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- LIBÂNIO, José Carlos. 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.
- MANHEIM, Karl. El problema de las Generaciones. **Reis**. 62/93, 1993. PP. 193-242. Disponível em: <[http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_062\\_12.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf)>. Acesso em: 28-08-2017.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura em Samoa**. Buenos Aires: Paidós, 1951.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Fala galera. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- NOVAES, Regina Reyes. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, REGINA REYS. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 253.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ORTEGA Y GASSET, José. Juventude. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 239 – 248.
- RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza.; SILVA, Elizabeth Farias da. A opção pela “pobreza” do Estado Brasileiro enquanto política de governo sob o Partido dos Trabalhadores. In: **CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. XXX.,2015**, San José, Costa Rica. CON-

GRESO ALAS COSTA RICA 2015, XXX., 2016, ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, *Acta académica*. jun. 2016. Disponível em: <<http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias/>>. Acesso em: 13-07-2017.

RUMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sisifo/revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SALLAS, Ana Luisa Fayet; BEGA, Maria Tarcisa Silva. Por uma Sociologia da Juventude – releituras contemporâneas. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v.5, n. 8, p. 31-58, abr. 2006.

SCHIMITT, Jean Claude.; LEVI, Giovanni. **História dos Jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Roselani Sodré da.; SILVA, Vini Rabassa da. Política nacional de juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SIMMEL, Georg. *Les pauvres*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5, p. 37-52, maio./jun./jul./ago. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. PP. 179-216.

\_\_\_\_\_.; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 217-252.

WALLERSTEIN, Immanuel. *The Modern World System*. New York: Academic Press, 1974.

# EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTERESSES PRIVADOS (ENDÓGENOS E EXÓGENOS): PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO E CONFLITOS ENTRE CLASSES

*Vanessa. B. Andrade*

## **Introdução**

### **A senda privatista na sociedade**

Iniciemos nosso percurso ainda no século XXI, com elementos externos ao nosso país, comecemos com uma tragédia climática e se estenderá como uma tragédia ética. Faremos este caminho para demonstrar que as escolhas pensadas pelos homens que personificam o capital, demonstram um pensamento pragmático, ao se relacionarem com os bens ou com as pessoas, e para que objetivos traçados em salas de reuniões se cumpram, seguem a risca seus planos e justificam-se em nome do “bem social”<sup>27</sup>, por meio dos estímulos a economia de mercado.

Em 2005, os Estados Unidos da América passaram por um momento tenso, devido a um efeito climático, que devastou uma região muito famosa americana, conhecida por seus Jazz e comidas típicas de seu caldo cultural, a cidade de New Orleans, pereceu pela força de uma devastadora tormenta, que castigou principalmente um povo já castigado<sup>28</sup> e marcado por sua história econômica e social. Aos 29 de Agosto de 2005, o Furacão Katrina, com ventos na faixa de 250 a 280 quilômetros por hora, devastou os diques represados e mergulharam a cidade no medo e na insegurança, roubando a vida de mais de duas mil pessoas, e deixando quase 80% da população desabrigada. Isso se deu, de-

---

<sup>27</sup> Pautados no pensamento de Adam Smith de que: cada indivíduo agindo em seu próprio interesse próprio na sociedade, resultaria em maximizar o bem-estar coletivo. SMITH, Adam. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. Volume II. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

<sup>28</sup> A grande maioria da população da cidade afetada pela tormenta, foi em sua maioria a população negra. Para entendermos o porquê, segue a explicação: “(...) outro componente essencial de New Orleans foi sua população negra. Os espanhóis transformaram a cidade no seu centro de distribuição de escravos. Então, quando a cidade passou para as mãos dos americanos, os negros já eram sua maioria. Na Guerra da secessão, New Orleans começou ao lado dos confederados, mas foi logo conquistada pela União. O caldeirão de culturas da cidade, espanhola, francesa, americana e africana, católica e protestante acabou criando, entre outras coisas, o jazz, música-símbolo de todo o país. Criou também o “Madrigas”, ou carnaval americano. Nasceu numa praça de New Orleans, hoje chamada de Congo Square, único lugar da cidade, e provavelmente do país, onde a população escrava podia se divertir de forma permitida e oficial, por alguns dias. As festas que ali faziam continuaram depois da abolição da escravatura, sempre com muita música. Acabou virando um festival e o maior carnaval do país. (JUNQUEIRA Rodrigo, Site: <http://www.1000dias.com/rodrigo/new-orleans/> - data:25/08/2016).

vido a uma peculiaridade geográfica, em que parte de seu território está abaixo do nível do mar, entre o rio Mississippi, o lago Pontchartrain, e para conter tal periculosidade, fora criado uma rede de diques e canais gigantescos, mas que não aguentaram ao Katrina. Esta tragédia foi classificada como a pior tragédia natural que os EUA registraram primeiro por toda violência natural gerada por um problema climático e geográfico, como também porque houve negligência no que diz respeito à reação tática ao desastre, por parte do Estado, que demorou a se iniciar.

Todavia, algo ainda não pronunciado poderá classificá-la como uma tragédia ética, e para nos fazer entender o uso de tal classificação, devemos recordar que o capitalismo não possui corpo, alma ou espírito, e é apenas um modo de produzir, que produz relações sociais de diversos gêneros, mas principalmente se desenvolve por meio de relações de exploração. Então, vejamos a citação abaixo:

“Nós finalmente fizemos a limpeza dos prédios públicos de New Orleans. Nós não podíamos fazer isso, mas Deus fez”.

“[...] Acho que temos um terreno limpo para começar de novo. E com esse terreno limpo, temos algumas oportunidades muito grandes [...]”.

“[...] o Katrina havia realizado em um dia, aquilo que os reformadores educacionais da Louisiana vinham tentando fazer durante anos, sem sucesso”. (BAKER; CANIZARO; FRIEDMAN apud KLEIN, 2008 p. 13-15).

Tal citação pode causar constrangimento, pois logo após sabermos de tal infortúnio que atingiu a cidade, somos tomados de assalto com essa frieza nas falas deste que encarnam a lógica fria e calculista das trocas capitalistas, que ao lidar com números e metas, utilizam a mesma forma de tratamento com a catástrofe e as dores humanas. Pelas frases acima, é possível refletir que a empatia já não penetra os círculos fechados dos donos do poder, e temos o distanciamento da *solidariedade* e da *compaixão*<sup>29</sup>, que são substituídos pela indiferença, contrariando o que Hume postulava sobre a humanidade em seu livro *Tratado da Natureza Humana*.

E é por meio do livro *Doutrina de Choque* de Naomi Klein (2008), que temos o contato crítico sobre a interpretação de Friedman e seus acólitos, sobre as crises e tragédias humanas, de como avistam nelas a oportunidade de colocar em prática transformações necessárias ao desenvolvimento do mercado e de um maior círculo de consumo. Segundo a autora, a partir do eixo de discussão deste

---

<sup>29</sup> Compadecer - "Ninguém é completamente indiferente a felicidade ou a miséria dos outros" (Hume, David. *Tratado de Natureza Humana*. São Paulo: Editora UNESP, 2000)

seu livro, as catástrofes e crises são vistas em uma perspectiva positiva, pois em momentos de fragilidade, faltariam forças para sociedade tentar contestar medidas extremas e, dessa forma, os indivíduos se sujeitariam com mais facilidade as mudanças pretendidas por uma das partes deste todo social, àqueles interessados em acumular, mais e mais dentro dele.

“somente uma crise – real ou pressentida – produz mudança verdadeira. Quando a crise acontece, as ações que são tomadas dependem das idéias que estão à disposição. Esta, eu acredito, é a nossa função primordial: desenvolver alternativas políticas existentes mantê-las em evidência e acessíveis até que o politicamente impossível se torne o politicamente inevitável”. (FRIDEMAN apud KLEIN, p. 15, 2008 – grifo nosso).

O que vemos aqui é um pouco de como a ideologia burguesa se faz outorgar sobre a sociedade, e como os interesses do funcionamento da grande engrenagem do capital estão acima das vidas humanas<sup>30</sup> e da própria ética. E graças às inspirações captadas das ideias neoliberais de Milton Friedman, New Orleans foi o grande laboratório a céu aberto, onde às propostas mais fundamentalistas do capital se fizeram em prática do dia. E o *setor educativo* foi o foco de atuação destes agentes do capital, pois a proposta dada por eles estava em privar os gastos do Estado com reformas nas “ruínas” escolares, cabia neste problema outra saída, uma saída com a sutil marca do mercado.

E nas palavras de Milton Friedman para o *Wall Street Journal*, três meses após o fato ocorrido, sobre a oportunidade que tal infortúnio trouxe, disse: “*A maior parte das escolas de New Orleans estavam em ruínas*” (...) “*assim como os lares das crianças que estudavam ali. As crianças agora estão espalhadas por todo o país. Isso é uma tragédia. É também uma oportunidade para reformar radicalmente o sistema educacional*” (FRIEDMAN apud KLEIN, 2008, p. 14).

Isso mesmo, reformar radicalmente, e assim foi feito após o trauma do Katrina:

Dentro de 19 meses, e com a maioria dos habitantes mais pobres ainda exilados, o sistema de escolas públicas de Nova Orleans tinha sido completamente substituído por escolas licenciadas, sob a administração privada. (KLEIN, 2008, p. 15 – grifo nosso).

E para entrarmos em uma das pontas de nossa discussão, sobre a escola brasileira pública e sua privatização, Naomi Klein ainda nos ampara para entendermos no que diz respeito às transformações ocorridas aqui em nosso país

---

<sup>30</sup> Aqui podemos fazer um paralelo com o caso do Pinheirinho, quando um dos *aparelhos ideológicos* do Estado – para usar categorias de Althusser – que se constituiu como Campo Jurídico, determina à reintegração de posse da terra usando um *aparelho repressivo* que é a polícia, a favor de um personagem da elite dominante, sem levar em consideração a história de vidas da população local.

no campo educacional, já que ela demonstra que na América Latina, por volta dos anos 70, momentos de choque e crises, puderam auxiliar a prática *de explorar a fragilidade social* a favor do capital.

Destarte, Klein (2008) desvela que a doutrina do choque econômico, categoria por ela defendida para demonstrar essa exploração, foi intensamente empregada no Chile, uma vez que o homem forte da ditadura chilena, o General Augusto Pinochet foi aconselhado pelo próprio Milton Friedman, no que diz respeito às estratégias da reforma econômica célere, que este deveria colocar em prática naquele momento. E esta consistia em:

“(…) corte de impostos, livre-comércio, serviços privatizados, cortes nos gastos sociais e desregulamentação (...) os chilenos viram suas escolas públicas serem substituídas por escolas privadas mantidas por créditos estudiantis emitidos pelo governo na forma de *vouchers*<sup>31</sup>. Foi à estratégia mais extrema de apropriação capitalista jamais tentada em qualquer lugar, e ficou conhecida como a “Revolução de Escola de Chicago” pelo fato de muito economistas de Pinochet tinha estudado sob a orientação de Friedman na Universidade de Chicago. (KLEIN, 2008, p. 16 – grifo nosso).

Podemos verificar que é recorrente na fase das ditaduras, um impulso ao setor privado e, a “cartilha” deste modelo pautado nas orientações neoliberais foi sendo aplicada aqui e ali na América Latina, por meio dos *anos de chumbo*, como vemos em CUNHA; GOÉS (1999).

Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem, ou, pelo menos a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares, que então, se encarregariam de escolarização das crianças e jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda. (1999, p. 43 – grifo nosso).

Recidivo também é o profissionalismo econômico nas ditaduras, no Brasil nos deparamos com ele por trás do aparato armado e golpista, interesses externos manipulando os interesses privados internos, e assim, quando do golpe de 1964, o que tivemos aqui foi similar ao que ocorrera em New Orleans, a “limpeza da área”, e em específico limpavam o setor educativo de seus quadros mais críticos e progressistas.

---

<sup>31</sup> Vouchers – esta forma defendida por Milton Friedman, voltado para o problemas de gastos do Estado, será por nós brasileiros muito conhecida pós 2003. As políticas públicas voltadas para o ensino superior contam com o PROUNI, que de certa forma representam exatamente essa ideia central de Friedman – sobre o tema ver BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais* 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um *pronunciamento*, e sim uma articulação de profundas raízes internas e externas, vinculadas a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores. Tanto é assim que, passados os primeiros momentos de perplexidade, o novo Estado emergiu do figurino dos IPES com os objetivos programados, metas estabelecidas e, naturalmente, com homens que se apossaram do poder.

Como resultado da força, o Estado que se reorganizava optou pela coerção (no sentido usado por Gramsci) como caminho para difundir a sua concepção de mundo. A chamada “limpeza de área” – na linguagem dos IPMs (Inquérito Policial Militar) – foi dirigida contra os setores mais progressistas que, no governo anterior, tentaram alcançar a hegemonia em sintonia com as classes populares/subordinadas, no bojo das campanhas das Reformas de Base. (CUNHA; GOÉS, 1999, p. 32 – grifo nossa).

O ataque fora efetivado aos quadros da educação progressista, pois estes se apresentavam como uma possível “subversão” a nova “ordem” social proposta pelo golpe. Era necessário reconfigurar e reordenar a educação nacional aos interesses exógenos, e assim a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*), mais conhecida por seu acrônimo USAID, em acordo com o MEC (Ministério Educação), passou organizar os conteúdos e a estruturas da educação brasileira. E esta *reforma educacional pública* foi efetivada por agentes técnicos americanos, que segundo CUNHA; GOÉS (1999, p33) camuflaram a interferência norteamericana na educação nacional brasileira como se fosse apenas uma “assistência técnica”.

Os acordos MEC-USAID cobriram todo espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção de livros didáticos. A proposta do MEC não deixava brecha. (1999, p. 33 – grifo nosso)

A sociedade brasileira foi tomada de assalto pela repressão nos anos sessenta, e tal coibição era direcionada a tudo e todos que pudessem representar ameaças com conotação “*subversiva*”, fossem por meio das ideias em forma oral ou escrita. Nesse processo “(...) os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e seus educadores e aliados cassados, presos e exilados” (1999, p. 34). E todo e qualquer pensamento profundo sobre a realidade e seus nexos, foram sistematicamente sendo extirpados por meio do decreto-lei 477.

Mesmo antes de baixado o Ato Institucional nº5 e seu descendente direto, o decreto-lei 477, todos os professores ou candidatos ao magistério eram considerados suspeitos de subversão, até que mostrassem o contrário. Tinham de provar que sobre eles não recaía culpa de subversão. As univer-

sidades passaram a exigir dos candidatos ao magistério, mesmo, à precária categoria de colaborador, a apresentação do “atestado de ideologia” emitido pelas delegacias de ordem política e social das secretarias estaduais de segurança pública<sup>32</sup>.

As universidades enxertaram nas suas estruturas as assessorias de segurança e informação, ligadas à divisão correspondente do Ministério da Educação e às agências de Serviço Nacional de Informação. Com base nos pareceres dessas assessorias, professores tinham negados pedidos de bolsa de estudos e licenças para comparecer a congressos técnicos, professores visitantes eram vetados, e outras arbitrariedades do gênero foram abundantemente cometidas (CUNHA; GOÊS 1999, p. 40 – grifo nosso).

Neste exato momento, no Brasil, estamos passando uma forma branca de golpe, que se desenvolve muito próximo ao que já vivenciamos. E neste processo conspiratório da burguesia, o que vem a ser o tal Projeto de Escola sem Partido, ou o Projeto de Lei n.º 867/2015<sup>33</sup>? Senão, algo bem próximo ao decreto-lei 477, que como já foi colocado por GOES & CUNHA, decreto que estipulava que “(...) todos os professores ou candidatos ao magistério eram considerados suspeitos de subversão, até que mostrassem o contrário” (1999, p. 40). Hoje estamos sendo vigiados, porque todos nós somos suspeitos, ideologicamente suspeitos e, por isso temos que entrar na “linha” determinada, caso contrário o plantão estará pronto para indicar qualquer um que não se enquadre no padrão esperado. Vejamos o que diz o Art. 3º desta PL.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (Projeto de Lei nº867/2005, p 2 – grifo nosso).

---

<sup>32</sup> Algo bem parecido: “(...) um Estado totalitário em que as pessoas são constantemente vigiadas pelas autoridades por “teletelas” (uma espécie de câmera presente em todos os lugares e que transmite vídeo e áudio). O sistema de propaganda estatal faz questão de lembrar esse controle a toda hora, com mensagens como a nossa frase da semana: “**O Grande Irmão está observando você**” (“Big Brother is watching you”). (VILAVERDE, Carolina. Frase da semana: “O Grande Irmão está observando você” – George Orwell in SUPER INTERESSANTE, **Atualizado em 20/01/2012**) SITE: <http://super.abril.com.br/blogs/superblog/frase-da-semana-%E2%80%9Cco-grande-irmao-esta-observando-voce%E2%80%9D-george-orwell/>.

<sup>33</sup> Surgido em 2004, o Projeto *Escola Sem Partido (ESP)* foi idealizado pelo advogado Miguel Nagib; ao longo dos últimos anos, contou com a ativa colaboração de dois militantes de direita, os irmãos deputados Flávio e Carlos Bolsonaro. Nos últimos anos, com o acirramento da crise econômica e a crescente instabilidade política, suas ideias se fortaleceram. A partir de 2014, o ESP passou a influenciar projetos de lei (PL) em âmbito municipal, estadual e federal, tendo atualmente 11 PLs em tramitação nos estados. Na Câmara dos Deputados tramita o PL 867/2015, apensado ao PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC/BA), ao passo que, no Senado, está em tramitação o PLS n. 193/2016. Site: <http://marxismo21.org/> Escola Sem Partido publicado 08.10.2016.

Então, pensemos por alguns instantes pelo menos sobre este trecho do Art.3 do PL 867/2005. Como pode a escola pública que se diz laica, ter que se resguardar de trabalhar com conteúdos que possam destoar das convicções morais e religiosas dos pais? Vejamos, a escola seria por primazia o recanto da ciência, e por meio dela que ocorre o que Saviani coloca no livro *Pedagogia Histórico-Crítica*: “educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1995, p. 17):

Conclui que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

Diante disso, só para exemplificar, pensemos o quão limitador serão as aulas de biologia, se seguíssemos ao pé da letra este artigo, já que fenomenicamente o que a grande maioria da população traz consigo são os valores morais, e estes são regidos por pensamentos religiosos e, se dessa forma chegaremos a passos largos novamente a idade das trevas. Já que, a teoria evolutiva neste exemplo apresentado, poderia ser estrangida pelo pensamento religioso, e o criacionismo ser o fundamento do “pensamento escolar” pela lógica determinada pela lei que se quer aprovar. E como poderia um professor revelar o que está oculto, sob as relações sociais, se isso poderia colocar em cheque o pensamento cotidiano da imensa população, que é direcionada sistematicamente de forma ideológica pelo pensamento dominante. É sem dúvida estamos vivendo um momento impar, no qual a vigilância está ameaçando todos, como o antigo decreto-lei 477.

E para que se cumpra o estabelecido, a norma diz:

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Devemos lembrar, que ontem e hoje, a todo o momento, que estamos sendo vigiados. Se você já leu o romance *1984 de George Orwell*, vai sentir certa similaridade, quando a vida imita a ficção.

A teletela recebia e transmitia simultaneamente. Qualquer barulho que Winston fizesse mais alto que um cochicho, seria captado pelo aparelho; além do mais, enquanto permanecesse no campo de visão da placa metálica, poderia ser visto também. Naturalmente, não havia jeito de determinar se, num dado momento, o cidadão estava sendo vigiado ou não. Im-

possível saber com que frequência, ou que periodicidade, a Polícia do Pensamento ligava para a casa dêste ou daquele indivíduo. Era concebível, mesmo, que observasse todo mundo ao mesmo tempo. A realidade é que podia ligar determinada linha, no momento que desejasse. Tinha-se que viver - e vivia-se por hábito transformado em instinto na suposição de que cada som era ouvido e cada movimento examinado, salvo quando feito no escuro. (ORWELL, George. s. d., p. 1)

Em nosso caso atual, as teletelas serão os celulares, que estarão preparados para captar qualquer ato que possa ser incriminado pelo PL n.º 867. E isso é tão absurdo, que nos remete ao tempo em que os estudantes que pleiteavam uma bolsa para CAPES, na época da ditadura, tinham que responder um questionário e dependendo da resposta, estes não teriam acesso a ela, como também começariam a ser vigiados pelos olheiros do golpe. Como vemos abaixo no memorial CAPES, 50 anos, em um de seus depoimentos.

O presidente Castelo Branco, do meu ponto de vista, tinha uma vocação realmente democrática, mas foi praticamente deposto pelo general Costa e Silva e a turma da caserna. Enfim, houve um fechamento do regime político, as coisas se alteraram, e eu não estava mais me sentindo confortável naquele posto. O governo Costa e Silva realmente endureceu, mas o seguinte foi pior, o do Médici. Apesar de seu ar tranqüilo, seu governo foi o pior de todos, inclusive com sacrifício de vidas. Quando voltei a Capes, como assessora de Programas, o agente do SNI não era mais aquele professor do período inicial, mas um militar. Para mostrar eficiência, fez um questionário: tínhamos que preencher o nome do bolsista, sua proveniência, seus compromissos com a Capes. Depois, para serem respondidas pelo bolsista, vinham umas perguntinhas, entre as quais uma totalmente risível: ‘Gosta de música? Quais são seus autores preferidos?’. Obviamente, se fosse comunista de verdade, só responderia Mozart, Beethoven, porque era escolado, mas se não fosse escrevesse Geraldo Vandré, estaria perdido. Como baixou o nível, que coisa incrível! (GONÇALVES, Suzana apud FERREIDA, 2002, P. 53).

Pode parecer exagero, mas em tempos de “Estado em exceção”, tanto lá como aqui, o improvável no cotidiano pode virar naturalizado e aceitável, como diz Agamben (2002, p. 12) “(...) e o Estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ser forma legal”. Assim, como no Brasil de hoje, o legal, se faz presente sob a forma de um governo interino, que por meio de um golpe branco, chegou ao poder por meio da Lei do Impeachment - Lei 1079/50 | Lei n.º 1.079, de 10 de abril de 1950, e se naturaliza por meio das validações midiáticas em nosso cotidiano. Por isso, é importante discutirmos as entre linhas quando estamos tratando do momento presente, porque as múltiplas determinações do real permitem um produto às vezes um tanto questionável, como o momento presente brasileiro.

Mas voltemos ao quadro anterior para entendermos este momento recente. Mesmo antes da ditadura, ser instituída, vemos os movimentos e tramas da burguesia nacional, ou de uma fração dessa burguesia, a fração comercial que queria ser contemplada a qualquer custo. E o projeto da lei de diretrizes e bases de 1959, desenvolvido por Carlos Lacerda, representa isso, uma vez que direcionou a educação como lócus de acumulação do capital e/ou influencia ideológica. Como já foi colocado anteriormente, “(...) os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem” (CUNHA; GOÉS 1999, p. 43) da rede pública de ensino, elaboraram um projeto que lhes beneficiaram.

Em 1948, o Ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro Projeto de Lei que propõe a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e cria a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação. Este anteprojeto correspondia, em seu cerne, à Constituição, alusivo aos direitos à educação. [...] Mas, este projeto foi engavetado. Surge então, em 15 de janeiro de 1959, o projeto de lei chamado de “Substitutivo Lacerda”, que propunha, entre outras coisas, que a sociedade civil assumisse o controle da educação, defendendo, à vista disso, uma das formas de privatização do ensino: a educação seria financiada pelo Estado, pelo setor público, porém vinculando a responsabilidade do financiamento estatal para entidades privadas; uma forma de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, cuja prestação de ensino caberia às instituições privadas. Para isso, argumentava e alegava-se a chamada “liberdade de ensino” (SANTOS, 2007, s.l.).

E ainda nas palavras de Pascoal Lemme,

O substitutivo do deputado Carlos Lacerda ao projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, que transforma, na prática, todo o ensino brasileiro em ensino particular, é, pois um monstrego, atrasado de vários séculos, e que deve ser combatido sem trêguas, por todas as correntes do pensamento democrático e progressista brasileiro. (LEMME, 1961, p. 16 apud KASTELIC, 2015, p. 8).

Como vimos nas citações acima, a educação brasileira começa a se abrir cada vez mais aos interesses privados, e o que se apresentava como um benefício aos detentores de capital nacional, aos poucos iremos observar que em longo prazo, beneficiará grandemente o capital internacional.

Estes eram os iniciais resultados destes primeiros movimentos no tabuleiro, em que as investidas ainda se encontravam nas transformações na forma de lei, para atender interesses privados, mas se materializavam no processo de aplicação destas leis na constituição de nossa história do século XX, principalmente na segunda metade deste. De lá para cá, hoje temos em nosso território nacional a maior empresa de ensino privado do mundo, “(...) contando com

mais de 1,1 milhão de alunos nas modalidades presencial e à distância<sup>34</sup>. A Kroton, que se juntou com outra empresa educacional a Anhanguera, e monopolizaram este setor,

[...] são empresas de capital aberto que têm ações negociadas na Bolsa de Valores e valem hoje, respectivamente, R\$ 7 bilhões e R\$ 14,5 bilhões no mercado de capitais. Ambas têm como maior acionista um Fundo de Investimento: no caso da Kroton, é o Oppenheimer e, na Anhanguera, é o PIP Administração de Recursos, antigo Pátria Investimentos. (GUIMARÃES, 2014, p. 1)

Os capitais internacionais estão por trás não só do ensino em si, mas também das apostilas, treinamento dos docentes, etc. São bancos de investimentos estrangeiros, e às vezes os mesmos que se encontravam por trás dos antigos empréstimos realizados aos países que acederam com as instituições internacionais credoras (FMI, BIRD etc.).

Na composição da nova companhia Kroton/Anhanguera, os fundos Advent e Pátria, já presentes no comando dos grupos atuais, continuarão à frente. Esse protagonismo e a internacionalização não se restringem apenas à área do ensino privado em universidades e escolas, alcançando também a produção de material didático. Em agosto de 2012, a Buffalo Investimentos passou a ter o controle da produção de apostilas e treinamento docente do Universitário e, no mesmo mês, os britânicos da Pearson, o maior grupo editorial do mundo, que tem publicações como a The Economist, adquiriu, em julho de 2010, os sistemas de ensino COC, Pueri Domus e Dom Bosco, que pertenciam ao Sistema Educacional Brasileiro (SEB). (ROUSSELET; FARIA, 2013- grifo nosso).

Ensino superior virou por fim um grande negócio,

O ensino superior no Brasil se transformou em um grande negócio. Não há duplo sentido nessa afirmação – é a pura realidade. Desde 1998, quando a legislação passou a permitir que as instituições com fins lucrativos pudessem atuar neste setor, foram abertas mais de 1.300 escolas no país. Essa expansão ganhou uma nova dimensão nos últimos anos, o que pode ser uma boa notícia. Para os especialistas do setor, com mais recursos e uma gestão profissionalizada, o nível do ensino tende a melhor em virtude da maior competição. (ALMEIDA, 2009, p. 52 – grifo nosso).

É no mínimo preocupante, ver que o ensino brasileiro, está grandemente comercializado, principalmente por bancos estrangeiros e mais ainda apostar

---

<sup>34</sup> O privado na educação: Brasil ganha maior empresa de educação do Mundo Cátia Guimarães - EPSJV/Fiocruz | 15/08/2014 08h00 - Atualizado em 06/04/2016 14h08 – site consultado: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-privado-na-educacao-brasil-ganha-maior-empresa-de-educacao-do-mundo> , data: 03.10.2016

que o nível de ensino será melhorado graças à competição entre as empresas do ramo. E o pior de tudo é verificar que legalmente isto é aceitável, como vemos no desabafo do Professor Roberto Leher, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

“Há tempos está evidente que não existe uma regulação estatal para impedir a monopolização da educação superior no Brasil. Prova disso é que o Ministério da Educação nunca propôs uma legislação que estabelecesse regras para a presença do setor financeiro na área de educação” (GUIMARÃES, 2014, p. 1).

Para entendermos como isso é possível em nossa atual estrutura social, ver tamanha ampliação do setor privado na educação, e com ele a justificativa da privatização da educação pública, a partir de um discurso de ineficiência do Estado. Temos que nos ater ainda a alguns acontecimentos no século XX. Entretanto devemos lembrar qual o viés do pensamento econômico, que rege tal estado de coisas.

“(…) em escolarização, pais e filhos são consumidores e o mestre e o administrador da escola, os produtores. A centralização na escolaridade trouxe unidades maiores, redução da capacidade dos consumidores de escolher e aumento do poder dos produtores”. (FRIEDMAN, 1980, apud BIANCHETTI, 2001, p. 96).

Nestes conceitos encontramos claramente expostos os fundamentos da crítica que se realiza aos sistemas de educação pública, já que, por um lado oferecem uma educação que, ao ser comum, cria obstáculos à “seleção natural” da sociedade e, por outro lado, limita as possibilidades de escolha individual. (BIANCHETTI, 2001, p. 96)

Na segunda metade do século XX, intensificaram-se as transferências de verbas públicas à educação privada e, em contrapartida ocorreu à desaceleração do crescimento da rede pública de ensino por falta de investimento. Para CUNHA; GOÉS (1999), como exemplificação deste quadro, apresentam um declínio das matrículas ao ensino superior público, de 75% para 25% entre os anos 1964 a 1984. E para ser mais trágico, tal desvio das verbas públicas era justificado com a ideia da “inclusão”, facilitando a aceitação de tal ato pela sociedade.

O aumento das transferências de verbas públicas para as escolas privadas no ensino médio estava “adoçado” com a inclusão, na mesma rubrica, mas sem definir quantitativos, da “educação de excepcionais”. No ensino superior, esse disfarce também existia: a mesma rubrica juntava as bolsas de estudo, as residências de estudantes e as subvenções às universidades e estabelecimentos isolados particulares. [...] Estava declarada a posição do Conselho Federal de Educação e do governo golpista de apoio à tremenda

## EDUCAÇÃO BRASIL II

expansão do ensino superior particular, ao mesmo tempo em que se continha o setor público. (CUNHA; GOÊS, 1999, p43)

Podemos ter assim uma pequena ideia de como foi se reestruturando educação brasileira para atender os interesses de reprodução das relações de produção do capitalismo, na segunda metade do século XX, principalmente os interesses externos, declinando de nossa soberania educacional para acatar uma fórmula mágica de pareamento cultural indicado aos países subdesenvolvidos pelas agências internacionais<sup>35</sup>.

(...) o planejamento educacional traçado através de acordos com a Embaixada Americana, que o financiou em grande parte e lhe emprestou o concurso preponderante de técnicos contratados pelo seu Governo, terá de ser dirigido pelos interesses norte-americanos e não pelos do Brasil. Até mesmo a maioria dos militares que apoiou o Governo do Marechal I, Castelo Branco, já reconheceu que a frase do ex-chanceler Juracy Magalhães — “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” — representa uma entrega da soberania nacional e um acumplicimento ao esquema de dominação americana em nosso País. (ALVES, 1968, p. 23)

E ainda.

Os ministros que assinaram os acordos entre o Governo brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interesse nacional. Este o motivo de haverem procurado sonegar à opinião pública as informações referentes aos acordos. (ALVES, 1968, p. 23 – grifo nosso).

Pacto pelo alto, sem a participação popular, que correspondem grandemente aos interesses externos, voltamos a um tema que caracteriza nossa especificidade no desenvolvimento do capitalismo, e como diria Florestan Fer-

---

<sup>35</sup> Para demonstrar a efetiva participação das agências internacionais de crédito ou financiamento, no que tange ao direcionamento do setor educativo aos interesses a um pareamento internacional, que permita os países periféricos contribuírem mais plenamente ao desenvolvimento econômico, temos um documento de política setorial desenvolvido em 1975 pelo Banco Mundial (BIRD). Nele, o preâmbulo foi escrito pelo Presidente do Grupo do Banco Mundial Robert S. McNamara, no ano de 1974, que declara que as ações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, que apresentavam um grande coeficiente de pessoas qualificadas, mas desempregadas e em contrapartida milhões de empregos sem cobrar, pois não havia pessoas educadas ou capacitadas para desempenharem tais trabalhos. Diz: “Desde que el Banco Mundial decidio iniciar actividades em el campo del desarrollo de la educación, em 1962, su meta há sido básicamente la de ayudar a los países em desarrollo a reformar y ampliar sus sistemas educativos de manera que éstos puedan contribuir más plenamente al desarrollo económico. Los esfuerzos realizados y la experiencia adquirida em los primeros años se examinaran em el primer Documento de Trabajo sobre el Setor de la Educación, publicado em sepitembre de 1971. En el documento presente se hace un nuevo exame em él, de manera convincente, que los sistemas educativos de los países em desarrollo están, com demasiada frecuencia, mal concebidos y no se adaptan a sus necesidades em matéria de desarrollo. (MACNAMARA, 1975, p.i)

nandes (1976, p. 291), estamos vendo os traços da Revolução burguesa brasileira, uma revolução por dentro da ordem, uma revolução periférica com o *capitalismo dependente e subdesenvolvido*, no qual há a conciliação da classe burguesa com os interesses exógenos, e a dupla articulação se constitui em regra, ou seja, o desenvolvimento desigual interno e a dominação imperialista externa. Assim, nossa burguesia ainda que retardatária,

(...) detêm um forte poder econômico, político e social de base e de alcance nacionais; possuem o controle da maquinaria do Estado nacional; e ainda contam com suporte externo para modernizar as formas de socialização, de cooptação, de opressão ou repressão inerentes à dominação burguesa. (FERNANDES, 1976, p. 296)

Ou seja, nossa revolução burguesa não tem o papel sublime como as revoluções burguesas do centro e hegemônicas, esta segundo Florestan (1976, p. 291) nos esvaziou dos grandes papéis históricos que modificaram a economia, a política e a própria sociedade, a nós restaram alguns movimentos muito mais a reboque do que ocorre com a dinâmica mundial do capital, e assim nossa burguesia se revela com ações políticas profundamente reacionárias e autocráticas, com uma propensão a salvar-se a qualquer custo, mesmo que esse seja submeter-se aos interesses internacionais do capital.

### **Década 90 - período rumo a “privataria”<sup>36</sup> condicionada**

E como pudemos observar neste texto já transcorrido, é que as agências internacionais de crédito e financiamento, são os meios pelos quais a forma de estruturar a economia mundial, vem sendo mantida e ampliada ao longo dos anos. No período entre os anos 80 e 90, devemos novamente nos embrenhar nos bastidores desses acordos macroeconômicos, para continuarmos a tentar entender a atual situação do caso brasileiro no setor educativo. Segundo Chossudovsky, em seu livro *A Globalização da pobreza (1999)*, esses acordos perpetrados pelo FMI e BM com os países que anuíam ao financiamento ou aos empréstimos, estes injetavam em tais países uma lógica de ajustamento macroeconômico, e como ele, as ideias neoliberais passam a sistematizar o ritmo econômico, político e social. Era em verdade segundo o autor um Programa de Ajuste Es-

---

<sup>36</sup> Privataria - O termo privataria foi cunhado por um grande jornalista brasileiro, Elio Gaspari, e popularizado por um dos mais brilhantes jornalistas investigativos do Brasil, Amaury Ribeiro Jr. O livro deste último “*A Privataria Tucana*” (São Paulo, Geração Editorial 2011), um best-seller, relata com grande solidez documental, o processo ruinoso das privatizações levado a cabo no Brasil durante a década de 1990. 31/12/2012 - Copyleft - Boaventura de Sousa Santos A privataria em curso. Site: <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/A-privataria-em-curso/26707> consultado dia 02.10.16

trutural (PAE), que os países da periferia deveriam aplicar em seus territórios, com a intenção de uma regulação maior por parte das agências credoras.

E é no período do presidente Fernando Collor de Mello, que podemos verificar o início de tal sistematização, que são trazidas por meio das condicionalidades e, que se revelam por um tipo de “agenda oculta”, e estão anexadas aos empréstimos realizados. Segundo o autor, tal “(...) “agenda oculta”, [...] consistia em cortar gastos públicos e salários, para libertar o dinheiro necessário para o pagamento do serviço das dívidas interna e externa”. (1999, p. 172)

E o que era classificado como gastos públicos? Nesta lógica era exatamente a parte do Estado que realizava o trabalho de salvaguardar os direitos sociais, ou seja, os setores: da saúde, da educação, da previdência, da habitação e da segurança.

As medidas impostas pelos credores foram um golpe final letal para os programas sociais do Brasil, já em adiantado estado de decadência devido às sucessivas “terapias de choques”. O FSE<sup>37</sup> foi “financiado com cortes nos orçamentos e estruturas organizacionais” (implicando transferências de fundos para ele) mediante a eliminação simultânea dos programas regulares do governo e a demissão em massa de funcionários públicos. Sua criação representou um importante marco político; foi o fim da soberania na política social, pois, daí em diante, orçamentos e estruturas organizacionais seriam monitoradas diretamente pelas instituições de Bretton Woods sediadas em Washington, agindo em nome dos bancos credores internacionais. A ruína e destruição dos programas sociais do Estado e a gradual extinção de parte de Previdência Social foram condicionalidades para assinatura do acordo. Mais ainda, as reformas também acarretaram o achatamento dos salários reais, estabelecendo um “teto salarial” no setor público, bem como a vinculação de todos os contratos salariais a uma no-

---

<sup>37</sup> FSE – Fundo Social de Emergência – Segundo Chossudovsky (1999, p.58): “Desde o final dos anos 80, a “diminuição da pobreza” tornou-se uma condicionalidade dos acordos de empréstimos do Banco Mundial. Ela está subjacente ao objetivo do serviço da dívida: a “redução sustentável da pobreza”, sob o domínio das instituições de Bretton Woods, implica em cortes nos orçamentos do setor social e o redirecionamento das despesas, segundo um critério seletivo e simbólico “a favor dos pobres”. O Fundo Social de Emergência (FSE) Estabelecido (segundo o modelo Bolívia-Gana) oferece supostamente um mecanismo flexível para “administrar a pobreza”, enquanto, ao mesmo tempo, desmantela as finanças públicas do Estado. Os pobres são definidos nessa esquema como “grupos-alvos”. O FSE exige uma abordagem de “engenharia social”, um esquema político para “administra a pobreza” e aliviar a iniquação social a um custo mínimo para os credores. Os chamados “programas com metas estabelecidas”, destinados a “ajudar os pobres”, combinados com a “recuperação do custo” e a privatização dos serviços de saúde e educação, são considerados um meio “mais eficiente” de liberar programas sociais. O estado retira-se e muitos programas de sua jurisdição de ministérios alinhados serão, daí em diante, administrados por organização da sociedade civil sob patrocínio do FSE. [...] O FSE sanciona oficialmente a retirada do Estado dos setores sociais e a “administração da pobreza” (no âmbito microsocia) por meio de estruturas organizacionais separadas e paralelas. Várias organizações não governamentais (ONGs) financiadas por “programas de ajuda” internacionais tem absorvido gradualmente muitas das funções do governo de cada país. (2010, p.58-59)

va unidade monetária, a URV (ou real). (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 178, grifo nosso).

Devemos lembrar que tais ideias regulatórias estavam pautadas no Consenso de Washington, reunião de avaliação da economia mundial que estabeleceu novas diretrizes econômicas para o mundo. Este “concílio” pretendia reconduzir a economia mundial ao estado de normalidade, já que, segundo os analistas econômicos das instituições financeiras de crédito “(...) os países tomadores de empréstimos, [...] apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais (SILVA, 2005, p. 2)”. Destarte, algo deveria ser feito urgentemente, e assim aconteceu.

Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. E, para fundamentar suas convicções, contaram com a publicação da obra *Rumo à Retomada do Crescimento Econômico na América Latina* (1986), de Bela Balassa, pelo Instituto de Economia Internacional, essencial na definição dos rumos da economia nos anos seguintes. Durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos. Para expressar as convicções desses senhores do capital, John Williamson elaborou o modelo de reforma a ser aplicado pelos governos nacionais, devedores aos organismos financeiros e credores internacionais. O documento conhecido como *Consenso de Washington* (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 285 apud SILVA, p. 2) efetivamente imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes. (SILVA, M. A. 2005, p. 2)

A partir daí os países considerados periféricos ou terceiro mundistas, passaram por uma sessão de terapia de choque, que se apresentou em duas ondas de reformas a serem aplicadas para reestabelecer o movimento econômico pretendido por tais instituições de crédito: as da primeira geração e as da segunda geração de reformas.

As reformas de primeira geração tinham o intento de estabelecer uma circulação maior de capitais, nos países que foram diagnosticados como vulneráveis e com impedimentos econômicos, e a América Latina estava no centro de tais observações.

Então, quais são as reformas de primeira geração? A reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas es-

tatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 7 e 284, apud SILVA, p. 3, 2005).

Desta forma iniciaram a aplicação de tais medidas, e no Brasil não foi diferente, nos bastidores do governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo, foi realizada uma transação multibilionária, entre o então Ministro da Economia Marcilio Marques Moreira e os credores internacionais (bancos comerciais), que estabeleceu um acordo que visava à reestruturação do Estado brasileiro nos moldes das agências de fomento internacional (FMI, BIRD e OMC).

Para cumprir tais acordos, Collor programou e executou uma série de reformas que visavam o enxugamento do Estado, e entre tais medidas estavam: o bloqueio da caderneta de poupança, extinção de programas sociais e essas medidas restritivas que acabaram gerando desemprego, quedas de salários etc.

Para que o acordo econômico fosse cumprido, os países deveriam assumir modificações em emendas de suas próprias Constituições, para alcançar as metas estabelecidas pelo programa. Como também aceitar e aplicar internamente, as regras para o financiamento, que tinham por objetivo cortar gastos sociais e redirecionar a receita para o serviço da dívida externa. Em 1990 “(...) 65% das despesas correntes já estavam alocados para o serviço da dívida e o FMI estava exigindo mais cortes nos gastos sociais.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 174).

Entretanto, foi no período posterior conhecido com era FHC, que a “terapia econômica” do FMI, foi imposta ao Brasil de forma mais ordenada. Após o impeachment de Collor, a entrada de Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda, este deu continuidade às reformas econômicas, e “(...) em junho de 1993, (...) anunciou cortes orçamentários de 50% na educação, na saúde e no desenvolvimento regional, enquanto apontava para a necessidade de revisões na Constituição nas próximas sessões do Congresso.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 177).

As instituições de crédito internacionais,

Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente na legislação brasileira. (SOARES, 1998, p. 17)

As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberação e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de

## EDUCAÇÃO BRASIL II

agravamento da miséria e da exclusão social sem precedente neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza<sup>38</sup>. (SOARES, 1998, p. 17)

Como consequência das medidas efetuadas ainda teve: desemprego em massa; dispensam de 14 mil funcionários públicos; privatização de estatais; enxugamento do Estado, etc.

A saga da dívida chegou a sua etapa final em abril de 1994. Foi assinado um acordo em Nova York, referente à “reestruturação” da dívida comercial de US\$ 49 bilhões, nos termos do plano Brady. A transição foi cuidadosamente negociada por Fernando Henrique e pelo vice-presidente do Citibank Corp, Willian Rhodes, que representava cerca de 750 bancos credores internacionais. (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 174 – grifo nosso).

Os anos noventa são marcados pelo ideário neoliberalizante, o Estado deve se encurtar para dar espaço ao setor privado, nessa leva de modificações, temos diversas intervenções na educação pública, que serão naturalizadas ao longo do processo. Vários projetos de *organizações não governamentais* passam a auxiliar as atividades escolares, a sociedade deve ficar com o ônus do encolhimento das verbas direcionadas aos setores sociais.

Entende-se que as idéias de “administrar a pobreza” e de “desenvolvimento sustentável” contidas nas orientações de políticas do Banco Mundial não poderiam de fato desafiar as prescrições da política neoliberal. Considera-se que a função do Banco Mundial é a de objetivar tais prescrições, mas “cuidando” de seu impacto e conseqüências políticas e sociais. Nesse sentido, entende-se que não se trata somente de um “discurso moral e ético” inofensivo, mas trata-se de estratégias minuciosamente articuladas com as prescrições econômicas do FMI: reduzir os gastos públicos dos países dependentes, principalmente os gastos sociais, direcionando a administração da pobreza para as organizações da sociedade civil (não-governamentais, “de interesse público”, “responsável socialmente”...), pautando-se na ideologia da “boa governança”. A “boa governança” implica implementar políticas sociais de baixo custo, utilizando-se de mão-de-obra voluntária e de recursos doados pela população. As políticas sociais são definidas a partir de pesquisas quantitativas que vão dar um caráter de cientificidade e neutralidade a essas políticas. (MOTTA, p. 112- grifo nosso).

---

<sup>38</sup> Linha da pobreza – Nível de renda que define a população pobre de um país. Geralmente, se considera um determinado nível de consumo de bens essenciais e quanto esse conjunto representa em termos monetários. Aqueles que recebem menos do que tal montante em dinheiro estariam abaixo da linha da pobreza. Em muitos casos, esses números aparecem em porcentagens, isto é, que porcentagem da população encontra-se abaixo dessa linha. (Novíssimo Dicionário de Economia, org. Paulo Sandroni, 1999)

Ações como o projeto *Os Amigos da Escola* de 1999, empreendido pela rede de televisão O Globo, é um bom exemplo de política de baixo custo, que em meio aos acontecimentos, chamou a população a adotar uma ação generosa e altruísta, para as práticas de ações voluntárias. A sociedade civil deveria se dispor a amparar o Estado, que já não conseguia dar conta de toda sua estrutura gigantesca, e com esse movimento, podemos dizer que temos a transferência das responsabilidades do Estado referente ao setor educativo, para a boa vontade da sociedade civil, qualquer cidadão poderia cumprir as atividades daqueles profissionais educativos, aparecendo por meio das (ONGs) e projetos das organizações civis, a justificativa de menos investimento no setor e também a própria desvalorização dos profissionais da área.

As privatizações passam a ser corriqueiras, nos diversos setores, principalmente naqueles do setor primário que produziam matérias primas para a indústria de transformação. Segundo a pesquisadora ALMEIDA (2010, p. 343) foram privatizadas indústrias dos diversos ramos: da Siderurgia, da Petroquímica, da Mineração, Energia Elétrica, Saneamento, Petróleo e Gás, Telecomunicações, Financeiros, Transportes, etc.

No período de 1991 a 1997, 56 empresas foram privatizadas. As receitas de venda saltaram de US\$ 1.614,00 milhões para US\$ 4.265,00 milhões. O montante das dívidas transferidas da esfera pública para privada teve um crescimento de quase 10 vezes, passando de US\$ 374 milhões em 1991 para US\$ 3.599 milhões em 1997. O valor arrecadado em cada exercício também cresceu de forma expressiva. A quantia de US\$ 1.988,00 milhões de 1991 transformou-se em US\$ 7.824,00 milhões em 1997. Ao final do período, o PND tinha proporcionado aos cofres públicos US\$ 26.075,00 milhões. A magnitude de tais cifras, entretanto, não pode inviabilizar uma análise mais acurada da trajetória do PND brasileiro. (ALMEIDA, 2010, p343)

E, ainda sobre as privatizações,

Por fim, um último ponto destacado refere-se ao percentual que as dívidas transferidas assumiram no resultado final das privatizações. O que começou com um percentual de 18,8% (1991) chegou a alcançar 45,4% em 1997. Nesse período, somente em dois exercícios houve a redução do valor das dívidas transferidas: em 1994 (15%) e em 1996 (14%). Novamente indica-se no ano de lançamento do Plano Real outra debilidade do Plano Nacional de Desestatização. (ALMEIDA, 2010, p347)

Como pudemos perceber há um caminho em que o privado teve uma especial ascensão graças às medidas políticas adotadas, principalmente por interesses de frações da classe burguesa e influências das agências internacionais, que além do crédito também “emprestavam” uma forma de pensar e agir na

sociedade com inspiração neoliberal, e graças a isso, os ganhos sociais herança do período desenvolvimentista aos poucos foi se reduzindo.

O neoliberalismo desmontou o protecionismo típico do período desenvolvimentista e reduziu a já precária rede de direitos sociais herdada do populismo. As principais políticas que corporificaram esse desmonte foram a abertura comercial e financeira, a política de privatização, a redução dos direitos sociais e a desregulamentação do mercado de trabalho. Assim como essa política econômica e social expressa interesses de classe e de frações de classe numa dada correlação de política de forças, do mesmo modo, tal política interfere, numa ação de retorno, sobre a composição, o poder e os interesses das classes sociais em presença, bem como sobre as alianças, frentes e apoios com os quais cada **classe e fração pode contar na luta por seus interesses.** (BOITO, 2002, p. 13)

Assim após 2003, temos um resgate daquele pensamento desenvolvimentista, e toda estrutura do Estado será direcionada para tentar alcançar tais aspirações, claro que com muitas alianças e conchavos políticos, para que isso fosse possível. Tal governo que será conhecido pelo mundo afora como “pós-neoliberal”, graças às medidas políticas que pretendiam ajustar social e economicamente, a tão desigual sociedade brasileira.

### Concluindo

#### **Pós-neoliberalismo e conflitos sociais resultantes desta nova fase**

Então, pós 2003 algumas coisas começaram a modificar neste cenário nacional, pelo menos no que se refere aos direitos sociais, que foram se alargando para a classe trabalhadora. Com a entrada de Luis Inácio Lula da Silva na Presidência da República, a população mais empobrecida e desassistida, começou através de diversos projetos a ser contemplada pelas políticas públicas sociais, temos o início no Brasil de uma fase que será defendida por alguns pensadores como momento pós-neoliberal.

Devemos perguntar-nos, então, o que pode chegar a ser o “pós-neoliberalismo”. Na minha opinião, ele não é necessariamente o socialismo, nem outra etapa do capitalismo. Podemos dizer, mais concretamente, que o pós-neoliberalismo será uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político. Dado que o neoliberalismo como tal é uma superestrutura do capitalismo atual, o pós-neoliberalismo deverá ser outra nova política e ideologia. (THERBON, 1995, p182 – grifo nosso).

E foi na Carta ao povo brasileiro que vimos este ideal, que tem um quê de desenvolvimentista, configurar como o programa de governo do Partido dos trabalhadores.

Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores. Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos. Mas é preciso insistir: só a volta do crescimento pode levar o país a contar com um equilíbrio fiscal consistente e duradouro. A estabilidade, o controle das contas públicas e da inflação são hoje um patrimônio de todos os brasileiros. Não é um bem exclusivo do atual governo, pois foram obtidos com uma grande carga de sacrifícios, especialmente dos mais necessitados.

O desenvolvimento de nosso imenso mercado pode revitalizar e impulsionar o conjunto da economia, ampliando de forma decisiva o espaço da pequena e da microempresa, oferecendo ainda bases sólidas para ampliar as exportações. Para esse fim, é fundamental a criação de uma Secretaria Extraordinária de Comércio Exterior, diretamente vinculada à Presidência da República. Há outro caminho possível. É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais. Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um Compromisso pela Produção, pelo emprego e por justiça social. (SILVA, 2002, p. 1 – grifo nosso).

E foi com este discurso, que ao mesmo tempo atendia aos interesses dos menos privilegiados, também captava para junto de si os interesses de frações da burguesia interessadas na fala amena que não trazia temeridade, como uma exposição radical de tempos remotos. Assim,

A banda econômica do governo Lula preferiu apostar no equilíbrio entre a esperança e os princípios, ainda que isso tenha lhe custado a inrepação de praticar a *Realpolitik*, tentando se equilibrar – de forma incoerente para os principistas – entre as ações que buscavam a elevação dos padrões de vida dos mais pobres e as decisões de política econômica que propiciavam os ganhos parrudos aos senhores das finanças e seus acólitos. Essa façanha, dizem os críticos, foi executada em um ambiente internacional excepcionalmente favorável. Maquiavel, no entanto, já advertia que a *virtù* do príncipe só poderia frutificar se amparada pela fortuna. Seja como for, acudido no início do primeiro mandato pelo terrorismo dos mercados, o metalúrgico tratou de não violar partitura que registrava os acordos da prudência, sem abandonar o projeto de ampliação das políticas sociais. Intuitivo, Lula, o sindicalista, construiu uma visão pragmática do desenvolvimento nas sociedades modernas. Para ele, a política e, sobretudo, mediação entre dois sistemas: as necessidades e aspirações dos cidadãos e os interesses monetários que se realizam através do mercado. Lula parece supor que esse jogo crucial da modernidade deve reconhecer a legitimidade das ações egoístas, observados os limites impostos pelas políticas do

Estado, destinados a proteger os mais frágeis e dependentes. (Belluzzo, 2013, p. 108 – grifo nosso)

E as modificações começaram a ocorrer interior da sociedade brasileira, não um giro de 180°, nada de revolucionário, mas dentro dos *marcos institucionais*, como fora colocado pelo próprio presidente Lula anteriormente. Entretanto, o que tivemos foi efetivamente uma melhora no padrão de vida da população mais carente, e na própria economia. Como disse MATTOSO (2013, p. 111) o governo:

“(...) buscou sair de um imbróglgio no qual se encontrava havia duas décadas, marcado por um crescimento econômico insuficiente, baixas taxas de investimento, acentuada vulnerabilidade externa, redução da capacidade de intervenção e regulação do Estado, elevação do desemprego, precarização do trabalho e aprofundamento de nossas vergonhosas miséria e desigualdade. Ao longo desses dez últimos anos, o Brasil não somente rompeu com aquele quadro terrível, que parecia endêmico e sem fim, como passou por um período de consolidação democrática e de conformação de uma nova forma de desenvolvimento. E não, menos importante, com um crescente reconhecimento popular de que essa nova realidade vivida pelo país representa avanços consideráveis e conquistas históricas nos campos econômico e social”. (2013, p. 113)

E como ficou claro na Carta ao povo brasileiro, o governo (2002, p. 5) fez um *Pacto pela Produção, pelo emprego e por justiça social*. E nessa medida, voltou-se para tentar estabilizar e fazer crescer nossa economia. Para que a economia capitalista possa crescer se faz necessário certa harmonia, social e econômica, e isso é possível pela dialética dos eventos produção e consumo, uma vez que:

Produção é consumo, consumo é produção [...]. Sem a produção não há consumo; sem consumo não há produção. [...] Por outro lado a produção motiva o consumo ao criar o modo determinado do consumo, e originando em seguida do apetite do consumo a faculdade de consumo sob a forma de necessidade. (MARX, 1974, p. 116)

E assim, foi o que de imediato, tal governo colocou em prática em seus diversos projetos e programas sociais, tentou achar meios para que aquela população, que é tratada muitas vezes como invisíveis sociais<sup>39</sup>, pudesse alçar ao mercado e com isso participar mais plenamente da sociedade. Os programas

---

<sup>39</sup> Invisíveis sociais – ralé, subproletariado, nova subclasse (SOUZA, Jessé. *A Invisibilidade da luta de Classes ou a cegueira do economicismo* in Bartelt, Dawid, 2013. . *Ralé brasileira: quem é e como vive. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* 2010. ESPING-ANDERSEN, Gøsta. *Changing classes*. Stratification and mobility in post-industrial 1993).

desenvolvidos nas áreas sociais, como: *Bolsa Família*<sup>40</sup>, *Luz para todos*, *Minha Casa Minha Vida*, etc. E ainda, como um plano educacional que criou políticas para educação de jovens e adultos, como também políticas que contemplavam as minorias e os movimentos sociais; além do aumento do salário mínimo e a expansão do crédito etc. Permitiram um gradual movimento de melhoria na situação econômica e social brasileira, pois tais programas tinham por objetivo além de transferir renda, fazer movimentar a economia.

E foi através dessa aposta no pacto **produtivo e consumista**, que a classe trabalhadora começou a efetivamente ouvir falar da existência da tal “cidadania”, que deixava de ser fraseologia televisiva e passa a ser concretizada, principalmente por meio dos bens que agora podiam ser consumidos por ela. E um conjunto de fatores, estabeleceu um padrão de estabilidade e melhoras para a economia brasileira, no qual a classe trabalhadora começou a conquistar alguns espaços sociais que só eram permitidos a quem por ventura possuísse um padrão médio de renda, e um capital não só econômico, mas social e cultural diferenciado.

Todavia, essa classe trabalhadora, que de certa forma foi agraciada por tais medidas políticas elaboradas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma) – muito menos do que deveria, posto que sua participação ainda pífia na sociedade atual e também na apropriação dos bens produzidos coletivamente –<sup>41</sup>, empoderaram a classe trabalhadora para exercer uma parte da “cidadania” contemporânea. Parte, porque usar os mesmos espaços e adentrar nos círculos herméticos do consumo, não significa plenitude, ou cidadania plena, antes como disse Jessé de Souza é uma subcidadania<sup>42</sup>.

A exemplo disso, são os espaços conquistados pela classe trabalhadora como a entrada na universidade, graças ao PROUNI, FIES, ENEN etc. As cotas sociais étnico raciais acabaram inserindo tais alunos em universo restrito no qual os códigos sempre foram herméticos, e somente aqueles com grande capital cultural podiam adentrar.

Tal possibilidade se reverteu em conflitos entre classes, ou “ódio” entre os indivíduos representantes destas, pois os espaços públicos e privados de vi-

---

<sup>40</sup> Maior programa de transferência de renda do mundo, o Programa garante a permanência de crianças e adolescentes na escola, reduz a desnutrição e a mortalidade infantil, faz girar a roda da economia (para cada R\$ 1 investido no Bolsa Família, o PIB cresce R\$ 1,78) e abre inúmeras portas de oportunidades: 1,5 milhão de beneficiários matricularam-se em cursos de qualificação profissional do Pronatec e 1,7 milhão de famílias abriram voluntariamente mão do benefício, porque conseguiram melhorar de vida. Site: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/caderno-destaques/edicoes-anteriores-lista-de-pdf/2010/caderno-destaques-edicao-de-dezembro-de-2010-portugues-colorido> data:19.09.2016.

<sup>41</sup> Muito menos do que deveria, posto que sua participação ainda pífia na sociedade atual e também na apropriação dos bens produzidos coletivamente.

<sup>42</sup> Subcidadania – categoria que é título do livro SOUZA Jessé. *A Construção Social da Subcidadania: Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica*. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2003.

vência social, que eram economicamente restritos as classes mais abastadas, começaram a serem borrados pela discrepância dos capitais culturais destes “subcidadãos”, que pleiteavam sua participação, pois já possuíam o equivalente geral para as trocas econômicas. Como exemplo dessa expressão violenta da luta de classes, tivemos, nos diversos meios de comunicação a explicitação de algo que estava escondido em nossa vivência, que macularam muitas vezes de forma criminosa os indivíduos pelo tratamento racista e preconceituoso.

Consequentemente, tais políticas sociais, que permitiam uma maior participação da classe trabalhadora na sociedade, fez aflorar uma temeridade na *classe média tradicional*, aquela que era chamada de pequena burguesia, que em sua pequenez, por temer perder seus espaços à massa de trabalhadores – que se aproximava de um padrão médio de renda. Principalmente, temiam o acesso à educação que poderia elevá-los a outros estados, que não apenas o de resignação dentro da sociedade de classes, mas o medo da politização deste proletariado. Como disse SAES (2005),

Além do mais, o interesse político leva a classe capitalista a temer a educação das classes trabalhadoras, pelos seus efeitos potencialmente politizadores. O acesso da mão de obra a saberes excessivos com relação às necessidades econômicas do capital poderia subverter as finalidades da instrução elementar, desviando-a da função de manter a ordem social vigente. A combinação das hesitações capitalistas quanto à formação de sua mão de obra com os temores capitalistas com relação ao potencial subversivo de qualquer conhecimento indica que dificilmente o capital desempenhará, através de qualquer uma de suas frações (industrial, comercial, bancária), o papel de força principal na instauração do ensino elementar obrigatório e gratuito. A classe capitalista tende, no terreno da educação das classes trabalhadoras, a defender as iniciativas filantrópicas privadas (como as escolas primárias geridas pelas próprias indústrias no início do capitalismo ou os programas empresariais de alfabetização de adultos) e a resistir (de modo mais ou menos explícito, conforme a conjuntura) ao cumprimento do princípio, imposto por alguma outra força social, da educação elementar obrigatória e gratuita. (SAES, 2005, p. 98 – grifo nosso).

Por isso, como vimos no início deste trabalho, há um grande interesse da burguesia, ou em específico da camada média desta classe, em incentivar a abertura de escolas privadas, para população em geral, visto que além de ganhar como fração de classe comerciante, ainda podem estruturar os materiais didáticos e aulas aos seus interesses.

Assim, começou a atacá-los sistematicamente, seja por meio dos post<sup>43</sup> via internet, seja por meio de acordos políticos que planejavam em longo prazo derrubar o governo que os contemplava. Dessa forma, a classe média brasileira

---

<sup>43</sup> Post: Mensagem, texto, imagem ou qualquer outro conteúdo publicado na internet.

trabalhou e trabalhará continuamente para tentar segurar essa sua “diferença social” por meio: da escola classista, através da ideologia propagada pelos meios dos meios de comunicação que funcionam no Brasil, como um “4º poder”<sup>44</sup> na administração de nosso país. Mas, principalmente por meio de todas as políticas públicas que possam programar, e que garantam seu poder econômico e político. Assim, podemos entender a pressa do atual governo golpista em aprovar as: PL 867/2015 Projeto Lei, PEC 241/2016- Proposta de Emenda à Constituição, MPV 746/2016 – Medida Provisória, PL 4.330, (PEC) 287 - Proposta de Emenda à Constituição, etc. Pois o intuito é se garantir na administração de nossa Nação, contrapondo-se a todas as lutas sociais e educacionais do século XX e XXI.

### Referência bibliográfica

AGAMBEN, Giorgio, **Estado de exceção** / Giorgio Agamben ; tradução de Iraci D. Poleti. – São Paulo: Boitempo, 2004 (Estado de sitio) ISBN 978-85-7559-057-7.

ALMEIDA, Edson Pinto de. **Panorama do ensino**. GV Executivo. vol.8 nº1 jan/fev 2009.

ALMEIDA, Monica Piccolo. **Reformas Neoliberais no Brasil**: a privatização nos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso; Orientador: Sônia Regina de Mendonça – Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

Alves Márcio Moreira. **BEABÁ DOS MEC-USAID** Rio de Janeiro: Edições GERNASA, 1968.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 9ª edição. São Paulo: Graal, 2003.

BARBOSA *et al.* Introdução: Austeridade para quem? in. **Austeridade para quem? balanço e perspectivas do governo Dilma Rousseff** / Alexandre de Freitas Barbosa...[et al] ;organização de Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo e Paulo Zahluth Bastos – São Paulo : Carta Maior ; Friedrich Ebert Stiftung, 2015. 352 p.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. **Os anos do povo** in 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma / Emir Sader (org.). - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. ISBN 978-85-7559-328-8

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais** 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

---

<sup>44</sup> 4º PODER – sempre quem cumpri este papel são os meios de comunicação em massa, mas pontualmente as redes de Televisão

- BOITO JR, Armando. Neoliberalismo e relações de classe no Brasil in **Ideias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**, Ano 9(1) 2002.
- \_\_\_\_\_. “Governo Lula: a nova burguesia nacional no poder”. In: BOITO JR., Armando e GALVÃO, Andréia. **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições de Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas in **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- CAPES, **50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF.: CAPES, 2002.
- CAVALCANTE, Sávio. **Notas sobre uma polêmica na definição marxista do proletariado**. Revista Crítica Marxista. N. 28, 2009.
- CAVALCANTE, Sávio. **Nova pequena burguesia ampliada e proletariado reduzido?** Avanços e limites da análise marxista em Nicos Poulantzas. Revista Demarcaciones, v. 2, p. 61-85, 2014.
- CAVALCANTE, Sávio. Classe média e conservadorismo liberal - Reflexões sobre as “classes médias” no capitalismo contemporâneo in **Direita, volver! : o retorno da direita e o ciclo político brasileiro** / Sebastião Velasco e Cruz, Andre Kaysel, Gustavo Codas (organizadores). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza – impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 1999.
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. ©2001 — eBooksBrasil Versão para eBook eBooksBrasil.com Novembro 2001 SITE consultado: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 04/05/2017.
- GOÉS, Moacyr de; CUNHA, Luiz Antônio. **1964 - Os Acordos Mec-Usaid: Em Direção Aos Anos De Chumbo/ Exclusão pela base** in O Golpe Na Educação. 7ª Edição. Rio De Janeiro: J.Z.E., 1991
- DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 1-11 e 89-102.
- ENGUITA, M. **A face oculta da escola: Educação e trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Guanabara: 1987.
- GUEDES, Maria Denise. **Educação e Formação Humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capita-**

- lista contemporânea. 2007. Disponível em: <[https://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria\\_Denise\\_Guedes.pdf](https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf)>. Acesso em: 10.09.2016.
- GUIMARÃES, Cátia. **O privado na educação**: Brasil ganha maior empresa de educação do mundo- EPSJV/Fiocruz | 15/08/2014 08h00 - Atualizado em 06/04/2016 14h08. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-privado-na-educacao-brasil-ganha-maior-empresa-de-educacao-do-mundo>>. Acesso em: 17.09.2006.
- KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre / Naomi Klein; tradução Vânia Cury. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- KASTELIC, Eloá S. D.. **O percurso de Paschoal Leme** – defesa da escola pública gratuita e estatal. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- LEINAN, Patrick. **O FMI- Fundo Monetário Internacional**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- MATTOSO, Jorge. **Dez anos depois** in 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma / Emir Sader (org.). - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.
- MARTINS, Hans Peter ; SCHUMANN, Harald. **A Sociedade 20 por 80** – dirigentes mundiais rumo a uma nova civilização in Armadilhas da Globalização – assalto a democracia e ao estado de bem-estar social. São Paulo Globo, 1998.
- MARX, Karl. **Crítica da Economia Política**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MILLET, Damien & TOUSSAINT, Éric. **50 perguntas 50 respostas**: sobre dívida, o FMI e o Banco Mundial. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MOTTA, Vânia Cardoso. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo / Vânia Cardoso da Motta. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 379f.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n.108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03/04/2012.
- POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais**. In ZENTENO, R. (Org.), As classes sociais na América Latina, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- QUADROS, Marcos Paulo. **O ceticismo em Edmund Burke e os pilares do conservadorismo moderno**. Intellêctus, Ano XIV, n. 1, 2015 ISSN: 1676-7640 Disponível em: <file:///C:/Users/vandr/Downloads/Dialnet-

OCeticismoEmEdmundBurkeEOsPilaresDoConservadorismo-5721818.pdf>

Acesso em: 15.07.2016.

ROUSSELET, Felipe; FARIA, Glauco. *Educação sob o domínio do capital Estrangeiro*. 23.08.2013. Disponível em:

<<http://www.revistaforum.com.br/2013/08/23/sob-o-dominio-do-capital-estrangeiro/>> Acesso em: 10.06.2016.

SAES, Décio. “Populismo e neoliberalismo”, “A política neoliberal e o campo conservador no Brasil atual”. In: República do Capital. São Paulo: Boitempo, 2001. Disponível em:

<<https://www.dropbox.com/s/2fjk5m5d0l0ot0q/SAES%2C%20D%C3%A9cio%20Republica%20do%20Capital%202001.pdf?dl=0>> Acesso em: 08.06.2016.

SAES, Décio. **Classe média e políticas de classe (uma nota teórica)**. *Contraponto*, n. 2, 1977.

SAES, Décio. **República do capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAES, Décio. **Classe média e escola capitalista**. *Crítica Marxista*, n. 21, 2005.

SANTOS, WILSON DA SILVA. **A concepção privatista e excludente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4024/61**: uma análise introdutória. *Revista Espaço Acadêmico*, n° 76 – Setembro 2007 – ANO VII. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76santos.htm>> - Acesso em: 19.09.2016.

SAVIANI, Demerval. **Entrevista** - p. 17-27 SAVIANI, D. *19 in* Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - N° 20 - 1° Semestre/2009.

SILVA, Fabson Calixto. Política de cotas e ascensão social e educacional no ensino superior (?): os casos dos cursos de Direito e Medicina da UFAL in “**Ação Afirmativa, Tensões e relações Raciais na Educação: repercussão em torno da política de cotas da Universidade Federal de Alagoas**”, dissertação defendida em 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL).

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao povo brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 22 de junho de 2002.

SILVA, M A. **O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005, p. 2.

SINGER, André. **CUTUCANDO ONÇAS COM VARAS CURTAS** - O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) - NOVOS ESTUDOS 102, JULHO 2015.

SOARES, Maria Clara C. **Banco Mundial: políticas e reformas** in O Banco Mundial e as políticas educacionais 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora/PUC-SP, 1998.

SOUZA, Jessé. A Invisibilidade da luta de Classes ou a cegueira do economismo in Bartelt, Dawid Danilo (org.). **A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político**. Dawid Danilo - Bartelt (org). – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

THERBON, Göran. Pós Neoliberalismo *in* **Pós Neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2008.

### Documentos oficiais

PL 867/2015 Projeto Lei, situação: apensado ao PL 7180/2014, autor: Izalci - PSDB/D; Apresentado 23/03/2015. Ementa: Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Informações de Tramitação: Forma de apreciação - Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 I – Regime de Tramitação- Ordinária.

PEC 241/2016 Proposta de Emenda à Constituição. Autor: Poder Executivo – Apresentação: 15/06/2016; Ementa: Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Informações de Tramitação: Forma de apreciação: Proposição Sujeita à Apreciação do Plenário; Regime de tramitação: Especial.

MPV 746/2016 - MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 – Autoria: Presidente da República. Apresentação: 22/09/2016. Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Autoria Presidente da República. TRAMITAÇÃO: 13/10/16 - CMMPV 746/2016 - Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016 – Aguardando Instalação da Comissão; Situação: Convocada reunião de instalação da Comissão Mista para o dia 19 de outubro de 2016.

# MÁ INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Maria Regina Maia Oliveira*

## **Introdução**

É quase um lugar comum dizer que não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação, enquanto processo dialógico, formativo e transformativo, supõe, necessariamente, um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo que Forquin (1989, p. 10) designa por “conteúdo da educação”.

A educação supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s) mas também uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais. E é neste confronto entre um papel mais reprodutivo ou mais produtivo que se tem vindo a debater o conteúdo cultural escolar, porém muitas são as interferências de agentes externos como o Banco Mundial BIRD no Projeto Educacional Brasileiro, de modo que, já não sabemos mais até que ponto as medidas educacionais adotadas pelo governo podem atingir a conclamada qualidade de ensino.

Os discursos de deslegitimação da escola ao ponto dela se orientar por um modelo cultural único, transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora, têm vindo a fazer a apologia a uma seleção de conteúdos que contempla a diversidade sociocultural das populações escolares. Porém, critica-se a escola por continuar a privilegiar os herdeiros de uma determinada cultura e a excluir todas as outras,. E estes fenômenos de marginalização ou de desvalorização ocorrem sobretudo no campo cultural, já que o que se reproduz são formas de relação com a cultura

Contudo, Analisando a organização do sistema educativo e a cultura escolar, temos que considerar que “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural” (ibidem, 1970, p. 24).

Mas segundo Perrenoud (1990,p. 23) os programas escolares têm se tornado progressivamente menos elitistas, um bom exemplo disto, é que dão maior importância ao “saber sobre” do que ao “saber fazer”, predominando o verbo sobre a ação, privilegiando os textos escritos sobre os outros tipos de expressão e valorizando de forma distinta o estilo ortográfico.

### O trajeto histórico do currículo no Brasil

O Currículo há muito tempo deixou de ter um caráter meramente técnico, dando lugar a uma tradição crítica, guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, com sua história relacionada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

São muitas as mudanças ocorridas na educação através de inúmeras propostas que chegam carregadas de intenção política, social e cultural, mas para que possamos entender melhor toda essa trajetória faz-se necessário que façamos uma espécie de retrospectiva, ainda que de forma sucinta sobre o período imediatamente anterior ao das propostas dos anos 80 para que possamos entender a organização curricular nos dias atuais.

A análise das referidas propostas indica sua filiação às diretrizes gerais da LDB nº 5692, pois que ainda estavam em vigor no contexto de surgimento da “Prática Curricular” fruto de um período marcado por reformas curriculares em alguns estados brasileiros, de acordo com Cunha (1991).

Estas reformas sinalizam um período em que os estados intervêm ativamente e tal movimento e passa a ser, segundo SOUZA (2006) prova de “Iniciativas estaduais antecipatórias em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino”.

Surge, entre finais da década de sessenta e início de setenta um documento elaborado para definição das diretrizes gerais para o ensino de 1º e 2º graus, hoje correspondente à Educação Básica. As Guias Curriculares Nacionais foram concebidas para normatizar o encaminhamento dos componentes que fazem parte da estrutura curricular, mais especificamente no tocante às questões de objetivos educacionais e em relação ao processo ensino-aprendizagem. Esses documentos, nomeados “Guias Curriculares Nacionais” foram muito conhecidos pelos professores como “verdão”.

Reconhecemos nesse documento um avanço nas orientações educacionais do país, ainda que tenha sido crivado por críticas diversas. Dentre as críticas feitas ao documento destacamos resumidamente algumas a seguir:

O texto do documento não parece considerar, em nenhum momento, as especificidades de cada estado e/ou região brasileiros, isto porque aqueles encaminhamentos concebem uma cultura única que seria vigente em todo o país.

Os objetivos educacionais, estipulados pelo documento, foram chamados de mecanicista, uma vez que estabeleciam referenciais para as características dos alunos com base em dados exteriores aos da população brasileira; □ Os parâmetros de avaliação também foram duramente criticados, porque conceberam

a aprendizagem do conhecimento como um processo homogêneo para todos, relegando as diferenças individuais.

Aos Estados coube a tarefa de elaboração dos subsídios e de realização do programa de capacitação de professores para atuarem nas escolas seguindo esses referenciais. Dessa forma, a CENP, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação, elaborou uma série de materiais para a implementação dos Guias Curriculares Nacionais e promoveu um programa de capacitação dos professores em massa, para vivenciarem as práticas a serem desenvolvidas no trabalho escolar. Os objetivos, bem como a metodologia de ensino, foram identificados como alinhados à corrente mecanicista em razão do método diretivo centrado no professor e da definição prévia dos resultados a serem alcançados.

É oportuno esclarecer que os estudos que precederam a elaboração dos Guias Curriculares Nacionais foram oriundos do processo educacional desencadeado pelo movimento da Escola Nova. Contudo, a edição do documento e a elaboração dos subsídios teóricos e práticos para a sua implementação foram realizadas no regime político da ditadura militar. As tendências metodológicas de ensino e a formação docente também sofreram fortes influências desse movimento político, as quais só foram modificadas com a restauração da democracia, no período compreendido pela década de 80, posteriormente chamado de “período de distensão”.

### **As Décadas de 60 e 70: O Peso da Tradição e os Esforços de Democratização**

Os estudos da língua se fundamentaram, ao longo de sua história, na retórica, mais especificamente na oratória e na escrita, ou melhor, na expressão de uma tradição literária, representante de um ideal de escrita culta.

Apoiou-se também, tradicionalmente, no ensino da gramática normativa. Gradativamente estes dois elementos de direcionaram para a fusão, já em fins dos anos 50. Posteriormente, com o golpe militar e o período de domínio político dos militares, inicia-se a política desenvolvimentista, em que o Estado primeiramente propõe a democratização do ensino, marcado pela ampliação das ofertas de vagas na escola pública, e ao mesmo tempo, intervêm e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. A política educacional do período é fortemente marcada pelo viés pragmático e utilitarista, e no ensino de língua ocorre uma valorização das funções comunicativas da linguagem, apoiados pela teoria da Comunicação. Aponta-se, conforme Soares (2002) que neste período detecta-se uma valorização da oralidade para a comunicação cotidiana bem como o início das discussões sobre a polêmica de se ensinar ou não gramática na escola.

É também neste período que se situa a elaboração do último programa oficial de língua portuguesa, em 1965. Segundo análise de Vieira (2007), trata-se de documento marcado por uma concepção de linguagem mecanicista, pautado pela lista de conteúdos, pelo ensino da gramática normativa, gramática histórica, redação e autores e obras de literatura brasileira e portuguesa. O ensino de literatura então se pautava pela ênfase historiográfica e pelas abordagens de características estilísticas ensinadas privilegiando-se a ordem cronológica das obras. O foco não estava nos textos literários, estes se configuravam nas antologias escolares totalmente fragmentados.

### **Anos 80 – As Propostas de Redemocratização do Ensino Atingem a Escola e o Currículo Escolar**

A década de 80 configura-se num período fortemente marcado por convulsões sociais, conforme Cordeiro (1994):

“Esses movimentos sociais, a organização da chamada sociedade civil, rompendo os limites determinados pelos atores institucionais para a “abertura” política, acabam por apontar novas perspectivas para as lutas políticas que então se travavam, preenchendo a idéia de cidadania com algo mais do que o direito de voto e de organização partidária. Esse alargamento do espaço da política levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade.”

Percebemos no período a configuração de um momento de debates propondo uma ressignificação do papel da escola e sua função social, destes debates surgiram propostas alternativas e inovadoras. Estas propostas são frutos das discussões que culminariam na elaboração das Propostas Curriculares de diversas disciplinas, exceto a de História, cuja publicação foi a última devido ao grande celeuma estabelecido por ocasião das discussões sobre a proposta curricular desta disciplina.

Segundo Moreira (2000) estes movimentos de renovação curricular são frutos de esforços de democratização da escola pública, ocorridos num contexto de oposição ao regime militar, por ocasião das eleições de 82. É neste contexto que situamos as Propostas Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa, detendo-nos com maior interesse nas versões destinadas ao 2º grau. As propostas curriculares surgiram um pouco antes, já no final da década de 70, ainda sob as diretrizes oriundas das Guias Curriculares e da Lei 5692/71.

Um ano depois das Propostas Curriculares seriam editados os oito volumes que compunham a série Subsídios Curriculares de Língua Portuguesa. Estes documentos representaram um grande avanço no encaminhamento das questões relativas ao ensino de língua e literatura. Se no programa oficial o foco

era predominantemente nos conteúdos, nas Propostas Curriculares este foco se deslocaria para a questão dos objetivos. Sendo uma proposta genérica não propunha exatamente uma lista de conteúdos, mas uma proposta de macrocurrículo. Sob estas premissas caberia a cada professor a tarefa de escolher os conteúdos e métodos que mais se adequassem a sua realidade, partindo das reflexões propostas para o ensino de língua e literatura. As Propostas Curriculares refletem, em muitos aspectos, várias das discussões teóricas que cercavam o objeto neste período. A leitura do documento oficial, em várias de suas versões, revela a influência da corrente teórica Estética da Recepção. A dimensão histórica do texto só será entendida se o texto for integrado no tempo, considerando o diálogo que mantém com outros textos que o precederam ou foram seus contemporâneos e na vinculação destes textos à realidade sócio-cultural da época. Essa dimensão não pode se reduzir à história de grandes nomes, dados de sua biografia, títulos das obras principais, datas da publicação, indicação de fontes e influências. Esta perspectiva se ancorava na premissa de que o ensino de literatura ideal, ao invés de privilegiar a historiografia, buscaria estabelecer relações entre autores e obras de diferentes períodos, bem como o contexto de produção e recepção destas obras.

Segundo Leite (1983), este período também seria influenciado por discussões que anteriormente se travara na Europa, ainda nos anos 60, e que aqui chegaram em fins dos anos 60, mas foram fortemente reprimidas durante o governo militar, sendo então, posteriormente retomadas durante o período denominado de “distensão”. Segundo a autora discutia-se na Europa principalmente sobre questões relativas ao ensino de Literatura e essas discussões apontavam, invariavelmente, para um ensino que priorizasse a leitura da obra literária em detrimento da historiografia. Segundo (CONPAGNON, 2003, P. 149) “A leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas garante uma significação totalizante à nossa experiência.”

Não é que propusessem o banimento da historiografia, mas questionavam o modo como este ensino era realizado. Estas discussões, que conforme ressaltado anteriormente chega ao Brasil no período imediatamente posterior à abertura política e fomenta o debate que sustenta as Políticas Curriculares. Este documento prevê o ensino de literatura em duas vertentes, a leitura e estudo dos textos literários e da história da literatura.

Entretanto, na prática, o que se verificava era o antigo hiato entre as propostas oficiais e a realidade, explicada por uma conjunção de fatores, entre eles o processo de democratização da escola pública e conseqüentemente a ampliação da oferta de vagas e a precariedade da formação docente. Tais fatores

eram alguns dos vários que dificultavam a prática do que se propunha nos documentos oficiais.

Compreendendo-se que nestes documentos se articulam propostas de reflexão teórica que fomentasse práticas inovadoras e alternativas, mas a mudança na prática docente não parece concretizar-se, Souza (2006) atribui esse fato à idéia de que “mudanças na prática docente compreende um processo complexo e lento” e também reconhece nas Propostas a “insuficiência de um modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática, mas não oferecia indicações para a ação”.

### **A Década de 90 – Propostas Alternativas de Desenvolvimento Curricular**

O período em questão é marcado pelo início de um certo arrefecimento das intervenções estaduais na organização curricular, conforme observado por Souza (2006):

“Nos últimos anos acentuou-se, visivelmente, a atuação do governo federal no âmbito das prescrições curriculares em todos os níveis de ensino, que passou a assumir, inclusive, competências que vinham sendo historicamente exercidas no âmbito de governos estaduais, tais como a produção de materiais de orientação curricular para o ensino fundamental e médio.”

É neste período que se promulga a LDB nº 9394/96. A partir deste marco o Ministério da Educação busca reorientar a questão do conhecimento escolar, ressignificando-o, buscando um novo perfil para o currículo escolar. Moreira (2006) observa que: Esta nova LDB se difere da antiga, incorporando o ensino médio à educação básica (este deixa de ser um apêndice da universidade para ganhar identidade própria) e para este nível se propõe uma formação geral com ênfase na capacidade de pesquisar, aprender, criar e formular, propondo o abandono de velhas práticas centradas na memorização.

Os PCN e PCNEM surgem neste contexto. Dessas discussões que cercaram o currículo no período resulta um currículo agrupado em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A organização da base curricular por áreas é parte de uma orientação que concebe os conteúdos como parte de um processo global articulado. Esta concepção também se orienta a partir dos quatro eixos definidos pela Unesco, em Paris, em 1994: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.

Esta proposta demanda dos sistemas escolares uma nova compreensão sobre a função social da escola e seu papel no mundo moderno. Os PCNEM

surgem então, em 1999, e trazem em seu bojo a concepção bakhtiniana de discurso e polifonia, inscrevem o sujeito numa dimensão dialógica e estimula a compreensão de aspectos discursivos da linguagem. A proposta se orientou em três eixos, a representação e comunicação, a investigação e compreensão e a contextualização sócio cultural.

Observa-se na análise deste documento a valorização de determinadas práticas: a importância da contextualização, a intertextualidade, o estudo das condições de produção e recepção de textos, sendo o ensino de literatura integrado à leitura e estudo dos gêneros discursivos. Esta perspectiva já não é novidade para o docente, já que retoma os princípios presentes desde as Propostas Curriculares oriundas dos anos 70 e 80. Mas, também foram alvo das mesmas críticas: a ausência de propostas objetivas para o trabalho do professor, que neste período, mais do que naquele talvez, sofre com a precariedade da formação e com a ausência de políticas definidas para a formação continuada.

Da mesma forma que as Propostas Curriculares ensejaram os Subsídios para implementação das Propostas Curriculares, os PCN e PCNEM ensejaram os Parâmetros em Ação e o PCN+, documentos que traziam consigo a incumbência de explicitar conceitos e oferecer subsídios para o PCNEM.

Estas propostas são marcadas, de modo geral, pela ausência de metodologia que as concretizem, nelas não se encontram o conceito de literatura, nem discussões que possam levar à elaboração de critérios para definição do que é literário. Seu mérito está no fato de que recupera e propõe conceitos que remetem à Estética da Recepção, deslocando a literatura para a área da leitura, situando o leitor e o horizonte de expectativas na concretização da obra, bem como a importância de se situar a obra e seu autor no contexto de produção.

### **Planos de reforma educativa incoerente com nossa realidade**

Percebemos diante dos fatos expostos que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão e muito menos desinteressado do conhecimento social, mas que nele é envolvida relação de poder, transmissão de visões sociais particulares e interessadas e ainda, que ele produz identidades individuais e sociais particulares, e que não é um elemento transcendente e atemporal, mas que tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A relação de poder a que nos atentamos diz respeito a relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros, formando uma linha divisória que separa os diferentes grupos sociais em termos de classe e etnia, gênero, etc, o que constitui a origem e o resultado dessas relações de poder.

No caso do Brasil, está mais do que claro que as mudanças ocorridas no sistema educacional, proveniente da alteração de currículo, não é um fenômeno desinteressado, onde a intenção seja única e exclusivamente o desenvolvimento do indivíduo, mas de alguma maneira manter a massa numa condição de subordinação e atender às exigências internacionais.

Um bom exemplo disto são os planos de reforma educativa defendido pelo BIRD e as convergências entre as suas propostas e o projeto educacional implementado no país pelo governo Fernando Henrique Cardoso, embora a política de crédito do Banco Mundial ofertada à educação, se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um co-financiamento, com empréstimo do tipo convencional, com pesados encargos que acarreta também rigidez nas regras e precondições financeiras e políticas, como em todo processo de financiamento comercial.

Os créditos concedidos a educação, são um bom exemplo disto, pois eles integram a dívida externa do país, para as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (Fonseca, 1998), mas até que ponto essas medidas educacionais adotadas pelo governo podem atingir uma verdadeira qualidade do ensino, e mais ainda de que maneira é apresentada a inclusão por tal projeto.

O BIRD vem mantendo o seu discurso de ataque a pobreza desde 1990 e considera, segundo Corragio, o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres e protegê-los de tensões no setor social e uma medida eficaz para a contenção demográfica e aumento da produtividade e para isto propõe um pacote de reformas educativas, que contemplam prioridade sobre a educação básica, melhoria na qualidade da educação como eixo da reforma educativa, prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, principalmente a descentralização de instituições escolares, tornando-as autônomas e responsáveis por seus resultados, com maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, maior impulso para o setor privado e organismos não governamentais, mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação, enfoque setorial e definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica, o mais impressionante de tudo foi ver com que obediência o governo de Fernando Henrique Cardoso acatou as recomendações do BIRD, não importando se aquelas eram as medidas mais viáveis para o país ou não.

Podemos perceber através das reformas educativas ocorridas na LDB e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais as inúmeras convergências entre as mudanças ocorridas no Brasil e as propostas do BIRD. A nova LDB, segundo Cury(1988), estrutura-se em torno da flexibilidade e da avaliação, associando-se aos processos de descentralização e melhoria da qualidade do ensino e os Parâmetros Curriculares Nacionais passam a adotar uma meta

educacional, para a qual devem convergir as ações políticas, essa proposta no entanto passa a ter um caráter flexível, permitindo um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico.

Segundo o Presidente da República da época as propostas apresentadas em 1994, em seu primeiro governo, para as novas perspectivas escolares, tinham como principal meta vencer o elevado índice de repetência dos alunos, diminuindo o desperdício financeiro ocasionado por essa realidade, para que isto fosse possível foram montados diversos sistemas de avaliação, tanto nacional como internacional sendo eles: o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que tem como principal objetivo gerar e organizar as informações sobre a qualidade de ensino, com monitoramento das políticas públicas, visando a melhoria da qualidade de ensino do país, tendo as provas realizadas de dois em dois anos com alunos das 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e da 3<sup>a</sup> série do ensino médio, o Bird financia o Saeb, visando obter retorno e estabelecer critérios de investimentos.

Além deste temos também o Enem Exame Nacional de Ensino Médio, Exame Nacional de Cursos (provão), a Avaliação dos Cursos Superiores, O Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e o Censo Educacional realizado pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, que além de subsidiar planeja a gestão da educação brasileira pelas esferas governamentais, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino.

### **Considerações finais**

Somos conhecedores da importância da cultura no Processo de Ensino Aprendizagem, isto nos leva naturalmente a criticar o fato da educação brasileira vir sendo dirigida por interesses internacionais, que forjam toda uma situação, quando na verdade seus únicos e reais interesses como sempre foi é o de manter os países subdesenvolvidos num regime de subordinação, hoje com uma nova roupagem, mas com o mesmo propósito de dominar.

Estando a educação a serviço de interesses alheios às nossas verdadeiras necessidades, será que realmente algum dia atingiremos o índice ideal na redução do número de evasões e repetências registradas todos os anos nas escolas públicas brasileiras? Sabemos que não, pois é impossível que as culturas um dia sejam uniformes como querem os governantes ao copiarem ou importarem modelos educacionais determinados por outras realidades culturais. Por isto faz-se necessário uma análise mais criteriosa, quando o assunto são os conteúdos a

serem avaliados, uma vez que a escolha sobre o que avaliar trará repercussões sobre os currículos e cotidiano escolar.

Percebemos que as decisões tomadas pelo governo no sistema educacional não poderá contrariar os interesses internacionais, pois se isto ocorrer o MEC deixa de receber os recursos disponíveis pelo BIRD, conforme aconteceu com as provas ocorridas em 1990 e 1993, mas como conviver com uma realidade tão às avessas da nossa realidade? A começar pela base curricular, que segundo o BIRD a prioridade deve ser dada às habilidades cognitivas: linguagem, ciências, matemática e na área de comunicação, assim como defende o SAEB, deixando explícito o interesse de vincular educação e produtividade a partir de uma visão economicista, definidos a partir de sua operacionalidade, mas o que se tem feito com outros conhecimentos também considerados essenciais para o desenvolvimento do aluno, de modo que além das habilidades técnicas ele adquira também o conhecimento de mundo num enfoque cultural, o que será possível através do intercâmbio educacional e do envolvimento da comunidade. (Souza e Rilley, 2001).

Assim como o ensino, percebemos que a formação docente passou a ter um caráter eminentemente prático e restrito a aquisição de habilidades, primeiro porque não visava a capacitação, mas o treinamento, ou seja, o uso de técnicas adequadas na transmissão de conhecimento, mesmo sabendo que educar é muito mais do que isto e envolve, além do domínio de habilidades, uma formação continuada, o que irá ser adquirido a partir dos cursos de formação de professores, com ênfase para o ensino superior, do contrário, lhes negam a possibilidade de ampliarem a sua visão de mundo e os deixam de fora dos encontros que visam a reforma curricular e talvez por isto ficam praticamente alheios na hora de executar tais práticas.

Como contrapartida, oferecem um pacote que vai amenizar os absurdos cometidos no processo de ensino-aprendizagem, se a grade curricular é adversa aos interesses do aluno, compensa-se com medidas que o levem a ser motivados ou obrigados a permanecerem na escola, o primeiro deles é o bolsa-escola, um programa que visa, segundo o governo idealizador de Fernando Henrique Cardoso, garantir a todos condições iguais de acesso a uma educação de qualidade, mas como garantir essa igualdade de condições com um valor tão irrisório?

O fato de muitos alunos terem acesso a educação não significa que estão tendo igualdade de condições, mas que o nível de necessidade e pobreza aumentou o que os obriga a manter a assiduidade no ambiente escolar sob a pena de perder o mísero benefício a eles ofertado. Segundo José Luis Corragio (1996), o modelo de educação adotada na escola a torna semelhante a uma empresa, porque os fatores do processo educativo são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. A análise

se econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas.

Rosa Torres destaca ainda que a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa, isto porque as propostas do BIRD para a educação são feitas basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade, isto segundo a autora é compreender de modo insuficiente o ato educativo.

Ora como se pode pensar em acabar com as disparidades nas diferenças de renda no país, se não alinhar as diferenças de escolaridade, que desencadearão outros tipos de preconceito? É preciso entender o papel exercido pela educação para o progresso de um país e a partir disto começarmos a pensar em uma política que venha de encontro às reais necessidades de crescimento de uma nação, com base para que as novas gerações avancem aos séculos seguintes desbravando obstáculos de todas as ordens como os avanços tecnológicos, economia global interdependente e uma contínua mudança social, de modo a exercerem as profissões do futuro e a aproveitarem os benefícios de viverem em uma sociedade democrática (Sousa e Rilley, 2001).

### Referências bibliográficas

- CAMPANHOLE, A, CAMPANHOLE, H.L. **Todas as Constituições do Brasil**. São Paulo, Atlas, 1976.
- PEREIRA, A, G, **O livro Didática na Educação Brasileira**. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (mestr). Faculdade de Educação-UFGM
- TEIXEIRA, A. **Estudo Sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, nº 18, vol. 48, out/ dez, 1952.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Convívio Social e Ética**. Brasília, MEC/SEF, versão agosto 1996.
- BARREIRO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**, 2ª Edição , Coleção Formação de Professores.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA Tomas Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**; 10ª Edição- São Paulo, Cortez, 2008.
- CONPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Belo Horizonte, UFGM, 2001 (Imuninurias).

- SOUZA, Paulo Renato; RILEY, Richard. **Educação além das fronteiras: Brasil e EUA estão eliminando as lacunas existentes na história, na cultura e no desenvolvimento.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 07.01.2001, p. A3.
- SOUZA, Celine. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SILVA, T. R. N.; ARELANO, L. R. G. **Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual a partir da lei 5.692/71.** Cadernos Cedes, n.13, p. 26-44, 1987.
- MOREIRA, Marco A. (2006). **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da UnB. Leia mais: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A4ncia-politica/politicas-publicas/>>
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo, Cortez/Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense/ Brasília-DF, LASCO do Brasil, 1991.
- FORQUIN, J.-C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo.** *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2010.
- CORDEIRO, J. P. **A História o centro do Debate.** São Paulo: Ed. Da Unesp, 2000. \_\_\_\_\_. O Ensino de História e a Universidade. Cadernos de Educação, ano 01, vol. 01, 1998. p. 21-44.
- CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Ed. Cortez, 2ª ed. 1989.
- LEITE. L. Chiappini M. **Invasão da Catedral.** São Paulo: Ed. Cortez, 1983.
- MOREIRA, **Propostas Curriculares alternativas: limites e avanços.** *Revista educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez/2000, p. 109-138
- SÃO PAULO. **Secretaria de Educação. CENP. Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa.** 2º grau, versão preliminar, 1987. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. CENP. Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa. 2º grau, 4ª ed. 1998.
- SOUZA, R. F. **Política Curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990.** Cadernos de Pesquisa. V.36, nº 137, p. 203-221, jan/abr.2006.
- VIEIRA, A. **A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhos e labirintos.** *Revista de Pedagogia* da USP, 2007.
- [HTTP://WWW.scielo.br/scielo.php=sciarttext&pid=s1517970222002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php=sciarttext&pid=s1517970222002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)  
[HTTP://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf)

# ENSINO DE QUALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PREVENÇÃO DE EVASÃO DOS GRADUANDOS NA ÁREA DA SAÚDE

*Camilla Estevão de França*  
*Edna Shibuya Mizutani*  
*Nadir Barbosa da Silva*  
*Sandra Maria da Penha Conceição*

## **Introdução**

A educação superior tem atividades complexas, relacionadas com valores éticos, epistêmicos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Nas últimas décadas estamos sob influência do 'Estado avaliador', que organiza a avaliação muito mais como instrumento de regulação, o que extrapola sua dimensão burocrática-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização. Marcada por um conjunto de processos e relações produzidas em seu cotidiano dinâmico e processual, auxilia a compreender o caráter “institucional” da avaliação Dias Sobrinho, (2003; 2008).

Esse processo, além de funções avaliativas pontuais e fragmentadas, procura entender a universidade como um todo, pela busca da compreensão do conjunto de suas dimensões Dias Sobrinho, (1995). Para isso, precisa contar com a participação da comunidade acadêmica da Instituição de ensino, reconhecer que se trata de um processo normalmente carregado de significados e, portanto, permeado, em diversas ocasiões, de tensões e conflitos. Toda essa complexidade que a envolve não pode ser considerada como um problema, mas como desafios carregados de exigências técnicas, éticas e políticas específicas de sua área.

Essa abrangência institucional produz informações que podem auxiliar na consolidação do ensino, na revisão dos seus processos e na solução de problemas, por exemplo, a evasão escolar, que traz prejuízos sociais e acadêmicos tanto para as instituições de ensino quanto para a sociedade. Essa realidade expõe uma das fragilidades do sistema educacional brasileiro pelo fato de não conseguir manter o aluno em sala de aula.

De acordo com Pereira (2003), o estudo da evasão está associado à discussão da qualidade de ensino, destacando que esta provoca, em alguns casos, a perda definitiva do aluno. Para que haja avanço, o autor propõe a avaliação institucional, mas adverte que essa atividade ainda está muito associada aos campos de currículos dos cursos e do desempenho dos docentes e discentes. Isso

significa que existem poucas articulações pensadas entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino. Cabe mencionar ainda que o estudo da evasão é um campo vasto e complexo, o qual envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras.

O Relatório do MEC/INEP Brasil, (2009) revelou que no ano de 2008 o percentual de concluintes em relação aos ingressantes de 2005 foi de 57,3%. Esse fato, geralmente, está associado à retenção, evasão e mobilidade dos estudantes entre instituições e cursos. A evasão é indicativa de falhas no processo de ensino e ineficácia do serviço prestado, além de um aumento nos gastos financeiros, pois a mesma estrutura acadêmica que deveria atender determinado grupo inicial estaria sendo destinada a um quantitativo menor de alunos Moisés Filho, (2006).

A evasão possui efeitos danosos principalmente para a sociedade, tais como: desperdício de capacidade voltada à formação e capacitação, menor eficiência produtiva das empresas, perda de competitividade nacional e carência de mão de obra especializada Silva Filho et al, (2007). Além disso, a educação constitui o alicerce para que os indivíduos propiciem as verdadeiras mudanças sociais necessárias à melhoria da qualidade de vida e progresso da nação Gaio-so, (2005). Kipnis (2000) aponta que os estudantes desistentes consideram a evasão como o próprio insucesso em alcançar os objetivos almejados ao ingressar na instituição, além de, causar prejuízos financeiros.

Pesquisas e informações produzidas acerca do processo de evasão geram subsídios que contribuem para sua compreensão e que podem ser utilizados pelas universidades com a finalidade de melhorar o projeto pedagógico, o currículo e criar programas que auxiliem as necessidades dos estudantes Scali, (2009).

São diversas as razões para a evasão no ensino superior. Estas variam conforme aspectos de cada curso, contudo, estão atrelados a fatores relacionados às características individuais do estudante, e, fatores internos e externos à instituição. Se por um lado, a evasão procede de uma decisão do graduando, tomada com base em motivos pessoais, por outro lado, ela pode ser resultante de uma união de fatores acadêmicos, socioeconômicos e pessoais, assinalando, nesse caso, mais como exclusão do que propriamente como evasão Braga; Peixoto; Bogutchi,(2003).

### **Problemática**

A evasão escolar é um fenômeno educacional complexo, ocorre em todos os tipos de instituição de ensino e afeta o sistema educacional como um todo, bem como o desenvolvimento humano, pois existe nos diferentes níveis de

ensino, sejam quais forem as denominações que eles tenham nesses diversos níveis.

- 1- Existiriam possíveis causas que mais influenciariam na evasão escolar os graduandos da área da saúde?
- 2- Quais procedimentos poderiam ser adotados como política pública para redução da evasão escolar dos graduandos da área da saúde?

### Hipóteses

As hipóteses testadas no decorrer da pesquisa são:

- 1- Existiriam algumas causas que poderiam levar os graduandos da área da saúde a evadirem;
- 2- A adoção de políticas públicas eficientes, baseadas nas causas da evasão, poderiam aumentar as chances de permanência dos graduandos da área da saúde no ambiente da instituição de ensino.

### Justificativa

Tendo em vista a situação de evasão dos alunos da área da saúde, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias para sanar essa situação. Com o conhecimento obtido através da definição mais abrangente de evasão escolar foi proposto por Gaioso (2005), segundo a qual seria a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino. Para as pesquisas realizadas recentemente destacam que umas parcelas significativas dos estudos identificaram que o desempenho acadêmico dos alunos tem íntima relação com a possibilidade de o aluno evadir. Os graduandos de forma geral, apresentam baixo desempenho acadêmico, obtendo repetidas vezes notas baixas, ocorrendo conseqüentemente a reprovação, com isso, tendem fortemente a desistirem dos estudos. O monitoramento do desempenho individual dos alunos possivelmente constitui uma forma de prever uma possível desistência. O Estudo verificou que estudantes com dificuldade de leitura, tanto de interpretação, quanto de interesse pela leitura em si, são os que têm maiores chances de não completarem os estudos Glennie et al. (2012). Os impactos das dificuldades em se manter na escola parecem ser mais impactantes nos casos em que está ocorrendo a transição de escolaridade/nível, como por exemplo, a passagem do ensino fundamental para o médio, os entre os dois segmentos do ensino fundamental. Aparentemente, a capacidade de planejamento de um projeto de vida também influencia fortemente na probabilidade de desistência.

A evasão também acarreta em uma situação de capacidade ociosa, com salas de aula livres onde poderiam existir mais turmas que, por vezes, são for-

madras em outro local mais distante da residência do estudante Tomio; Souza, (2008). No setor público, a evasão representa recursos públicos investidos sem o devido retorno, enquanto que, no setor privado, significa perda de receitas. Tanto em um quanto em outro, a evasão torna-se fonte de ociosidade de docentes, funcionários, equipamentos e espaço físico Silva Filho et al., (2007).

Este estudo se justifica, pela importância de revelar causas da evasão/abandono escolar, bem como apontar medidas para o retorno dos graduandos da área da saúde às instituições e para prevenir novas perdas.

### **Objetivos**

#### **Objetivo geral**

Identificar na literatura as causas da evasão de graduandos dos cursos da área da saúde, bem como verificar quais estratégias seriam mais úteis e que teriam maior participação no sentido de aumentar a permanência.

#### **Objetivos Específicos**

- Elencar na literatura segundo a percepção dos graduandos da área da saúde que evadiram da escola, quais razões para este abandono;
- Propor um conjunto de ações a serem adotadas como políticas públicas para redução da evasão escolar de graduandos da área da saúde.

### **Metodologia**

Trata-se de um estudo de revisão integrativa da literatura, cuja elaboração seguiu as seguintes etapas: estabelecimento do problema e objetivos da pesquisa, busca literária, processo de inclusão e exclusão, análise de dados, desenvolvimento dos resultados, construção da revisão e conclusão. Duas perguntas foram incluídas no problema de pesquisa “Existiriam possíveis causas que mais influenciariam na evasão escolar os graduandos da área da saúde? Quais procedimentos poderiam ser adotados como política pública para redução da evasão escolar dos graduandos da área da saúde? “ A pesquisa contemplou a busca de artigos na base de dados LILACS, no buscador acadêmico Google Scholar e diretório acadêmico SciELO, a partir dos termos oficiais “evasão escolar, graduandos, área da saúde, estratégias para reduzir a evasão”, encontrados no Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). No processo de inclusão e exclusão utilizou-se critérios voltados à finalidade do estudo, sendo os critérios de inclusão: artigos publicados em a nível nacional e internacional disponíveis na ínte-

gra, gratuitos e publicados de 2000 até o 1º semestre de 2020, relacionados ao tema, problema e objetivos geral e específicos da pesquisa.

Deste modo, os critérios de exclusão contemplaram artigos incompletos, pagos e que não tivessem relação com o tema, problema ou objetivos propostos, bem como aqueles publicados antes de 2000. Livros, dissertações e teses foram incluídos na construção da revisão, além dos documentos do ministério da educação, políticas públicas e dados de saúde de fontes governamentais públicas foram adicionadas ao estudo.

Na análise de dados foram elaborados fichamentos de resumo dos textos incluídos que propiciaram à análise de dados e desenvolvimento dos resultados apresentados de forma descritiva na construção desta revisão. Não foram observados conflitos de interesses.

## Resultados

A partir dos critérios de inclusão e exclusão, foi possível definir o quantitativo de artigos encontrados e incluídos no estudo, os dados são dispostos na tabela 1. De um total de 16.011 artigos encontrados, apenas 36 foram incluídos no estudo, somando-se todos os quantitativos dos 3 recursos informacionais usados nessa revisão.

Os 37 artigos incluídos estão dispostos na tabela 2 segundo título, autores, ano de publicação, desenho, revista, e recurso informacional de onde foram extraídos.

Recurso Informacional	Interface	Artigos Encontrados	Artigos Incluídos
SciELO	SciELO – Scientific Electronic Library Online Scielo.org	3	3
Google Acadêmico	Scholar.google.com.br	16.000	29
LILACS	Base de dados Latino-Americana de informação bibliográfica em ciências da saúde	8	4

**Tabela 1:** Quantitativo de publicações encontradas nos recursos informacionais e incluídas no estudo. Original dos autores. \*Publicações repetidas em mais de um recurso informacional foram excluídas as duplicatas e adicionadas à contagem apenas na primeira interface em que foram encontradas.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

	<b>Título do Artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Desenho</b>	<b>Base científica</b>
1	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Delsi Fries Davok	2016	Descritivo	SCIELO
2	Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos	Barlem, J. G. T et al	2012	Exploratório	SCIELO
3	Aspects related to the permanence of undergraduate and graduate students in semi-presential classes	Peixoto, H. M	2012	Exploratório	SCIELO
4	Criação e consolidação do Curso de Enfermagem na Universidade de Brasília: uma história de tutela (1976-1986) / The founding and consolidation of Nursing Program at the University of Brasilia: a history of tutelage (1976-1986)	Cardoso, F. A	2002	Descritivo	LILACS
5	Análise da evasão de alunos dos cursos de profissionalização da área de enfermagem no Paraná / Nursing workers credentialing project (profae) and the students' dropouts in Paraná	Nunes, E. F. P. A; et al	2007	Exploratório	LILACS
6	Avaliação da capacitação de profissionais de saúde na área de reabilitação auditiva via teleeducação: ênfase em crianças de zero a três anos de idade / Assessment of a distance learning course on auditory rehabilitation: emphasis on children from birth up to three years old	Ferreira, K.	2016	Exploratório	LILACS
7	Graduação em gestão de serviços de saúde: para quem, para que e como? / Health services management degree: to whom, for what and how?	Nascimento, Vânia Barbosa do; et al	2015	Descritivo	LILACS
8	Ações para o combate a retenção e evasão acadêmica e qualificação do ensino da graduação em Nutrição da	RAMOS, Maurem	2011	Exploratório e Descritivo	Google Academic

## EDUCAÇÃO BRASIL II

	Universidade Federal do RS				
9	O desempenho acadêmico e o fenômeno da evasão em cursos de graduação da área da saúde.	Silva, F. C. D.	2016	Descritivo	Google Academic
10	vasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido	Cunha, A. M., Tunes, E., & Silva, R. R. D.	2001	Exploratório e Descritivo	Google Academic
11	O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014).	Sagrilo, J. C.	2016	Descritivo	Google Academic
12	Perfil dos Alunos e a evasão no curso de Biomedicina da Universidade Federal de Uberlândia.	Lima, K. S. O. M. D.	2019	Exploratório	Google Academic
13	Evasão escolar em cursos técnicos na área da saúde: causas apontadas pelos alunos da Escola GHC entre 2010 e 2013.	Merlo, I. A.	2013	Descritivo	Google Academic
14	As representações sociais da evasão escolar para mães adolescentes: contribuição para a enfermagem (Master's thesis, Universidade Federal de Pelotas).	Padilha, M. A. S.	2011	Exploratório e descritivo	Google Academic
15	Análise quali-quantitativa da evasão escolar nos cursos técnicos do CEP-Univates: um estudo de caso envolvendo quatro cursos técnicos nas áreas de saúde e tecnologia.	Diedrich, V. A.	2018	Exploratório e descritivo	Google Academic
16	Estratégias para minimizar a evasão e potencializar a permanência em EAD a partir de sistema que utiliza mineração de dados educacionais e learning analytics.	Portal, C	2016	Exploratório e descritivo	Google Academic
17	Minerando Dados Educacionais com foco na evasão escolar: oportunidades, desafios e necessidades. In Anais do Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação (pp. 168-177).	Rigo, S. J., Cazella, S. C., & Cambuzzi, W.	2012	Descritivo	Google Academic

## EDUCAÇÃO BRASIL II

18	O sistema de saúde na assistência estudantil da UFV: a percepção dos estudantes de graduação beneficiados pelo PNAES (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Viçosa).	Gonçalves, L. H. (2019)	2019	Exploratório	Google Academic
19	Programa institucional permanência da UFERSA-CAMPUS Caraúbas-RN: Fracasso escolar e evasão.	Rodrigues, C. N.	2016	Exploratório	Google Academic
20	Percepções de acadêmicos sobre a enfermagem: escolha, formação e competências da profissão. Renome, 1(1), 03-16	de Lima, M. F., Jabbur, O., de Melo Costa, S., & Dias, O. V.	2013	Descritivo	Google Academic
21	Minerando dados sobre o desempenho de alunos de cursos de educação permanente em modalidade EAD: Um estudo de caso sobre evasão escolar na UNASUS. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, 12(2).	da Costa, S. S., Cazella, S., & Rigo, S. J.	2014	Exploratório e descritivo	Google Academic
22	Investigando a Evasão Acadêmica para subsidiar propostas de Políticas Públicas de Acesso e Permanência na UNESPAR/FECILCAM (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá).	RODRIGUES, S. M. Y. O.	2012	Exploratório e descritivo	Google Academic
23	Compreendendo os Fenômenos da Retenção e Evasão Na Educação Superior em Odontologia: Estudo de Caso em Curso Noturno. Saberes Plurais: Educação na Saúde, 20.	de Souza Lamers, J. M., & Toassi, R. F. C.	2018	Descritivo	Google Academic
24	Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação.	Lima Júnior, P	2013	Exploratório	Google Academic
25	Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos.	Barbosa, C. L. D.	2013	Descritivo	Google Academic

## EDUCAÇÃO BRASIL II

26	Adaptação acadêmica e relação com a evasão: identificação de indicadores.	Peron, V. D.	2019	Descritivo	Google Academic
27	Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010.	Silva, W. A.	2013	Exploratório	Google Academic
28	.Motivos da evasão: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.	Campos, C. A	2018	Exploratório	Google Academic
29	. A evasão escolar no Programa SENAC de Gratuidade (PSG): um estudo de caso no Distrito Federal.	Almeida, L. J. D	2012	Exploratório e descritivo	Google Academic
30	De uma educação a distância para uma educação sem distância: a problemática da evasão nos Cursos de Pedagogia a distância.	Maurício, W. P. D.	2015	Descritivo	Google Academic
31	A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar.	Almeida, M. R. D.	2019	Exploratório e descritivo	Google Academic
32	Gestão Da Permanência No Ensino Superior: Fatores De Evasão E Estratégias De Permanência Presentes Nas Pesquisas Brasileiras. In Congressos CLABES.	Kampff, A. J. C., de Cássia, R. P. T., & Mentges, M. J.	2018	Descritivo	Google Academic
33	Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais.	Moreira, P. R.	2012	Exploratório	Google Academic
34	Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS.	Castro, A. K. D. S. S	2012	Exploratório e descritivo	Google Academic
35	Estratégias para minimizar a evasão na educação a distância: o uso de um sistema de mineração de dados educacionais e learning analytics.	Schlemmer, E., & Portal, C.	2016	Descritivo	Google Academic
36	Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão	Rebeca Vinagre Farias1 , & Leandro S.	2020	Descritivo	Google Academic

## EDUCAÇÃO BRASIL II

	são sistemática de literatura	Almeida			
37	Educação política nas bases de dados na área da saúde .	CARNUT, L.; OLIVEIRA, R. A. DE.	2020	Descritivo	Google Academic
38	Proposta de um modelo de gestão de permanência de alunos com base na avaliação dos dados de evasão de uma ies privada: um estudo de caso.	Santana, F. B. M. D	2019	Descritivo	Google Academic

**Tabela 2:** Caracterização das publicações incluídas no estudo com as especificações: desenho, ano de publicação e base científica. Original das autoras (2020).

### Discussão

#### **A importância de promoção de reflexões e discussões para metodologia de aula e situação e ações para reduções das taxas de evasão**

*Autora: Professora e Doutora Camilla Estevão de França*

Ao retratar metodologia de ensino, devemos antes lembrar as diretrizes que se referem ao Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que possui a finalidade da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, promover a divulgação dos conhecimentos culturais e científicos e colaborar com o aperfeiçoamento profissional contínuo. Em meados de (2009) destaca que o professor do Ensino Superior desenvolve o papel de orientador-mediador e, com sua produção de qualidade, motiva o aluno a produzir. Também destaca que “[...] esta produção até poderá começar pela escuta ou pela cópia, mas precisa evoluir para a autonomia, uma vez que a educação é, em sua essência, emancipação. “ (PASSOS, 2009, p. 37). Com essas observações, nota-se a importância de modificar o olhar do professor sobre o aluno, pois este deixa de ser mero ouvinte e passa a participante central do processo e construtor do conhecimento. Com essas importâncias educacionais, os educadores passam a aprimorar a sala de aula com o intuito de motivar os alunos e fazer com que os mesmos tenham vontade de participar da sala de aula e além disso, proporcionar meios de ativar e aprimorar os conhecimentos.

Dessa maneira, aulas expositivas, aula reversa, estudo de texto, como artigos científicos e discussões, uso de portfólios como estratégia, consistem na construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas. Assim faz com que o professor verifica de forma imediata as dificuldades que o estudante possa estar apresentando e propor soluções para sua superação,

uma outra forma é a dramatização representação teatral baseada num tema ou numa situação-problema, sempre muito útil para casos clínicos para área da saúde.

A partir do século XXI acompanha as instituições começaram a seguir o avanço tecnológico que incorpora, entre as atividades do cotidiano, estratégias de ensinar ligadas à tecnologia da informação. Sabe-se que possuímos Blogs, Chats, AVA, Fóruns, que tudo isso deve ser seguido, entretanto se não utilizarmos uma metodologia ativa concisa, favorecendo a mistura desses sistemas para as aulas presenciais. Presencial sendo um tema de maior favorecimento, mas utilizando esses meios para aprimorar e trazer para a sala de aula uma forma de obter grandes conhecimentos.

Quando retratamos aulas em formas digitais como através de plataformas, devido à grande pandemia do coronavírus (COVID-9), com o intuito de motivarmos os alunos e demonstrando assim a forma de favorecer o interesse, algumas metodologias utilizadas como cantos, desenhos, casos clínicos, dependendo da área, motivação para raciocínio, com o intuito de favorecer o interesse para o aprendizado e assim diminuindo a evasão. Alunos passem a observar as ações dos docentes, com mais dinamismo, não se obtendo apenas na decorrência implacável da situação problema.

Observa-se que houve uma porcentagem de aproximadamente de 20% de evasão dos alunos, decorrente da situação que o mundo se encontra nesse período de 2020 até abril. Mas sabe-se que através de análises e observações por publicações diárias sabemos que o índice poderia aumentar devido principalmente a situação financeira do país. Entretanto para que esses índices diminuam e contribuam para isso, docentes passam a ter um trabalho árduo, favorecendo a redução da evasão dos discentes. Um exemplo de trabalho dinâmico disso são os efeitos das aulas e o formato de como é ministrado, são as aulas de bioquímica, o docente faz uma analogia de glicólise com o preparo de uma torta, como também aulas práticas de forma próxima, ou seja, mostrando em vídeos aulas (CARNUT, L, et al 2020)

Não obstante, temos conosco grandes profissionais qualificados, que são docentes, amplamente esmerar os atributos para aula, favorecendo assim o maior desempenho e possibilitando assim a evasão.

### **Principais Causas da Evasão Escolar**

*Autora: Professora e Mestra Edna Shibuya Mizutani*

#### **1) Dificuldades financeiras do aluno**

A dificuldade em conciliar jornada de trabalho e estudo é fator de suma importância na decisão de abandonar a faculdade. Quando as obrigações profis-

sionais entram em conflito com os compromissos dos estudos, são estes, na maioria das vezes, que são adiados. Muitos alunos têm que dividir seu tempo entre a faculdade e o trabalho e são vencidos pelo cansaço, optando por ganhar o dinheiro necessário à sobrevivência. Além do mais, geralmente, o aluno com dificuldade financeira opta pelo trabalho em detrimento dos estudos, em virtude da ausência de vantagem financeira imediata com a titulação, sabendo que precisará investir tempo em uma carreira que se inicia. Outros são afetados com o problema da moradia, tendo que arcar com o alto preço dos aluguéis ou do transporte, além do tempo gasto no deslocamento até a instituição de ensino.

Outra causa que pode ser destacada é o fato de o aluno não saber escolher a profissão que quer seguir. A falta de informação sobre a profissão e o curso em que os alunos ingressam é fator relevante da evasão universitária. Ao perceberem que agiram movidos por expectativas infundadas a respeito da instituição ou da profissão escolhida, eles se decepcionam com o curso e com a universidade e passam a considerar a possibilidade de evasão. Muitas vezes, é transmitida ao jovem uma visão deturpada do mercado de trabalho e da profissão; ele acaba absorvendo essas informações e não busca conhecer a realidade dos profissionais que atuam na área de seu interesse e, assim, fica confuso, desapontado e acaba evadindo-se do curso prematuramente escolhido.

### **2) Tempo gasto no deslocamento casa-faculdade**

As más condições do transporte público, somadas às dificuldades no trânsito e longas distâncias, configuram um dos motivos para a evasão escolar nos ensinos Fundamental, Médio e Superior. Os alunos relatam chegar no ambiente escolar mais estressado, mais cansado, tanto na ida quanto na volta. Aqueles que residem na periferia e dependem de transporte público canalizam toda a sua energia nele, em vez de canalizar só para a educação. No Brasil, existem alunos que ingressam no ensino superior pela política de cotas, mas não recebem uma bolsa para custear o deslocamento, impedindo a permanência no ensino superior.

### **3) Falta de qualificação/motivação do professor**

Para o aluno é muito importante que o professor compreenda também a sua realidade como cidadão, incentivando e estimulando este aluno para que ele possa crescer profissionalmente. O professor tem um papel importante, pois além de lecionar, ele deve incentivar o questionamento, ou seja, exigir que o aluno reflita sobre o assunto abordado em sala de aula, onde o importante não é conseguir uma resposta, mas como conseguir essa resposta. O professor também é um modelo de profissional bem-sucedido para o aluno e isso agrega muita

responsabilidade ao docente que deve se preocupar não só com o conteúdo programático, mas também em formar um cidadão (GOLDEMBERG, 1993).

O professor não pode se limitar a transmitir o conhecimento existente, isto é, a instruir. Ele deve romper com o modelo tradicional de ensino, onde o professor é aquele que ensina e o aluno é aquele que aprende, mas também compete ao docente estimular o raciocínio e o questionamento do aluno, ele deve incentivar a discussão e a reflexão. O bom professor não é mais somente aquele que consegue despertar no aluno a sua atenção ao conteúdo programático. É necessário reconhecer a necessidade de “saber ensinar” e “fundamentar o exercício profissional docente”. A importância de um saber pedagógico e que este não pode ser obtido por mero empirismo, mas também por processos científicos de formação.

A universidade atualmente antes considerada como um lugar reservado a poucos privilegiados tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. É também no quadro dessa nova situação que se justifica a necessidade de uma formação específica para a docência. Os docentes universitários devem possuir conhecimentos pedagógico-didáticos que apoiem o desenvolvimento de competências profissionais potencializadoras de processos adequados de envolvimento dos estudantes na investigação para a construção de novos conhecimentos.

As IES precisam formar seu corpo docente com professores que tenham uma autêntica vocação para ensinar, e dar-lhes todo apoio e incentivos para que o façam com liberdade e tranquilidade. (SANTOS, 2001).

Em geral, nós professores universitários consumimos grande parte do tempo de nossas atividades em sala de aula, e, ao menos, teoricamente estamos sempre a nos interrogar como poderiam ser melhor aproveitadas estas aulas pelos nossos alunos. Nossas preocupações se voltam mais uma vez para alguma especialização, mas sempre consideramos que não há nada mais importante quanto o domínio do conteúdo para o exercício da docência (ANDRIOLA, 2006).

O professor precisa aprimorar e atualizar seus conhecimentos constantemente. Dessa forma, estimulará a capacidade de reflexão e a valorização de uma formação continuada do aluno, que se inicia já na universidade e se prolongará por toda sua vida. Só que esta valorização não se fará com advertências apenas, mas com atividades que permitam ao aluno aprender como se faz efetivamente esta formação continuada (MOREIRA, 1988).

Difícilmente o aluno incluirá a investigação em seu processo de aprendizagem se o professor também não o fizer em sua atividade de docente: isto é, se o professor também precisa atualizar seus conhecimentos através de pesquisas, de leituras, de reflexões pessoais, de participação em congresso.

O aluno precisa entender que a aula é um momento de aprendizagem. Dentro desse processo, o professor e o aluno se encontram para juntos realizarem uma série de ações: estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, redigir trabalhos, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Segundo Prata-Linhares (2008), a formação de professores universitários não se trata somente de aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação, precisa de um espaço para que possa volta-se para suas experiências e pesquisas, compartilhá-las, ouvir seus colegas, procurar conexões, colocar teoria e prática juntas e levar tudo isso para à sala de aula. Assim, essa transformação deverá transformar, também, sua prática pedagógica.

### **Capacitação / conscientização do docente quanto ao papel no combate ao abandono escolar e o acompanhamento da frequência do estudante**

*Autora: Professora e Mestra Nadir Barbosa Silva*

A evasão escolar possui distintas causas, que podem ser atreladas aos fatores relacionados ao estudante dos níveis fundamental, médio, curso técnico, superior, à escola e ao sistema de ensino, bem como outras causas que podem estar encobertas nos “fatores não identificados”. Desta maneira, o conhecimento das causas que resultam na evasão escolar devem ser estudadas e compreendidas cada vez mais, a fim de subsidiar conhecimento para o desenvolvimento de medidas capazes de prevenir o problema. Neste capítulo foi possível constatar que são escassos os trabalhos no meio científico abordando a questão da evasão escolar. Desta forma, ressalta-se a importância de novas pesquisas na área da evasão escolar, que se dá na contribuição que esses trabalhos exercem para com a comunidade acadêmica, com a sociedade brasileira e para com o governo em suas políticas públicas voltadas à educação, para, assim, entender, diagnosticar e, conseqüentemente, combater esta problemática chamada “evasão escolar”.

Entende-se que é de fundamental importância que governantes criem e estabeleçam uma obrigatoriedade para a formalização da quebra de vínculo dos estudantes, onde os mesmos tenham que ir até a instituição de ensino, sejam elas públicas ou privadas, para formalizar sua situação. Pois a simples desistência e não comparecimento dos estudantes às aulas não permitem diagnosticar as causas que levam à evasão escolar.

Para facilitar a compreensão da evasão escolar e a compilação das informações referentes aos motivos que causam este processo, faz-se necessário a criação e avaliação de indicadores que apontem as motivações que levam o

estudante a evadir, sejam elas: individuais, relacionadas à escola, ao sistema de ensino e à sociedade. E a não identificação dos fatores que ocasionaram a evasão escolar, por parte do estudante, não deve ser aceita, pois possui uma frequência muito alta para uma razão tão imprecisa.

Para entender o que há por trás do discurso oficial, é preciso indagar a respeito do que é que o Estado está oferecendo na quantidade da qual ele tanto se vangloria (PARO, 2002, p. 92).

Não se pode negar que as ações que dizem respeito à garantia do acesso e permanência à escola exigem uma ação direta e efetiva do poder público, no entanto, não se pode desconsiderar outros fatores conforme apontados por vários estudos. São eles: fatores sociais, como a desestruturação familiar, o desemprego, a desnutrição, a escola desinteresse ou incapacidade do próprio aluno (SILVA, 2000).

O fato é que, apesar do longo tempo em que se discute, se analisa e se preocupa com o problema e busca-se solução, na medida em que a população cresce, os investimentos em educação se estabilizam, o interesse por um planejamento sério nesse sentido parece inexistente.

Como consequência, enfrenta-se o problema que hoje se conhece como evasão escolar acarretando várias consequências para a população dentre elas a marginalização, baixa auto-estima, reclassificação idade/série, repetência, desemprego, desigualdade social entre outras.

Acrescenta Silva (2000) que a evasão é sinônimo de fracasso escolar, pois configura-se um processo em que os alunos têm reprimidas todas as suas expectativas, trazendo consigo a sensação de fracasso e insucesso e não se limita apenas ao aluno, tem reflexos na família, na escola e na sociedade.

O se pode perceber, na sociedade atual, as rápidas transformações do mundo do trabalho, da tecnologia configuram uma sociedade virtual na qual as Tecnologias de informação e comunicação acabam por penetrar os muros escolares, ampliando os desafios para torná-la uma instituição sendo uma conquista democrática no contexto em que se destacam os relacionamentos inter e intrapessoal entre professores e alunos.

Poucos professores abrem mão de ser o ator principal. O relacionamento intrapessoal é mais conflitante que o interpessoal. Em seu íntimo, o professor continua a se ver como a peça fundamental do processo. Vê o educando como um aprendiz dependente, incapaz de se conduzir com autonomia, tendo o professor como facilitador, orientador estimulador de sua aprendizagem e não mais o magister, o “dono da verdade”.

No relacionamento com o discente, o mestre é ainda distante, inacessível, autoritário na maioria dos casos, provedor da informação e do conhecimento.

[...] Há um fosso entre esses atores importantes no processo educacional (CARDIM, 2011, p. 112).

Evidencia o autor, a necessidade de transformação de práticas e culturas tradicionais nas escolas, pois essas, só que exacerbam a exclusão. Conforme esse entendimento a Instituição Escolar, contraditoriamente ao seu postulado, que consiste em ressaltar a necessidade de se considerar a realidade social do aluno para o desenvolvimento do seu processo educativo, desconhece esta realidade na medida em que passa a tratar o aluno dissociado do contexto em que o mesmo se insere.

Este estudo possibilitou, identificar que os principais achados sobre as causas da evasão, sugerem elementos vinculados à vida dos estudantes, possuindo relação com multifatores, onde as condições socioeconômicas dos mesmos, e aos demais fatores que resultam na evasão escolar, sendo algumas causas relacionados também ao docente, que implicam na falta de conhecimento, ética, a formação no contexto da pedagogia, o controle emocional e a administração de conflitos, envolvendo os aspectos humanos, tanto em relação a si próprio com os colegas docentes e os seus alunos formam essa complexidade aliada a carência formativa para o exercício das atividades profissionais desse professor.

### **1) No acompanhamento da frequência do Aluno**

O docente deve se preocupar com a chamada em todas as aulas, que é muito importante para avaliar a frequência dos alunos. Além do mais, ir à escola é fundamental para compreender a matéria e obter bom desempenho. Se essa questão for negligenciada, pode ser que o estudante se desmotive e abandone os estudos. Além disso, a chamada pode servir para promover uma aproximação entre aluno e professor.

Para prevenção o educador tem que estar atento para a oportunidade de conhecer o aluno pelo nome e de interagir diretamente com ele. Além disso, a realização das tarefas de casa e a entrega dos trabalhos propostos servem como uma espécie de termômetro.

### **2) Práticas que Contribuem Para a Redução da Evasão Escolar**

Segundo o Educar 360, existem duas providências básicas que podem prevenir essa situação:

- A chamada na sala de aula, para acompanhar as faltas e identificar os alunos que estão tendo problemas para ir à escola e eventualmente identificar tais problemas.
- E a captação, registro e análise de dados para acompanhar o progresso de cada aluno nas disciplinas, entender falhas, trazer insights para o ensino, entre outras funções.

O docente deve se preocupar com a chamada em todas as aulas, que é muito importante para avaliar a frequência dos alunos. Além do mais, ir à escola é fundamental para compreender a matéria e obter bom desempenho. Se essa questão for negligenciada, pode ser que o estudante se desmotive e abandone os estudos. Além disso, a chamada pode servir para promover uma aproximação entre aluno e professor.

Uma outra evidencia é a heterogeneidade da população ingressante que evidencia mutifatores da temática e os aspetos neste período em especial quando se observa também os conhecimentos precendentes que ocoam nas modificações de vida, tais como: raça, idade, sexo, classe social e performance escolar, entretanto impacta os compromissos institucionais diferenciados para cada estudante, bem como em expectativas acadêmicas que variam conforme estes atributos préingresso à universidade.

Para prevenção o educador tem que estar atento para a oportunidade de conhecer o aluno pelo nome e de interagir diretamente com ele. Além disso, a realização das tarefas de casa e a entrega dos trabalhos propostos servem como uma espécie de termômetro.

Este dado reforça a necessidade de renovação do currículo escolar para melhor envolver os alunos nos estudos e nas atividades da instituição. É necessário repensar:

- O excesso de conteúdo;
- A postura de único remetente e autoridade da escola e dos professores e
- A falta de contextualização das matérias no dia a dia dos alunos.

### **3) Sugestões para Prevenção da Evasão Escolar**

#### **a) Criar vínculos com atividades interativas**

- Inserir práticas que envolvem mais intensamente os alunos e que estabelecem conexão direta com seu universo é a melhor alternativa;
- Criar vínculo entre o aluno e a instituição de ensino. Pequenas atitudes como chamar os alunos pelo nome e propor atividades diferenciadas que atendam às características de cada turma podem iniciar esse trajeto de criação do vínculo.
- Propor reflexões e atividades interativas. Os jogos de raciocínio envolvem os grupos em um objetivo comum e simulam desafios do dia a dia enquanto o docente introduz reflexões sobre os aprendizados. Esse tipo de prática é muito importante para aproximar os estudantes da instituição de ensino e despertar o interesse pela arte de pensar.

### 4) Dificuldades de aprendizagem

Há alunos que passam por reprovações consecutivas devido a transtornos e déficit de aprendizagem. Quando não recebem a devida atenção, esses problemas podem levar à desmotivação do estudante, que acaba por abandonar os estudos, acreditando não ser capaz de aprender como os demais.

Não precisamos nem dizer que tal situação vai além dos muros escolares. Estes problemas provocam efeitos psicológicos negativos que se estendem pela vida familiar e social. Entretanto, a observação do aluno no dia a dia escolar permite a identificação de fatores que sugerem alguma dificuldade.

Para prevenção é importante entender que cada estudante aprende no seu próprio ritmo e que alguns demandam maior atenção.

#### ✓ *Uso de tecnologia com a estrutura*

Segundo dados de um levantamento realizado pela Kantar Worldpanel em 2014, a maior base de proprietários de smartphones no Brasil está na Classe C. 36% dos donos desses aparelhos celulares estão nessa classe, enquanto 34% encontra-se na D e 30% na AB.

Segundo outro estudo realizado no Brasil, realizado pela VIVO-Telefônica, mais de 50% dos jovens brasileiros dizem acessar as redes sociais mais de uma vez no dia. Esse número chega a 66% no Nordeste, região que mostrou maior intensidade de acessos às redes, contra 61% na região Norte, 60% no Sudeste, 40% no Centro-oeste e 39% no Sul.

É importante interpretar este cenário para propor formas de adaptar as necessidades dos alunos às realidades das instituições de ensino. Os professores podem utilizar-se de ferramentas gratuitas para a inserção da tecnologia dentro da sala de aula. Muitas das plataformas educacionais propõem atividades que podem ser realizadas sem custo e nos celulares dos próprios alunos.

#### ✓ *Universo digital*

É possível trazer o universo digital, com o qual os jovens já estão habituados, para dentro da sala de aula, aproveitando a tecnologia para deixar o espaço de aprendizagem mais atrativo. Outra vantagem da utilização de ferramentas online é a facilidade do acompanhamento da evolução e do engajamento dos alunos de maneira geral e em disciplinas específicas. Porém, é importante lembrar que a utilização da tecnologia por si só não é um bom vetor de envolvimento dos alunos nos estudos – para o sucesso da estratégia é preciso buscar tecnologia com significado em função da complementação do processo de ensino-aprendizagem tradicional.

#### ✓ *Incentive a importância dos estudos para a conquista dos sonhos*

Para motivar os alunos, também é importante fazê-los entenderem impacto positivo que a Educação pode ter em suas vidas. Para isso, é preciso que a instituição de ensino não se limite a discursos motivacionais, é preciso mostrar o que os alunos podem conquistar ao adquirirem uma boa formação: como podem mudar sua realidade por meio dos estudos.

Os gestores podem buscar ajuda de ex-alunos e diferentes pessoas que tiveram a formação na própria instituição e utilizaram os estudos para mudar de vida e alcançar seus sonhos. Depoimentos sobre casos reais e inspirações com as quais os jovens se identificam têm um impacto muito maior que discursos.

É preciso ilustrar as possíveis recompensas pelo esforço depositado nos estudos. Além disso, muitas vezes estes alunos não possuem uma figura de inspiração em suas famílias ou em sua comunidade e isso pode ser vital para fortalecer seus objetivos e força de vontade.

### **A importância de promoção de reflexões e discussões para definição de Estratégias e locais que propiciem a diminuição dos índices de evasão**

*Autora: Professora e Mestre Sandra Maria da Penha Conceição*

As instituições de ensino superior brasileiro vem registrando ampla expansão a partir do final do século XX e este fenômeno ocorre inclusive mundialmente, Estudos, como os de Ezcurra (2009), Almeida (2012) e Belettati (2011), revelam que esse aumento tem ocorrido predominantemente com o ingresso de estudantes pertencentes a camadas de renda menos favorecidas da população, advindos da escola pública, que várias vezes enfrentam grandes desafios para o bom desempenho e continuidade de seus estudos no nível superior. A inclusão desses novos sujeitos no ensino superior contou com estratégias do governo federal como o Programa de Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos, os quais têm sido fundamentais para a expansão e a consolidação da expansão do ensino superior privado.

No setor público, ocorre uma ampliação das vagas, sobretudo nas Instituições Federais de Ensino Superior, e o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa, na modalidade cotas, as quais objetivam o acesso das diferentes camadas sociais à universidade pública, com destaque para o aluno que cursou a sua formação básica na escola pública.

Entre as dificuldades desses alunos estão a necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, aprendizados nem sempre vivenciados pelos alunos de camadas mais populares, dificuldade de lidar com tecnologia, dificuldade de entendimento e adaptação em estudar na modalidade a distância, falta de habilidade para organizar e ad-

ministrar o tempo conciliando trabalho, estudo, família e necessidades pessoais, sentimento de isolamento em relação ao grupo, necessitando interação seja à distância e/ou em momentos presenciais, frustração das expectativas com o Curso/falta de informações sobre a importância do curso, insatisfação com o desempenho do tutor (presencial e/ou a distância); falta de assistência do tutor ao aluno; atraso no envio de feedbacks; localização do Polo de Apoio Presencial; má qualidade dos materiais de ensino; entre outras. Sem contar os desafios advindos de uma situação financeira muitas vezes desfavorável, o que implica em dificuldades para compra de livros, deslocamento para estágios, e eventos da área do estudo entre outros.

Nessa situação do aumento importante de matrículas de estudantes de camadas menos privilegiadas, é preciso considerar o quanto as condições encontradas por esses alunos nas instituições de ensino superior favorecem a permanência.

Em análise feita a partir dos dados do Censo da Educação Superior, Silva afirma que “até 2008, isto é, que a Evasão Anual do Ensino Superior Brasileiro se mantinha próxima a 20%, na última década parece ser confirmado pelos cálculos atuais, que a situação, mais precisamente, entre 17,14% e 18,69%” (Silva Filho e Lobo, 2012).

Com isso, se faz necessário refletir que os dados sobre evasão revelam que este é um fenômeno habitual, com baixa mudança em termos percentuais, mas que, diante de um cenário do aumento de matrículas, esses dados passam a ser relacionados a um número muito mais expressivo de estudantes e, portanto, um fenômeno que merece investigação e enfrentamento, para que ocorra, de fato, uma melhor democratização do Ensino Superior.

A evasão escolar é um problema constantemente percebido no cotidiano especificamente dos cursos da área da saúde, deste modo, faz-se necessário discutir ações e traçar estratégias no sentido de prevenir casos de infrequência, detectando suas causas, bem como conhecer os encaminhamentos previstos para coordenação do curso quando detectado um caso de abandono/infrequência escolar.

Vista os múltiplos fatores relacionados à evasão especificamente dos cursos da área da saúde e o desafio de garantir a permanência dos novos sujeitos no espaço acadêmico e com ensino de qualidade, têm crescido os esforços das instituições de ensino por políticas institucionais que promovam a permanência dos alunos.

Deve-se compreender que as instituições de ensino têm papel expressivo em relação à permanência dos alunos quando considerados a infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, biblioteca, refeitório, apoio para estudantes com deficiência física, entre outros.

Para autores como Tinto, a permanência do aluno no ensino superior é muito influenciada pela interação ao ambiente social e acadêmico, além de estar associada ao nível de expectativas do estudante.

Dessa forma, quanto maiores forem as expectativas (educacionais e de carreira) e quanto mais satisfatória for sua interação social e acadêmica, suas chances de evasão diminuem consideravelmente. Nas palavras de Tinto (1993): “Quanto maior o comprometimento do aluno com a instituição e com os seus próprios objetivos, e elevado for o nível de integração acadêmica e social desse aluno, menor a probabilidade de evasão” (TINTO, 1993:130). Sendo assim, parte importante dessa problemática relaciona-se aos estudantes recém-ingressantes nos cursos especificamente da área da saúde, ou seja, os programas de acolhimento e acompanhamento aos estudantes do primeiro e segundo semestre do ensino superior.

O primeiro e segundo semestre do ensino superior evidencia um período de mudança e ajuste ao mundo universitário novo, com experiências que costumam ser difíceis, considerando o caráter de adaptação e a inexperiência dos estudantes em relação ao que esperar do ambiente acadêmico (EZCURRA, 2009).

Para solucionar a essa demanda, desenvolve-se nos Estados Unidos, desde os anos oitenta, um movimento que procura, por meio de diferentes iniciativas, acolher de forma diferenciada e abrangente os estudantes iniciantes. Registre-se ainda que estes programas não se destinam apenas a estudantes de baixa renda ou de minorias étnicas, mas buscam atender a todos os estudantes. Esse é o caso da Vanderbilt University, instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de Nashville, no Estado do Tennessee, no sudeste dos Estados Unidos, fundada em 1873. A universidade possui um programa chamado Experiência do Primeiro Ano (The First-Year Experience), que consiste em que todos os estudantes do primeiro ano morem no campus da universidade, inspirado no modelo utilizado na Inglaterra pelas Universidades de Oxford e Cambridge.

O método foi criado em 2008 e tem como objetivo incentivar a integração e a aprendizagem conjunta entre os alunos, professores e tutores. Os estudantes iniciantes devem morar obrigatoriamente na universidade durante o primeiro ano e a mudança para o campus é feita com um grande ritual que envolve professores, alunos voluntários e funcionários. Os estudantes moram em um conjunto residencial composto por prédios, sendo que em cada um deles mora um professor coordenador da casa e um mentor, com suas respectivas famílias, que são os responsáveis por organizar as atividades da casa, orientar e ajudar os estudantes em caso de problemas. Além disso, o reitor de graduação mora com sua família em uma casa próxima ao complexo dos estudantes. O

complexo de prédios possui uma área comum, com refeitório, sala de ginástica, correios, suporte para uso de computador e apoio para produção de texto, que também podem ser utilizados por todos os alunos da universidade.

A universidade disponibiliza auxílio de tutores, grupos de estudos, oficinas para o desenvolvimento de habilidades de estudos e de pensamento crítico. São oferecidos ainda apartamentos adaptados para aqueles que possuem deficiência visual, de mobilidade ou surdez, além do auxílio de intérpretes para linguagem libras, audiolivros, serviço de anotação em aula e leitura. Além de atendimento médico, orientação para estudantes internacionais, apoio psicológico e aconselhamento religioso e, no caso dos que necessitam de apoio financeiro, são disponibilizadas bolsas de estudos.

A universidade considera que graças ao conjunto dessas ações seus dados de evasão no 1º ano são bem baixos, chegando a índices de permanência na universidade de 97%. O relato acima apresenta um conjunto de ações voltadas para o aluno ingressante no sentido de possibilitar uma boa interação do aluno com o ambiente acadêmico em seu conjunto. Ele, obrigatoriamente, mora na Universidade, estabelecendo relações de proximidade com colegas e professores, a começar com um ritual de acolhida, que acompanha o aluno ingressante desde a mudança para o campus. Ainda mais, conta com toda uma rede de apoio que atende às questões de sobrevivência e oferecem suporte para um bom ambiente de estudos. O resultado é a pequena taxa de desistência escolar, em torno de 3% no primeiro ano.

Moraes e Melo (2018), relatam após uma averiguação do Censo da Educação Superior de 2012 realizado pelo MEC, que o ensino superior brasileiro apresenta uma evasão de 25,11% respectivamente. Por mais que novas universidades estejam sendo criadas, e novas vagas sendo abertas, além dos programas governamentais de acesso ao Ensino Superior, o número de concluintes do Ensino Superior é drasticamente inferior ao número de ingressantes. Esse dado é confirmado nos estudos realizados por Fritsch et al (2015), que tomando como base o censo do MEC referente ao período de 2010 a 2012 e puderam constatar o seguinte coeficiente de evasão na educação superior, respectivamente: 16,09%; 18,81; e 25,11%. Esses números, de acordo com estudos de Veloso e Maciel (2015) está condicionado pelo aumento da demanda de acesso à Educação Superior no período.

Fica evidente que entre os principais fatores de evasão no ensino superior brasileiro especificamente nos cursos da área da saúde estão relacionados a uma conjugação de diversos fatores ligados a problemas financeiros, de adaptação, incompatibilidade de horário de trabalho com estudos, entre outros. Identificar as possíveis causas da evasão, além de discutir e implantar formas de administrar sua contenção, é fundamental que a instituição de ensino se esforce

sobre o perfil do aluno, acompanhando as alterações e realizando continuamente ajustes ao modelo pedagógico.

O relacionamento com o aluno, especialmente, nesse serviço é de longo prazo. Com isso, é fato que a qualidade dos serviços prestados é de fundamental importância e se faz necessária fortalecer suas estratégias, com o foco na manutenção e permanência do aluno.

Neste sentido torna-se necessário a elaboração de estratégias como:

- 1) acompanhar os acadêmicos para a melhor condução das atividades propostas pelos professores;
- 2) orientar a rota de estudo no Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- 3) minimizar as condições adversas;
- 4) orientar para calendário e programação das atividades síncronas e as-  
síncronas;
- 5) organizar a agenda do estudante a distância;
- 6) sugerir bibliografia que possa complementar os estudos;
- 7) atentar para os alunos dos primeiros semestres que precisa se sentir  
acolhido;
- 8) desenvolver programas de nivelamento;
- 9) Aconselhamento sobre práticas de estudo e orientação sobre a profis-  
são e a inserção no mercado de trabalho;
- 10) investir em uma boa infraestrutura;
- 11) apostar em um corpo docente de qualidade;
- 12) realizar atividades extraclasse;
- 13) estimular o desempenho acadêmico dos alunos;
- 14) fazer boas ofertas de financiamento, entre outros.

Constata-se ainda que são fundamentais as discussões com órgãos colegiados da instituição de ensino acerca da necessidade de aproximar a coordenação objetivando aprimorar as formas de acolhimento do aluno.

Os docentes, tutores, os coordenadores e demais atores envolvidos no processo educacional devem ser preparados e sensibilizados sobre as possibilidades do ensino, rompendo com a possível ideia de incompreensão e/ou isolamento.

O ágil desenvolvimento de ferramentas que facilitam e incrementam os processos de ensino e de aprendizagem, em resposta às necessidades apresentadas pelo aluno, exigem continuamente novos desenhos, atualizações e novas estratégias para os processos educacionais Brito et al (2015).

### Conclusão

Este estudo teve por objetivo analisar, verificar e demonstrar através de todas as discussões relatadas, um panorama das investigações científicas as expectativas acadêmicas no contexto desses últimos anos, bem como identificar os principais resultados e os aspectos metodológicos, compreendendo assim as maiores dificuldades dos alunos e quais eram as maiores relevâncias que determinavam não dar continuidade nos estudos e assim o que certificaria a não evasão desses alunos. Assim como já descrito na discussão, as ferramentas que facilitam e incrementam os processos de ensino e de aprendizagem, em resposta às necessidades apresentadas pelo aluno, exigem continuamente novos desenhos, atualizações e novas estratégias para os processos educacionais Brito et al (2015) que podemos identificar essas expectativas decorrentes das variáveis pessoais. Apesar dos grandes avanços encontrados para esses períodos buscamos demonstrar as situações de evasão e abandono escolar e como favorecer a sua diminuição, sempre solidificando a importância do docente no âmbito escolar é muito importante e necessário e medrando as metodologias de ensino e assim sempre adaptando os instrumentos utilizados para outros contextos educativos e sociais como visão sócio econômica.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior, desafios e políticas institucionais**. São Paulo, Cortez, 2012.
- ANDRIOLA WB, ANDRIOLA CG, MOURA CP. **Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365-382, jul./set. 2006.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L.. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.
- BARBOSA, M.I.; VILELA, M.S.C. **Evasão escolar na EJA: Um estudo sobre as dificuldades vivenciadas por Jovens e Adultos para a efetivação do processo ensino aprendizagem**. UFRA, Amazônia, 2015.
- BELETTATI. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**, Tese, orientador: Maria Isabel de Almeida, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

- BERGER, M. A. (2005). **Avaliação da Aprendizagem: mecanismos de exclusão ou inclusão do aluno? Desvelando o discurso e a prática no curso de formação de professores.** São Cristóvão: UFS.
- BERGER, P. (1976). **Perspectivas sociológicas.** (cap. 1: A sociologia como passatempo individual). São Paulo: Círculo do livro.
- BICA, C.M. de A. **Evasão Escolar: Os Comprometimentos da Má Qualidade da Escola.** APEOC, 2012.
- BONETI, L. W. (coord.) **Educação, Exclusão e Cidadania.** Ijuí: Unijuí, 2003.
- BORJA, I.M.F. de S. **Evasão Escolar no Ensino Fundamental: A Concepção de Egressos do ProJovem Urbano em Carmópolis/SE. Um Estudo de Caso** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação, Lisboa, 2012.
- BOURDIEU, P., CHAMBODERON, J. C. & PASSERON, J. C. (2002). **A profissão do sociólogo.** Primeira Parte: A Ruptura. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Bourdieu, P., **Escritos de Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- BOURDIEU, P. (1993). La Misère du monde. In: Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (Dir.). (1994). **Renunciar à escola: O abandono escolar no Ensino Básico.** 140. Lisboa: Fim de Século.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1975). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.**(R. Brandão.: Trad.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2010, 2011, 2012.** Brasília. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/documentos/2010/censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf)>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Javoli, 1986.
- BRITO, C. R., CAPRIO M., ROSIN-PINOLA, A. R. **Estratégias Pedagógicas Para Prevenir Evasão Ribeirão Preto - SP,**2015.
- CANÁRIO, R. (2006). **A escola tem futuro? Das promessas à incerteza.** Porto Alegre: Artmed.
- CARDIM, P. A. G. O professor como elo entre a escola e o estudante: como evitar a Evasão. In: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- CARNUT, L.; OLIVEIRA, R. A. DE. **Educação política nas bases de dados na área da saúde.** Revista Internacional de Educação Superior, v. 6, p. e020042, 27 fev. 2020

- CARRAHER, T. N. **Sociedade e Inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- CERATTI, M.R.N. **Evasão escolar: causas e consequências**. 2008.
- COSTA, S. L., DIAS, S. M. B. **A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão**. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.9, n.17 e 18. Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015. PP. 51–60.
- DÓRIA, C; TUBINO, M. J. G. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.14 no.50 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2006.
- EDUCADOR 360. **Educablog: Como sua escola pode combater a evasão escolar**, 2018.
- FAVERO, R.V.M. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- FIGUEIREDO, N. G. da S.; SALLES, D. M. R. **Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017.
- FREDENHAGEM, S.V. **Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília**. Revista EIXO, Brasília, v. 3, n. 2, p. 49-71, dez.2014.
- FREGONEIS, J. G. P. **Estudos do Desempenho Acadêmico n os Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá: Período 1995-2000**. 145p. (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. Rio de JaneiroRJ: Paz e Terra, 1997.
- GOLDEMBERG J. **O repensar da educação no Brasil**. Estudos Avançados 7(18), 1993.
- MORAES, R. B. N. e MELO, C. G. **Evasão no ensino Superior**. Universidade de São Paulo, 2018.
- MOREIRA M.A. **O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências**. Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 40. out./dez. 1988.
- PRATA-LINHARES M. **ARTE NA ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5875--Int.pdf>>. Acesso: 02/05/2020.

Rebeca Vinagre Farias e Leandro S. Almeida. Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. Revista E-Psi, 2020, 9 (1). Published Online <http://www.revistaepsi.com>.

SANTOS S.C. O **processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno**: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v08, n1, janeiro/março, 2001.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set641-659, set./dez 2007.

SILVA FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. C. **Como a mudança na metodologia do Inep altera o cálculo da evasão**, 2012,

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago, 1993. 312 p.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. (2015). **Acesso e permanência na educação superior**: análise da legislação e indicadores educacionais. Revista Educação em Questão, 51 (37), 224-250.

# EXTRATIVISMO DO PEQUI: VIDA E SOBREVIVÊNCIA

*Maria Antonia Ferreira Andrade  
Fernanda Gonçalves dos Reis  
Victorine Mariana Martins Ferreira*

## Introdução

O Cerrado possui uma área de dois milhões de quilômetros quadrados. Entre chapadas e vales, com uma vegetação que vai do campo seco às matas de galeria, ocupando um quarto do território nacional. São paisagens que dominam nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, Tocantins, Piauí e Distrito Federal.

Destaca-se pela sua biodiversidade (flora e fauna), que pode ser interpretada pela vasta extensão territorial. Os frutos nativos do cerrado oferecem um elevado valor nutricional.

O bioma abriga uma das maiores biodiversidades do mundo. No Brasil, constituem o segundo maior bioma brasileiro (o primeiro é a floresta amazônica). São milhares de espécies da fauna, flora e outros tipos de organismos, além de paisagens de grande beleza cênica.

Junto a esta riqueza, convivem no Cerrado diferentes populações humanas. Algumas destas populações convivem no bioma há centenas de gerações, outras há poucos anos. Algumas conseguem extrair e produzir no Cerrado o suficiente para seu sustento, sem grandes modificações nos ecossistemas.

As populações mais antigas do Cerrado são os povos indígenas: Xavantes, Tapuias, Karajás, Avá-Canoeiros, Krahôs, Xerentes, Cairapós, Xacriabás<sup>45</sup> e muitos outros que foram dizimados antes mesmo de serem conhecidos.

As chamadas populações tradicionais do Cerrado incluem não só os indígenas, mas também povos negros ou miscigenados que, por muito tempo, ficaram em relativo isolamento nas áreas deste bioma, e tiveram que adaptar seus modos de vida aos recursos naturais disponíveis.

O desconhecimento quanto à forma de aproveitamento dos cerrados pela agricultura, permitiu que subsistisse praticamente em estado natural, uma região equivalente a um quarto do território nacional, estrategicamente localizada no centro dos pais. A idéia, até então considerada, era que o cerrado era “terra que só servia para aumentar as distancias”.

---

45 Os Xacriabás ainda existem numa cidade circunvizinha à Lontra, a cidade São João das Missões. Nesta cidade, o prefeito é índio, a maioria dos vereadores que compõem a Câmara Municipal são índios e os órgãos públicos são construídos em formatos de ocas.

Entretanto, a população desta região, articulando-se interna e externamente, construiu uma identidade própria e uma cultura singular – “a cultura sertaneja”. As pessoas, ao se tratarem como parceiros na reprodução da vida constituíram coletivamente e estruturaram um modo de viver característico, cujo principal valor cultural se revela na “solidariedade, bem como por relações.

Diante desses argumentos que valorizam o saber e os recursos locais, o pequi, um fruto nativo do Cerrado, utilizado desde as comunidades primitivas até hoje, pode indicar como mais uma alternativa para o desenvolvimento local, modificando o modo de vida das pessoas.

Nos últimos tempos têm-se falado muito sobre a relevância do pequizeiro-fruto nativo do cerrado na vida da população e que foi utilizado desde as comunidades primitivas até hoje, sendo indicado com mais uma alternativa para o desenvolvimento local. Entretanto, até que ponto o cerrado projeta o espaço de construção para a vida dos coletores de pequi?

O presente trabalho tem como objetivos: Compreender o cerrado, a vida dos coletores de pequi (*Caryocar brasiliense Camb.*) e como o cerrado projeta o espaço cultural de sobrevivência entre os sujeitos envolvidos na coleta desse produto; pensar o extrativismo como um recurso econômico que adquire importância na cidade de Lontra e como ele projeta um meio de sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida para várias famílias deste local.

A relevância social deste estudo é apresentar o cerrado enquanto espaço de sobrevivência e a importância do pequi, seu valor nutricional e como gerador de renda. E ainda, como elemento responsável pela construção do modo de vida daqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com o pequi. Ocorrem mudanças no modo de viver e de valorização de um modo de vida mais coletivo, o qual se insere nos períodos da coleta.

Para o desenvolvimento deste estudo, tornou-se necessário efetivar uma análise bibliográfica direcionada por uma postura metodológica da pesquisa qualitativa. O método utilizado para coleta de dados baseou-se na observação direta onde pudemos conhecer e acompanhar famílias moradoras da região, neste município. Assim, pode-se compreender a construção do conhecimento e da realidade como um mesmo movimento no qual o mundo faz sentido para a pessoa, no qual sempre se está com o outro, no qual se dá à atribuição de significados e no qual se participa da construção da realidade vivida.

Procurou-se compreender como atores sociais específicos modificam o contexto em que atuam. O dia-a-dia de famílias foram descritos, as suas atividades de rotinas, discussões, enfim, a vida cotidiana. Foi elaborado um roteiro de observação que serviu de parâmetro para os itens a serem observados. O registro das observações foi realizado em um diário de campo. Foi utilizado também nesta etapa um gravador, com perguntas pré-elaboradas (entrevista semi-

estruturadas) e após o término, foi efetuada a transcrição das perguntas e respostas que foram validadas pelos sujeitos informantes, uma vez que os mesmos tiveram acesso às informações concedidas.

Enfim, este estudo objetiva propor um procedimento de coleta de dados útil como “pista” para o objetivo que é conhecer e compreender até que ponto o cerrado projeta o espaço de construção de sobrevivência para a vida dos coletores de pequi.

### **Pequi e a atividade extrativa**

A prática de extração é uma das mais antigas das atividades humanas. No início dos tempos, havia o hábito de coletar os alimentos necessários à subsistência, dentre os que espontaneamente eram gerados às proximidades dos habitats das pessoas.

Além de beneficiar diretamente as populações pobres e marginalizadas, a concretização de meios de vida sustentáveis estimula a permanência dos indivíduos que vivem do cerrado, criando uma situação alternativa à tradicional migração para as cidades, ou para novas fronteiras agrícolas. Essas populações acabaram tornando-se guardiãs do cerrado, e assim são as primeiras a sofrer com os impactos de sua degradação.

O extrativismo é uma atividade desempenhada pelo extrator e consiste na simples coleta, recolhida, extração ou captura de produtos.

Segundo Pozo (1997), a domesticação dos recursos extrativos teve seu início no período histórico neolítico (a cerca de dez mil anos). Estima-se que desde essa época das 300 mil espécies de plantas existentes na Terra, três mil foram progressivamente selecionadas, adaptadas e cultivadas, e destas, apenas cem espécies são cultivadas em larga escala e apóiam a produção rural.

Tem despertado a atenção uma espécie nativa do cerrado (o pequi). O pequizeiro (*Caryocar brasiliense* Camb.) é uma árvore típica do cerrado brasileiro, com um grande valor econômico na região, ou seja, com um alto grau de aproveitamento, não só por seus frutos, mas como um todo. E está redefinindo o modo de vida das pessoas. O fruto é chamado de pequi, que em língua indígena da região significa “casca espinhenta”.

Os coletores compreendem uma categoria de significados culturais expressivos de sua condição social. Ao construir a sua subsistência mediante uma prática socio-econômica de coleta, eles definem um estilo próprio de vida.

A condição de ser coletor de pequi expressa uma representação social ao definir as pessoas em suas atividades de exploração da natureza. A coleta refere-se à construção de um ritmo próprio de vida que se projeta como valor de sobrevivência.

Na região do cerrado a domesticação desta espécie nativa é uma forma de aproveitar os recursos naturais existentes, sem ter que eliminá-los para abrir espaço a outras culturas, evitando a sua erosão genética. Por outro lado, constitui uma alternativa econômica para os produtores familiares, que junto com os trabalhadores rurais são os principais coletores de pequi, contribuindo para o desenvolvimento da região.

### **Alternativas de sobrevivência**

Século XXI é marcado por uma necessidade muito grande em encontrar alternativas para os problemas sociais, culturais, econômicos, ambientais em que se encontra o país. Conforme Putnam (2000), somente após a II Guerra Mundial, com o advento da política democrática, foi que começou a ressurgir o sentimento regionalista.

A questão é dentre outras, tentar encontrar respostas economicamente viáveis em nível local, envolver-se em um processo que a longo prazo e com trabalho em rede de um conjunto de estruturas e experiências locais venha produzir alternativas, melhoria na vida de muitas pessoas que são carentes de tudo.

O caráter coletivo de desenvolvimento de baixo para cima gera um processo de construção de poder comunitário que pode criar o potencial para que os efeitos das iniciativas econômicas populares atinjam o círculo virtuoso que contrarie as causas estruturais da marginalização. Outra questão é o desenvolvimento alternativo que privilegia a escala local, tanto como objeto de reflexão como de ação social.

Segundo Santos e Rodrigues (2002), uma das maneiras de encontrar respostas para estas situações consiste na existência de movimentos, organizações, associações em formular alternativas econômicas concretas que sejam ao mesmo tempo emancipatórias.

Ainda segundo os autores, a realidade é um campo de possibilidades que têm cabimento alternativo que foram marginalizadas ou que nem sequer foram tentadas. Nesse sentido, a função das práticas do pensamento emancipadores consiste em ampliar o espectro do possível através da experimentação e da reflexão acerca de alternativas que representam formas de sociedade mais justa.

O caráter coletivo de desenvolvimento de baixo para cima gera um processo de construção de poder comunitário que pode criar o potencial para que os efeitos das iniciativas econômicas populares atinjam a esfera política e gerem o círculo virtuoso que contrarie as causas estruturais da marginalização. Outra questão é o desenvolvimento alternativo que privilegia a escala local, tanto como objeto de reflexão como de ação social.

Para Escobar apud Santos (2004), desde meados e final da década de 80 [...] surgiu um conjunto de trabalhos relativamente coerente que destaca o papel dos movimentos de base, o conhecimento local e o poder popular na transformação do desenvolvimento.

A estratégia de vida dos milhões de excluídos passou a ser considerada como “alternativas de sobrevivência”. Alternativas foram também os novos movimentos sociais que emergiram como forças sociais capazes de se confrontar com o autoritarismo presente. Aos excluídos cabia a busca de soluções para seus problemas de forma alternativa àquelas tradicionais tentadas até então. Nem ao assistencialismo, nem o clientelismo, nem as soluções vindas de cima para baixo. (SANTOS, 2004, p. 37)

Conforme Singer (2002), a construção de um modo de produção alternativas ao capitalismo no Brasil ainda está no começo, mas passos cruciais já foram dados, etapas vitais foram vencidas. Suas dimensões ainda são modestas diante do tamanho do país e de sua população. Mesmo assim, não há como duvidar que dezenas de milhares já se libertaram pela solidariedade. O resgate da dignidade humana, do respeito próprio e da cidadania destas mulheres e homens já justifica todo esforço investido na economia solidária. É por isso que desperta entusiasmo.

A emancipação social é um processo continuado. Pode ter começo, mas não necessariamente não tem fim. Nos processos revolucionários, pessoas, grupos e classes sociais conseguem fazer fluir emancipações pessoais e sociais em movimentos permanentes, isto é, sempre em movimento e incompletas.

### **Metodologia**

O método utilizado para a coleta de dados foi o registro das observações em um diário de campo. Neste trabalho observou-se a coleta e os coletores de pequi na região do cerrado, em Lontra. O trabalho de campo compreendeu uma pesquisa qualitativa sobre a realidade. Os saberes das populações tradicionais demonstram as partilhas e parcerias dos sistemas comunais dos recursos naturais.

### **Coleta e análise de dados**

A história deste povo se passa entre cerrados, pés de pequi, veredas, tendo em comum as práticas de trabalho dos homens e das mulheres, baseadas nas atividades como sua fonte de sobrevivência.



**Figura 1:** Pai e filha na coleta do pequi. Foto: arquivo da autora

As moradias construídas dentro do cerrado para morar enquanto ocorre a safra do pequi é um alojamento construído de palha de buriti e lona.



**Figura 2:** Acampamentos de famílias catadoras de pequi no interior do cerrado.

**Fonte:** Arquivo da autora

Observa-se que as famílias criam situações de alojamento através de abrigos dos mais diferenciados tipos.

A ocupação do cerrado pelos catadores de pequi exige dos mesmos desempenhos em várias direções. Pois, não têm as mínimas condições de conforto. Mas é neste lugar que residem muitas famílias por um tempo significativo e que para eles habitantes nômades têm um significado muito especial. É a esperança e a perspectiva de que terão um dinheirinho para comprar o que lhes faltam em casa.



**Figura 3:** Marido e mulher juntos na coleta do pequi. **Fonte:** Arquivo da autora

Amanheceu o dia e os catadores estão dispostos para a grande empreitada. O ambiente descrito permite-se entender o clima de convívio e de cooperação que emerge na atividade de coleta. O trabalho projeta-se numa dinâmica de espontaneidade onde é predominante o empenho em obter vantagens diante de um esforço coletivo.

Seu Aparecido, 45 anos e Dona Heronilde 40 anos, têm seis filhos. A filha mais velha tem quinze anos, mãe solteira que também mora na mesma casa. A despesa significativamente grande, uma vez que só um trabalha. Mesmo tendo uma vida rotineiramente simples. Dona Heronilde trabalha prestando serviços para as pessoas; lavando roupa, passando roupa, e mesmo enfrentando serviço de meirinho no plantio de hortaliças. Acordam às 03h00min horas da manhã. Dona Heronilde faz o café, prepara alguma coisa pra levar para o acampamento. Na falta do arroz e do feijão, ela faz uma farofa de ovos com farinha de mandioca para levar para passar o dia. Logo após preparar o que comer, todos saem para a cata do pequi.

O ritmo de trabalho indica uma dinâmica de rendimento que distingue as tarefas masculinas e as femininas. As mulheres ficam juntas em um determinado lugar da região para não se perderem; enquanto os homens se distanciam mais. Passado algum tempo, retornam ao ponto de origem com as sacas cheias de pequi. Despejam num canto da barraca e voltam pra catar mais pequis.

O meio ambiente apresenta-se de forma natural e sua disposição ecológica indica que a movimentação não ocorre de forma fácil. Caminhar entre as matas exige esforço, entretanto, para aqueles que dependem dessa forma de vida de subsistência, então o esforço compensa.

“A única forma de ganhar um dinheirinho é aproveitando a safra do pequi. Catando pequi, depois vendendo”. Esse dinheiro já ajuda nas despe-

## EDUCAÇÃO BRASIL II

sas da casa, comprar roupa para as crianças..Na época da safra do pequi, minha vida melhora muito. Paga as dívidas que deve e que por falta de serviço e dinheiro, acaba acumulando. A alimentação em casa melhora. Fora dessa época, aí é preciso rebolar. Trabalho como gari ganhando 180 reais por mês, lavo roupas pros outros, faço faxina. Na época do pequi, aí até os meninos ajudam para aumentar a renda. Minha felicidade é ver todo mundo ganhando o seu ganha pão. Minha distração é quando trabalho todo mundo junto, quando tenho paz e saúde em casa”. ( Entrevistada I)

A família Pedro Lopes na época da safra se aloja no mato em barracas feitas de palha de buriti. Assim cada um segue um rumo com uma saca na mão.

“Quando encho a saca de pequi volto para barraca, despejo os pequis que estão dentro da saca e saio novamente à procura do fruto precioso. Até meu filho mais novo de três anos sai atrás da mãe com uma sacola de plástico na mão e quando encontra um pequi é como se estivesse encontrado um pirulito, ou ganhado um sorvete..” ( Entrevistada II)

Outro grupo que trabalha num alojamento desde a cinco horas da manhã para “roletar”<sup>46</sup> o pequi. Trabalho árduo, difícil e artesanal. Estas pessoas levantavam às quatro horas da manhã para preparar suas marmitas com o almoço dentro. Cada um ia para o canto do rancho com um caixote, uma faca e um pano para limpar as mãos, pois o pequi solta um óleo que faz com o que o fruto escorregue das mãos e dificulte as roletas.



**Figura 4:** A despolpa do pequi. **Fonte:** Arquivo da autora.

Os componentes do grupo apresentam uma relação muito amistosa uns para com os outros, dividindo entre si o pouco de alimento que levavam. Uns levavam biscoito e café, outros farofa de feijão e outros ainda casadinho (feijão

---

<sup>46</sup> Cortar em redor.

misturado com arroz). Observa-se que o alimento que o alimento propicia uma grande interação entre os coletores.

Às quinze horas quando sobrava alguma comida do almoço, eles lançavam. Quando não tinha a sobra do almoço para lanchar; mordida o pequi e jogava um punhado de farinha na boca ou do contrario comia farinha com rapadura para deixá-los fortes até chegar a hora de voltar pra casa.

Às dezoito horas, horário de retornar para casa, percebia-se o cansaço no rosto de cada individuo, pois afinal a posição com que ficavam para trabalhar era de cócoras ou sentado num “sepo”<sup>47</sup> no meio de vários caixotes.

Mesmo vivendo situações muito difíceis aquelas pessoas viviam felizes, pois estavam garantindo alimento para dias futuros. Dona Conceição transparecia no seu semblante sua satisfação daquele trabalho, pois sabia que saindo dali iria compra o que estava faltando em sua casa.

Para Dona Zilá, 38 anos, a situação é ainda mais grave. Mãe solteira, tem quatro filhos. Para dar seus filhos o que comer, trabalha lavando roupas, ganhando nem o necessário para feira do mês. Mas com a chegada da colheita do pequi, dona Zilá fica feliz, vai aproveitar para ganhar dinheiro; saindo de casa às três horas da manhã para coletar pequi e depois retirar a polpa. Com esse dinheiro garante a alimentação de seus filhos por algum tempo. Fica despreocupada pelo menos nessa época.

“Minha vida é isto que você está vendo (mostra a casa). Vivo sem nenhum conforto, com muita dificuldade. Na época do pequi é que a situação melhora um pouco. Passado esse tempo, sou obrigada a trabalhar como empregada doméstica para não passar fome”. ( Entrevistada III)

Dona Laide Francisca de Aquino, casada, 5 filhos, marido lavrador, mais popularmente conhecida como Laíde, é uma das beneficiadas pela comercialização do pequi. Vendedores ambulantes de algumas esquinas da cidade. Com o dinheiro que ganha nesse período, consegue sustentar a família e, “dependendo das vendas”, consegue ficar por até cinco meses sem trabalhar após o fim da temporada, sem ter que sair pras fazendas para trabalhar como bóia-fria:

“Minha vida é muito difícil, trabalho demais dia e noite. Apesar de ter problemas de saúde. Trabalho muitas vezes sem agüentar. Na época da safra é bom, porque a gente tem dinheiro, não passa sem dinheiro e quando não tem pequi é muito sofrido. O dinheiro que eu ganho dá pra fazer a feira e ainda sobra graças a Deus, compra remédio. Dá pra muita coisa. Criei meus filhos assim e dessa forma vou levando a vida. Meu marido trabalha como diarista. Disfarce!?! (ela se referiu a lazer) nós não temos, só trabalho mesmo” ( Entrevistada IV)

---

<sup>47</sup> Assento feito do tronco da madeira.

Jose Aldair Corrêa de Carvalho - 44 anos casado com Ivanilde Teodoro Carvalho de Corrêa (2 filhos):

“Minha vida é muito corrida. Trabalho bastante, trabalho pra valer. Levanto de madrugada e só paro 07h00min/ 08h00min da noite – pegando pequi. Assim é a vida. A nossa vida melhorou um pouco né. Na época do pequi comemos melhor. Trabalha muito, mas vive melhor. Sobra sempre um pouco. Eu mesmo tenho uma carroça comprada com o dinheiro do pequi. Melhora bastante a vida. A gente come e não fica devendo. Porque geralmente, fora do pequi, mesmo a feira a gente compra fiado. Na época do pequi a gente não fica devendo (Compra os alimentos e paga a vista). Fora desta época a gente trabalha, um dia pra um, outro dia pra outro. Muitas vezes não acha serviço. Pega um frete aqui, outro dacolá com a carroça. A nossa distração é a televisão, fora isso só serviço. ( Entrevistada V)

Dona Ana e seu Almiro têm 11 filhos. Todos vivos, dentre os 11 filhos, 8 são casados. Um dos filhos casados mora em Patos de Minas e outro com sua família em Belo Horizonte. Os demais moram todos aqui ao redor de mim.

“A vida na época da safra do pequi é bom, muito bom. Na época da safra, a gente ganha um dinheirinho bom. Até as crianças pequeninhas aqui pega pequi (risos). E a gente faz óleo, vende. Um litro de óleo aqui custa 5,00. Tem ano que a gente tira 170 litros de óleo de pequi. Pra nós aqui o pequi é a coisa mais importante que tem. Os primeiros preços então são os melhores, os outros nem tanto, mas ainda assim, ajuda. Com o dinheiro do pequi a gente compra muita coisa. Compra o que falta, paga as contas que deve, faz a feira. Essa estante (Dona Ana aponta para a estante) foi comprada com o dinheiro do pequi. A televisão também. Fora essa temporada, a situação fica mais difícil pra gente. Depois que passa a gente não tem dinheiro certo. Fica mais difícil. E preciso ajudar o marido na roça pegando na enxada” ( Entrevistada VI)

Seu Jaime, 72 anos e Dona Lúcia 56 anos de idade, possuem oito filhos. Destes três são casados e cinco solteiros. Dentre os três filhos casados, dois moram com suas respectivas esposas dentro de casa; juntamente com os filhos solteiros. A despesa da casa é alta, mesmo tendo uma vida rotineira simples. Para não passar necessidade, é preciso trabalhar muito. Entretanto, o maior entrave é a falta de trabalho devido à região ser tipicamente pobre e carente. “Então o jeito é se virar do jeito que dá” diz seu Jaime. Uma das formas que eles encontram para não passarem fome é aproveitar a época da safra do pequi.

“O pequi é uma das fontes de rendas mais certas que nós temos aqui no Norte de Minas né. Dá no tempo da colheita. Aqui na região é muito parado de serviço, dinheiro muito difícil. Então são varias pessoas que buscam um recurso em cima do pequi.. Agora, outra renda fora do pequi é difícil. A gente que já acostumou aqui, acaba dando os jeitinhos. As vezes

## EDUCAÇÃO BRASIL II

no caso daqui de casa, as meninas trabalham fora, como domesticas ganham um pouquinho. Mexe aqui, cria galinha, vende ovos. A renda é esta, fora da época da safra do pequi. Nós aqui também fazemos a despolpa do pequi. No ano passado fizemos 2.300 quilos de polpa. A renda é boa. Eu mesmo com minha família aqui, trabalhando pouquinho, é melhor que se eu fizer qualquer outra coisa. Já teve muita gente que já entrou nisso ai. O dinheiro arrecadado ajudou muito, o primeiro dinheiro que a mulher ganhou, ela comprou geladeira, som. O meu eu invisto em outras coisas. Eu tenho gado comprado com o dinheiro do pequi. Eu juntei o dinheiro e comprei 5 novilhas boas. E tem mais outras coisinhas que a gente tinha vontade de comprar e que agora de pouco a pouco a gente conseguiu. Muita gente vive do pequi. Se for contar o catador e o comprador que compra para os caminhoneiros. É muita gente. E mais ou menos 80% da população vive do pequi na região. Ai quando passa a safra do pequi o negocio fica mais dificil. Do contrario, muitas pessoas tem que sair para trabalhar fora. Aqueles que não saem, tem que aproveitar muito o pequi. Eu tenho um cunhado que quando passa do pequi, ele ta com a casa, preparada de despesa para o ano e ainda fica com dinheiro. A margem de lucro do pequi é muito boa. Teve um ano que eu fiz quase 5.000 quilos de polpa, sobrou para mim também quase R\$ 5.000,00Mas eu também acho que se a extração continuar da forma como está; vai ficar ruim da gente trabalhar porque, ta muito procurado. Do jeito que ta a pesquisa em cima do pequi, vou lhe falar ele vai ficar procurado demais. Do pequi se faz até sabão. O pequi no meu tempo de mais moço era usado só pra fazer sabão. Às vezes alguma pessoa tirava pra fazer gordura. Hoje ele está tão bem aproveitado.” (Entrevistada VII)



**Figura 5:** Família despolpando o pequi. **Fonte:** Arquivo da autora

Com 48 anos, a Senhora Aparecida Santos, mora a 20 anos em Lontra, ela vive da colheita e beneficiamento dos frutos do cerrado. “Vivo aqui tem tempo. Em janeiro, é época de pequi, tira o óleo, faz licor de pequi, sabão; e

vende tudo. Além disso agora a gente faz os doces e vende. Se a gente souber, a natureza dá tudo que a gente coma, beba e viva.”

Para Andrade, há uma preocupação do homem em saber lidar com a natureza. Seus saberes populares; passados de geração para geração sempre tiveram no saber da natureza, a sobrevivência. Conhecimentos e saberes que são vivenciados entre os sertanejos e sertanejas na vida cotidiana.

A trajetória social dessas populações revelam pessoas de origem simples, que se identificam como agricultores, mas; que expressando em sua maioria, uma visão positiva da vida que levam em termos de possibilidade de melhorar a sua própria situação, na atividade que desenvolve ou diversificando a produção. Para estas populações, a coleta do pequi está associada à sobrevivência, manutenção da família, fonte de renda, de trabalho e garantia de alimentos para as dependentes.

### **Considerações finais**

Buscou-se, neste trabalho, conhecer o cerrado e os cenários de sobrevivência dos povos que nele habita. O aproveitamento do pequi no cerrado é uma alternativa para aqueles que estão diretamente ou indiretamente envolvidos com o pequi, contribuindo para na redefinição do modo de vida das pessoas.

O espaço do cerrado enquanto meio de sobrevivência é também local de transformação, demonstrando que ao re-viver histórias entre o vivido, percorrendo o ser-tão de dentro é nossa

possibilidade de conhecer melhor a nós mesmos enquanto seres humanos imperfeitos e passíveis de mutações.

Portanto, homens e mulheres ao participarem dessa experiência, remando contra a corrente e mostrando ser a prova vida da vontade de procurar alternativas de sobrevivência ampliam os horizontes das possibilidades econômicas da produção e se recria a promessa de emancipação social.

Enfim, em Lontra - Norte de Minas Gerais, a renda do pequi foi considerada importante para a geração de renda monetária para a família, alterando o modo de vida das pessoas, deixando-as com uma auto-estima positiva e dando a elas perspectiva de vida, no sentido de reagir contra o quadro natural e social que é o Norte de Minas, bem como, importante fonte de vitaminas e nutrientes indispensáveis ao corpo humano.

**Referências**

ANDRADE, Maria Antonia Ferreira. **Cultura oral em Macapá**: uma região pouco conhecida. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2018.

CHÉVEZ POZO, O.V. **O pequi (*Carycar brasiliense*)**: uma alternativa para o desenvolvimento sustentável do cerrado no Norte de Minas Gerais. Lavras: UFLA, 1997. 100p. (Dissertação de Mestrado em Administração Rural). Colégio Agrícola de Montes Claros-Vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG.

PUTNAM, Roberto D. **Comunidade e Democracia**- a experiência da Itália moderna. Trad. Luiz Alberto Monjardim. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

RODRIGUES, César. **À procura de alternativas econômicas em tempos de globalização: o caso das cooperativas de recicladores de lixo na Colômbia**. Trad. Manuel del Pino. In.: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Produzir para viver: caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SINGER, Paul. **A recente ressurreição da economia solidária no Brasil**. In. SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Produzir para viver: caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, SERTANEJO UNIVERSITÁRIO E ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO

*Raoni Lucena Barcelos*  
*Marriane Sofia dos Santos Oliveira*  
*Eduardo Chagas Oliveira*  
*Wilson Camerino dos Santos Júnior*

## **Apresentação**

O presente texto apresenta reflexões preliminares que resultam de investigações realizadas pelo *Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos e Tecnologias (CNPq)* e agrega contribuições oriundas de pesquisas desenvolvidas em interface com o Grupo de Estudos em *Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento (CNPq)*. Neste trabalho discutiremos construções sociais associadas às questões de gênero e sua correlação com o princípio da dignidade da pessoa humana, a partir da análise de canções do que se convencionou designar como *sertanejo universitário*. A metodologia utilizada consistiu na realização de estudos exploratórios, contemplando o levantamento e transcrição de ideias suscitadas em debates conceituais prévios. O critério usado para a seleção musical foi a identificação de trechos, em canções do gênero supra, nos quais aparece flagrante violação a direitos das mulheres ou a objetificação da figura feminina, reiterando padrões sociais que flertam com o comportamento machista. As músicas foram extraídas de plataformas digitais – a exemplo do *spotify* e do *youtube* – tendo como referência as *playlists* mais executadas do gênero. A partir desses dados, construiu-se uma tabela com os elementos selecionados. O referencial teórico e metodológico sustentou-se em estudos ancorados na filosofia de Simone de Beauvoir (1970), com o auxílio de teóricos da área de Educação em Direitos Humanos. A discussão problematiza a romantização e a naturalização da supremacia masculina em situações cotidianas representadas por situações descritas nas letras das músicas.

O trabalho foi estruturado em três etapas: (I) análise teórica sobre educação em direitos humanos e machismo, apresentando sumariamente a origem do objeto de pesquisa: o sertanejo universitário; (II) seleção das músicas correlatas ao objeto de estudo, extraídas de *playlists* disponíveis em plataformas de mídias digitais, estabelecendo uma articulação com a fundamentação conceitual apresentada na etapa anterior; (III) abordagem reflexiva acerca das músicas, concedendo ênfase aos trechos selecionados, indicando o desvelamento de valo-

res culturais reconhecidos – mesmo sendo eticamente condenáveis – que reforçam o imaginário machista acerca da condição feminina no contexto social.

Os resultados preliminares da investigação científica indicam que os discursos contidos nas canções banalizam a violência de gênero. Um exemplo a ser considerado consiste na desqualificação e na objetificação de personagens femininas. As reflexões permitem sustentar que a naturalização do machismo, presente nas canções analisadas, promove uma “deseducação” acerca das questões de gênero. Com isso, a população em geral tende a banalizar os discursos que promovem formas de violência contra a mulher, sedimentando os padrões heteronormativos e reforçando concepções deturpadas acerca da condição de gênero - associadas a desvantagens sociais, simbólicas e materiais às quais as mulheres estão submetidas.

### **Educação em Direitos Humanos e a questão de gênero**

O debate sobre a educação em direitos humanos implica a necessidade de compreensão acerca de direitos inalienáveis, que não são negociáveis e aos quais todos – indistintamente – estão submetidos, pelo simples fato da sua condição humana. Nesse sentido, cabe uma reflexão consoante o pensamento de Hunt (2009, p.19):

Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos *vis-à-vis* uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados "sagrados"), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm.

Os direitos humanos e, por conseguinte, a dignidade humana se encontra associada ao fato de estarmos no mundo, mas não se constitui em uma condição natural da existência. Trata-se de uma construção que envolve lutas, conquistas e mudanças de comportamento associadas à condição de empatia. Não há muito tempo que se considerava comum submeter outras pessoas a trabalhos escravos ou utilizar-se da violência contra a mulher, contando com o aval ético-normativo para exercer e justificar violações, sustentando a culpabilização da vítima. Nesse sentido, a mobilização política que emerge dos movimentos sociais de matiz feminista cumpre uma função de humanização. Falar em dignidade humana requer a cristalização de princípios que julgamos consolidados na sociedade, mas que se mostram claudicantes diante de situações corriqueiras que evidenciam a fragilidade dos direitos universais.

Direitos não são gentilezas para os indivíduos que os detêm, tampouco se constituem como débitos de quem necessita dos insumos dos direitos sociais - em alguma circunstância histórica, política e econômica da vida. Se temos direitos, a existência de deveres é correlata. Quando alguém exige o direito à vida, essa pessoa exige que o dever do outro seja posto em prática, o dever de não retirar injustamente uma vida. Deveres e direitos andam juntos, possuindo o direito à vida, adquire-se o dever de respeitar à vida. Direitos, assim, tornam-se práticas de correlações sociais. (ZENAIDE, 2008, p.15). Immanuel Kant já havia asseverado, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que a dignidade se constitui em algo inerente ao ser humano, porque se encontra associada à ideia de autonomia. Conforme entendimento kantiano,

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela, qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade. (KANT, 2004, p.77)

Uma vida humana, assim como a dignidade de um sujeito, possui valor inalienável. Não existe algo que lhe seja equivalente. Não existem formas de compensação para violações a direitos humanos. Deste modo, quando se sustenta que todos os humanos são detentores de direitos – pela sua própria condição – pressupõe-se que todos serão respeitados independente de quaisquer características acessórias, como idade, nacionalidade ou gênero. Enquanto direitos que emergem de conquistas políticas facultam-se a criação de subdivisões, acolhidas por um segmento mais abrangente que se designa como Direitos Humanos, mas que amparam os direitos das mulheres, da criança e do adolescente, dos idosos, do segmento LGBTQIA+, dentre tantos outros. Assim, quando se identificam formas de violência contra as mulheres, evidencia-se que os direitos humanos estão sendo vilipendiados através de ações contra um segmento específico da humanidade, neste caso representado pelas mulheres, que se constituem enquanto minoria social no que tange à garantia de direitos.

Quando se diz que um grupo é vítima de uma forma de violência, mostra-se imperativo descrever o que se constitui enquanto violência. O termo costuma ser empregado em sentido genérico, em conformidade com o uso destinado pelo senso comum. Assim, cria-se uma associação imediata aos casos nos quais há emprego da força física contra alguém. Despreza-se, neste caso, que o vocábulo abrange ações muito distintas entre si, permitindo uma aplicação ampliada que contempla formas de agressão ou opressão que maculam a integridade física ou psicológica de algum indivíduo. Dentre as consequências sofridas pela vítima que caracterizam os atos violentos tem-se o constrangimento, o incômodo, impedimentos de liberdade ou manifestação dos próprios desejos e

vontades, independente do meio utilizado (TELES; MELO, 2002, p.6). Acerca desta temática Dorthier (2010, p.640-642) destaca que

O termo “violência”, durante muito tempo limitado aos atos físicos, tende agora a abranger as violências morais: violências verbais, assédios morais e outras formas de violência simbólicas. Atualmente fala-se até de “violência no trânsito”, “violência escolar” e violência urbana para designar fenômenos multiformes.

A multimodalidade de atos contra indivíduos ou grupos permite diferenciar umas das outras conforme o contexto sociocultural em que se inserem com os seus agentes causadores, inserindo-se nos domínios do subjetivo, institucional, social, político e econômico, dentre outros. As formas de violência também permitem a adjetivação conforme o grupo populacional que atinge – a exemplo da violência étnico-racial, que discrimina e fere direitos de uma população de determinado tipo ou região de origem, cor, tipo de cabelo, cultura, idioma, vestuário etc. No entanto, as manifestações racistas – de modo análogo às sexistas – de um modo geral, estão relacionadas a minorias, a exemplo dos negros, índios, povos latinos, asiáticos e outros. Nesses casos o outro é percebido como um elemento que se distancia do agressor, que se posiciona de modo relativamente distante, de tal modo que inexistente conexão entre os modos de ser entre ambos. (Cf. TELES; MELO, 2002, p. 6).

A violência de gênero, portanto, insere-se neste mesmo nicho de agressão. Para efeitos meramente didáticos, considera-se que gênero faz referência a indivíduos de sexo diferentes ou coisas sexuadas. Deve-se ressaltar, no entanto, que o termo tem recebido outras acepções que se relacionam ao aspecto cultural, que é construído e se encontra no plano social, distanciando-se do conceito de diferenciação de sexo utilizado pela biologia (ARAÚJO, 2005, p.42). De modo mais abrangente, gênero pode significar coisas muito distintas, contemplando o "homo" – no caso da espécie humana, conforme entendimento amparado pela biologia – sem deixar de integrar elementos associados pelo aspecto formal, como no caso dos gêneros musicais. Nos domínios das Ciências Sociais, o gênero cumpre uma função instrumental, servindo de lente de aumento para a observação e análise de diferenças socioeconômicas, políticas e culturais entre os homens e as mulheres (TELES; MELO, 2002, p.8). Para entender esse tipo de violência, pode-se trazer à memória o posicionamento ocupado por esse gênero, como observado por Simone de Beauvoir em *O segundo sexo* (1970), ao destacar que a mulher ocupa a posição do outro, sendo este aquele que se difere do *um*. Pensando como alguém enxerga familiares e outras pessoas, os familiares são o *um*, aqueles que são os iguais, enquanto *os outros* são os desconhecidos, aqueles que são caracterizados pelo *um* como *o outro*, alguém diferente. Nessa

análise, o *um* se refere ao homem, aquele que coloca a mulher na posição do *outro*, pois para que este ocupe tal posto, deve ser colocado por alguém (BEAUVOIR, 1970, p.13).

É mais simples que alguém exerça uma forma de discriminação perante aquele que é visto como diferente, como o *outro*. Isso pode ser visto nos casos emblemáticos que envolvem judeus e antissemitas, negros e racistas, estrangeiros e xenofóbicos, mulheres e machistas. Mostra-se mais incômodo para aquele que se posiciona como *um* agredir alguém que é considerado igual a si mesmo. No entanto, ao se fazer a diferenciação entre *um* e *outro*, ainda que de forma velada, sustenta-se a discriminação. Permite-se que aquele que faz a diferenciação desumanize o *outro*, fragilizando ou negando os direitos do *outro*, pelo simples fato de não ser como o *um* (Cf. BEAUVOIR, 1970, p.12). A importância do que se designa como sororidade se insere nesse domínio.

Os feminismos, em algum momento de sua história, criaram e propagaram, como expressão de sua identidade, a noção de “sororidade” ou da irmandade, a idéia é força de unificação das mulheres, admitidas como iguais em sua biologia, aglutinadora de energias numa luta comum contra a desigualdade em relação aos homens. Afirmada no poder social das mulheres, visível nos “maternalismos”, lugares das lutas feministas por direitos sociais. [...] Na noção de “sororidade”, conformam-se a homogeneização e a ocultação das diferenças e desigualdades entre as mulheres. (COSTA, 2004, p.25)

Por esse motivo um ato de violência *contra uma mulher* - em seu significado mais simples - é algo que se combate pela afirmação das identidades, convertendo-se em uma manifestação *contra a mulher*. Ainda que existam avanços, em comparação com o passado recente, questões de gênero se mantêm invisibilizadas em diversos segmentos, sendo assimiladas com romantismo, como se verifica nas letras de músicas que apresentam a mulher consoante uma visão de um mundo machista, a partir do ponto de vista do *um* (SILVA, 2016, p.3).

Um gênero musical que frequentemente coloca a mulher como o *outro*, conforme se depreende da análise de algumas canções, posicionando-a como a culpada de problemas associados a relacionamentos abusivos é o *sertanejo universitário*. Uma análise exploratória desse gênero musical oferece indícios à compreensão do papel que este exerce no imaginário popular e indica suas raízes e visibilidade no contexto dos *mass media*. Considerando-se que a música é um produto cultural, não se analisá-la de forma isolada, mostrando-se imprescindível verificar o contexto da sua inserção nas diversas atividades sociais, desvelando os seus múltiplos significados (Cf. PINTO, 2001, p.223).

O gênero sertanejo, em suas origens, associava-se a uma espécie de *storytelling* dos problemas e sentimentos da vida na zona rural, narrado sob uma

perspectiva poética. Nesse contexto, priorizava-se a relação entre o homem da roça e mulheres inalcançáveis. Preponderantemente de natureza masculina, o sertanejo de "raízes caipiras" herdou um feeling dos bandeirantes, trazendo os desafios da epopeia vivida pelos homens do campo em busca do amor e da sua satisfação pessoal, em sentido amplo. A popularização do gênero manteve, de certa forma, a fidelidade temática. Permanece priorizando a narrativa das histórias vividas pelos homens no mundo atual, acrescentando-se elementos que concedem mais ênfase às emoções e à capacidade de sedução (persuasão) feminina, sobre a égide da carência. (Cf. RODRIGUES, 2008, p.142) Ainda que se mantenham os mesmos critérios, acentua-se a natureza do problema, submetendo a inteligência emocional do homem aos atos da mulher. Trata-se de uma relação do tipo ação *versus* reação. A culpa continua recaindo sobre a mulher, sendo o comportamento masculino uma espécie de *feedback emocional* da conduta feminina, dotada de uma perversão e de uma insensibilidade diante das carências afetivas, desejos, necessidades físicas e emocionais do homem.

A objetificação do sexo feminino presente nas canções, a presença de insinuações de relacionamento abusivo e perseguições - mesmo após o eu lírico afirmar que não havia mais relacionamento - é recorrente e se consolida a partir da constatação de que a “[...] música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos, mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação” (PINTO, 2001, p.223). Ao se repetir reiteradamente um discurso - pelas rádios e *playlists* das plataformas digitais - se normaliza uma mensagem: a naturalização do machismo.

### **Sertanejo universitário e as questões de gênero**

Como base metodológica para a realização desses estudos exploratórios utilizou-se, concomitantemente os livros: *O que é violência contra a mulher* (TELES; MELO, 2002) e *O segundo sexo* (BEAUVOIR, 1970). No que tange à preparação de questões de gênero e para uma análise da música como um produto cultural, utilizou-se como referência a *Antropologia da música* (PINTO, 2001), além de *Educação em direitos humanos* (SILVEIRA, 2007).

Após seleção criteriosa das músicas da *playlist* selecionada, foram feitas as classificações iniciais. A categorização amparou-se em literaturas que tratam do assunto, com especial atenção à fundamentação concedida por Simone de Beauvoir (1970). A análise das letras das músicas permitiu separá-las em uma tabela (**Tabela 1**), ordenada pelo título, tipo de abordagem sobre gênero presente na letra, trecho destacado, além de dedicar uma coluna para o(a) intérprete, compositor(a) e a indicação de gênero do *eu lírico* da música, considerando que maioria se mostra executada por homens. Essa constatação indica a existência

de uma predominância masculina, reforçando o ponto de vista do imaginário de supremacia do homem e sua cosmovisão distorcida da realidade. No entanto, grande parte das figuras femininas inseridas neste contexto, na tentativa de atingir o seu objetivo, se tornam agudas, abandonando os traços da feminilidade socialmente edificada. Trata-se de um processo de *empowerment*, cuja melhor tradução se manifesta pela ideia de fortalecimento. A mulher abandona uma condição de ser sensível, submissa e dependente. Não se trata de uma virilização, como se pode fazer crer, porque o fortalecimento não a conduz à condição viril. Trata-se de um processo de ruptura do condicionamento estabelecido, uma ação disruptiva diante de um constructo social que associa o gênero feminino à condição de desamparo e fragilidade, emancipando-a da ideia que a torna dependente do homem como provedor da sua segurança e sustento. Deve-se ressaltar que o contrário de feminino não é viril, do mesmo modo que o termo não implica em sinonímia com relação à masculinidade. A emancipação relacionada à(s) personagem(ns) das canções não pode estar associada a traços historicamente construídos para a sensibilidade feminina.

Essa discussão acerca do processo de socialização, com o fito de identificar o posicionamento de cada indivíduo na sociedade, conforme o imaginário social, vindica uma análise dos processos de interação entre adultos e crianças. Beauvoir (1970, p.72) entende que, desde a tenra infância é comum criar espelhamentos da sociedade na personalidade do sujeito em formação. Em tese, apresentam-se dois movimentos possíveis. Ambos servem como fontes de inspiração. O primeiro deles, representado pela figura masculina – normalmente associada ao pai – e o segundo alinhado à figura feminina – habitualmente representada pela mãe. Seguir o feminino e alienar-se a esse padrão implica alienar-se de ser *o outro*, pois consideram-se naturalmente viris aquelas ações que afirmam a própria transcendência e femininas as condutas de alienação e submissão.

Esse traço constitutivo do ideal feminino se faz presente na música "Cobaia"<sup>48</sup>, interpretada por Lauana Prado, que representa um *eu lírico* feminino e o objetifica. Na letra a cantora se põe como submissa ao personagem masculino. Ao fazê-lo, a mulher confirma o estado de *outro* (im-)posto pelo homem. Diante dessa condição não se apresentam as razões, não se questionam os fundamentos e simplesmente se aceita a situação, como se depreende da análise do

---

<sup>48</sup> Uma cobaia, no contexto científico, consiste em um mero exemplar de laboratório. Representa um número, um exemplar, um simples dado de uma pesquisa. O problema de ser uma cobaia é que mesmo dando o consentimento, o sujeito não tem autonomia para interagir com a pesquisa. A situação da experimentação não permite que o participante seja o antagonista dos fatos ou das circunstâncias, caso ele assim o queira. (Cf. MARQUES, 2007, p.83). Ser uma cobaia humana é ser reduzido a um caso, a uma simulação ou a um simples exemplo. (Cf. JONAS, 1997, p.82 apud MARQUES, 2007, p.83).

trecho em que a cantora diz: "**Quando for beijar alguém / Testa esse beijo em mim / Antes de amar meu bem / Testa esse amor em mim**" (CALIMAN, 2018). De modo análogo temos as músicas "Algo mais" e "Ciumento eu", interpretadas por homens. Em ambas as personagens femininas são postas como objetos, em condição de submissão, diante da visão masculina. Nesses casos, reitera-se a ideia da existência de um dos gêneros se postando como o *um*, o dominante, o correto, aquele que coloca o gênero feminino na posição de *o outro* gênero, o não-masculino, que deve ser submisso ao dominante (Cf. BEAUVOIR, 1970, p.12), como se observa nas letras que seguem:

Seria um jeito certo se meu coração / Fosse um pouco mais esperto / Não batesse em *beat* forte / Onde tem que ser discreto / Enxergasse sentimento em corpo que / Teoricamente tinha que ser / Apenas um objeto" (MENDANHA; MORAES, 2018)

Ciúme não / Excesso de cuidado / Repara não / Se eu não sair do seu lado / Tem uma câmera no canto do seu quarto / Um gravador de som dentro do carro / E não me leve a mal / Se eu destravar seu celular com sua digital / Eu não sei dividir o doce / Ninguém entende o meu descontrolado / Eu sou assim não é de hoje / É tudo por amor / E tá pra nascer / Alguém mais cuidadoso e apaixonado do que eu / Ciumento eu / E o que é que eu vou fazer / Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é meu? / Ciumento eu. (PEPATO JUNIOR; ALVES; CARVALHO; PEREIRA; DA SILVA, 2016).

Nos trechos em que se trata do “excesso de cuidado”, em detrimento de ciúmes, dizendo essas formas de comportamento são justificáveis porque “é tudo por amor”, observam-se indícios de um típico relacionamento abusivo, pois esse suposto excesso de cuidado evidencia uma relação de dominação. Não obstante, afirma-se para a mulher que “tem uma câmera no canto do seu quarto”, endossando os indícios acima mencionados com o agravante da invasão de privacidade e a violação de intimidade<sup>49</sup>. Ademais, na passagem em que se sustenta que “tá pra nascer alguém mais cuidadoso e apaixonado do que eu” percebe-se uma manifestação de comportamento típico de um *gaslighter*<sup>50</sup>, porque se busca evidenciar a sua superioridade em relação a qualquer parceiro(a).

---

<sup>49</sup> A esse respeito Ferraz (1993, p.449) destaca que “a intimidade é o âmbito do exclusivo que alguém reserva para si, sem nenhuma repercussão social, nem mesmo ao alcance da sua vida privada que, por mais isolada que seja, é sempre um viver entre os outros (na família, no trabalho, no lazer comum)”.

<sup>50</sup> A prática do *gaslighting* consiste em um modo de silenciar e controlar uma pessoa, neste caso uma mulher. Estudos indicam que esse tipo de procedimento, pela natureza reiterada da ação, conduz diversas mulheres a casos de transtornos mentais.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Música	Questões de gênero (Tipo de Abordagem)	Trecho analisado	Intérprete	Compositor	Eu lírico (Gênero)
Cobaia (música 1)	- Objetificação - Minimização	Você tem / Um emprego pra mim / Olha ai / Qualquer coisa que / Que me mantenha perto de você	Mayara Lauana Pereira e Vieira (Lauana Prado); Carla Maraisa Henrique Pereira (Maraisa); Maiara Carla Henrique Pereira (Maia- ra)	Bruno Caliman;  Gravadora: Comercial Fonografica RGE Ltda.  Brasil, 2018.	Feminino
Algo mais (música 2)	Objetificação	Seria um jeito certo se meu coração Fosse um pouco mais esperto Não batesse em <i>beat</i> forte Onde tem que ser discreto Enxergasse sentimento em corpo que Teoricamen- te tinha que ser Apenas um objeto	José Alexandre da Silva Filho (Xand Avião) e Nivaldo Batista Lima (Gustavo Lima)	Blener Maycom Mendanha; Waleria Leao de Moraes.  Gravadora: Comercial Fonografica RGE Ltda  Brasil, 2018.	Mascu- li- no
Ciumento eu (música 3)	- Objetificação - Sentimento de posse	<i>Ciumento, eu? E o que é que eu vou fazer Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é meu?</i>	Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henri- que e Diego); Matheus Alei- xo Pinto; Oswaldo Pinto Rosa Filho (Matheus e Kauan)	Antonio Aparecido Pepato Junior (Junior Pepato); Daniel Rodrigues Alves; Elcio Adriano Carva- lho (Elcio Di Carva- lho); Gustavo Gomes Pereira (Danillo Davilla); Larissa Ferreira da Silva.  Gravadora: Sony Music Entertainment Brasil Ltda  Brasil, 2016.	Mascu- li- no
Então foge (música 4)	- Diminuição do gênero feminino - Desrespeito à imposição	<i>Sua boca diz não quer E meu ouvido diz duvido, duvido, duvido</i>	Leonardo Prado de Souza; Bruno Beluci Pereira (Marcos &	Divino Gabriel dos Santos Junior (Gabriel Junior); Douglas Patricio Cabral Silva (Douglas Cabral)	Mascu- li- no

## EDUCAÇÃO BRASIL II

	da vontade feminina		Belutti)	Gravadora: RGE Brasil, 2014.	
Senha do Celular (música 5)	- Diminuição do gênero feminino - Relacionamento abusivo - Manipulação	Se Não deixa pegar o celular / É porque tá traindo / E tá mentindo / Alguma coisa tem	Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henrique e Diego)	Abel Vieira Melo (Mauricio Mello); Filipe Costa Silva (Filipe Escandurras)  Gravadora: Sony Music Entertainment Brasil Ltda  Brasil, 2014.	Masculino
Pro nosso bem (música 6)	Diminuição do gênero feminino - Relacionamento abusivo. - “Gaslighting”, porque faz a vítima questionar sua noção de realidade.	Me tira uma dúvida aqui 'Cê 'ta bem mesmo ou é só pose? Tira uma dúvida aqui O tempo que passou longe de mim Fez bem ou não te fez tão bem assim? O que eu sei é que 'tá <i>bad</i> por aqui? .....  Pro nosso bem, escuta a dica Pega a sua vida e traz de volta	Gustavo Pieroni Mioto (Gustavo Mioto);	Daniel Caon ; Elan Rubio Borges; Lucas Fernando Martins; Marcos Vinicius Soares de Oliveira  Gravadora: Warner Chappell Edicoes Musicais Ltda.  Brasil, 2018.	Masculino
Pronta para trair (música 7)	- Confirmação do viés do "outro"  ***** - Liberdade / Crítica ao relacionamento abusivo	Cê não vai saber com quem / Aprende como eu aprendi a dividir alguém	Yasmin dos Santos de Jesus (Yasmin Santos)	Luiz Henrique Paloni da Silva; Matheus Machado Marcolino; Mayara Lauana Pereira e Vieira  Gravadora: Universal Music Publishing Ltda.  Brasil, 2018.	Feminino
Fingindo maturidade (música 8)	- Diminuição do gênero feminino. - Abuso psicológico.	Tá achando que eu não 'to nem aí / Só porque mudei meu jeito de agir / Tá perce-	Jose Walter Tenorio Lopes e Gustavo Pieroni Mioto (Mano Walter / Gustavo Mioto)	Bruno Rigamonte Carneiro / Marder Bezerra Nunes  Gravadora: Bmg Rights Management Brasil Ltda	Masculino

EDUCAÇÃO BRASIL II

		bendo a diferença, né? / Faz tempo que eu não pego no seu pé / Eu nem reclamo quando você vai sair / Pra onde vai, e com quem, 'to nem aí / Acha que eu já não te amo / É tudo parte do meu plano		Brasil, 2018.	
Ciúmes Dela (música 9)	- Diminuição do gênero feminino - Sentimento de posse - Relacionamento abusivo	Vou seguir o exemplo dele. Minha casa vou demolir. Lá no alto da colina. Outra eu vou construir. Só com porta de entrada. E colocar a minha amada. E quero ver ela fugir	Joao Sergio Batista Correa Filho (João Carreiro) e Hilton Cesar Serafim Da Silva (Capataz)	João Carreiro e Capataz	Masculino
Cidade vizinha (música 10)	Relacionamento abusivo	Eu sei que ela 'tá na cidade vizinha / Mas eu preciso da boca dela na minha, ai ai ai / Talvez essa hora saiu do banho / Tá se arrumando pra sair com as amigas, ai ai ai / Tomara que saia e dê tudo errado / E volte mais cedo, sem ninguém do seu lado, ô / Tomara que saia, dê tudo	Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano)	Baltazar Fernando Candido da Silva (Nando Marx); Christyan Bucci Nabas (Cristhyan Ribeiro); Douglas da Silva Barra (Douglas Mello); Hermes Adriano de Jesus Fagundes (Flavinho Tinto)  Gravadora: Warner Chappell Edicoes Musicais Ltda.  Brasil, 2018.	Masculino

## EDUCAÇÃO BRASIL II

		errado / E sinta sauda- des aqui do meu quarto			
Não to valendo nada (música 11)	Essa música cantada por um homem é considerado "ok" para muitos, mas se fosse alguém do gênero femi- nino, não teria a mesma aceitação.  - Naturaliza- ção do ma- chismo - Culpabiliza- ção da vítima / "mulher vista como culpa- da pelos impulsos do comporta- mento mas- culino"	Vou esperar minha mu- lher querer ir no banheiro Aí eu ganho cinco minu- tinhos de solteiro É rapidinho, ela nem vai desconfiar  Eu tinha que ter vindo pra balada com os parceiros Aí não dava outra, ia rolar, não tinha jeito E lá em casa a gente ia se acabar  Ai, tô valen- do nada Vish, a minha carne é fraca	Ricelly Henri- que Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henri- que e Juliano)  Joao Neto Nunes e Frede- rico Augusto Silva Nunes (João Neto e Frederico)	Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano)  Gravadora: Bmg Rights Mana- gement Brasil Ltda  Brasil, 2014.	Masculi- no
Teste da mãozinha (música 12)	"Gaslighting" / culpa do outro  - Distorção de Realidade - Relaciona- mento Abu- sivo	Você não pensou / Só termi- nou / Nem abriu os seus olhos / Pra ver que fui eu nesse tempo / Um ano e acabou / Bom en- quanto durou / É a descul- pa / De quem é desprovido de sentimen- to / 1 por cento é certeza de momento 99 é arrepen-	Matheus Neves Ferreira; Spar- taco Luiz Neves Vezzani (Hugo & Guilherme)  featuring  Ricelly Henri- que Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henri- que e Juliano)	Rafael Silva Borges; Larissa Ferreira da Silva; Gustavo Go- mes Pereira (Danillo Davilla); Diego Henrique da Silveira Martins (Diego Silveira)  Gravadora: Comerc- ial Fonografica RGE Ltda  Brasil, 2018.	Masculi- no

## EDUCAÇÃO BRASIL II

		dimento / Vai, vai / Vai deixando a nossa vez passar / Vai, vai / Dei- xando mes- mo acabar / Vai se prepa- rando / Ai pro teste da mãozinha / Chora não / Quando ver outra mão / De mão dada com a minha			
Deixa eu te chamar de meu amor (música 13)	- Reafirma- ção de um imaginário social de dominância masculina  - “Perfil do homem que não dialoga, que age como um caçador “	Sou do tipo que não fala Por que muito me- lhor é fazer Se duvidar eu mostro pra você Que além de carinhoso Na cama eu sei te dar prazer iê	Natanael Silva de Lima (Dodô Pressão)	Iverson de Souza Araujo (DJ Ivis); Joao Victor Silva Vieira (Vitinho San- foneiro); Walber Cassio de Oliveira Mouzinho	Masculi- no

Na música *Então foge* acontecem questões parecidas, mas o eu lírico masculino afirma que a personagem do gênero feminino necessita dele, além de não considerar o que é dito por ela: "*Sua boca diz não quer / E meu ouvido diz duvido, duvido, duvido*" (SANTOS JUNIOR; SILVA, 2014)<sup>51</sup>. Evidencia-se que o *eu lírico* põe a personagem feminina em uma desvantagem social, tendo em vista que as palavras dela não possuem valor para ele. Não obstante, ele afirma que as ações da personagem feminina deveriam ser diferentes, pois esta é inteligente<sup>52</sup>: "**Pois é, para de dar na trave / Com teu sentimento / De mascarar desculpas / Com esse argumento / Isso não é legal / Pra uma mulher inteligente / De um metro e setenta e três**". Fortalecendo o imaginário da dominância do sexo masculino, assim como era feito com os mitos no decorrer da história da

<sup>51</sup> Por questões didáticas sempre convém ressaltar a imprescindibilidade do reconhecimento da expressão “não é não!”, criada para o carnaval de 2018 sob inspiração da máxima “meu corpo, minhas regras”. (Cf. ISTOÉ, 2018)

<sup>52</sup> De acordo com diversas autoras feministas, acusar uma mulher de irracionalidade é um modo clássico de silenciar e controlá-la (uma prática chamada *gaslighting*), e que as mulheres em situação de violência acabam sendo mais frequentemente afetadas por transtornos mentais. (Cf. BILLAND; PAIVA, 2017, p.2982)

humanidade (BEAUVOIR, 1970, p.182). Trata-se de uma situação na qual se mantém o imaginário do gênero que se autoproclama dominante, detendo o controle sobre o outro. De modo semelhante verifica-se na música "Senha do celular", o desrespeito à privacidade do outro em benefício próprio, acusando a personagem feminina, após a tentativa de resguardar a própria intimidade, como mostra o seguinte trecho: **"Se não deixa pegar o celular / É porque tá traíndo / E tá mentindo / Alguma coisa tem"** (MELO; SILVA, 2014).

Na canção *Pro nosso bem*, interpretada por Gustavo Mioto (2018), no álbum "Pé na areia", a violência de gênero reaparece quando a mulher é rebaixada à posição do *outro*, especialmente quando o *eu lírico* a coloca em desvantagem social, presumindo ser uma parte fundamental da vida dela, mesmo considerando que ele é quem sofre:

Me tira uma dúvida aqui / 'Cê 'ta bem mesmo ou é só pose? / Tira uma dúvida aqui / O tempo que passou longe de mim / Fez bem ou não te fez tão bem assim? / O que eu sei é que 'tá bad' por aqui (CAON; BORGES; MARTINS; OLIVEIRA, 2018).

A letra fortalece o imaginário da dominância de um dos gêneros, da dependência do *outro* diante do *eu*. Apresenta-se o entendimento de que a reciprocidade na relação entre os personagens não se trata de algo entre homens e mulheres, mas entre homens através das mulheres, sustentando isso ao defender a necessidade de um pelo outro (Cf. BEAUVOIR, 1970, p.92). Na música "pronta para trair", interpretada por Yasmin Santos (2017), nós temos a confirmação do viés do *outro*, confirmando este imaginário criado de o gênero masculino ser "um gênero" e o feminino "o outro gênero", aquele não-masculino, tratando a mulher como um objeto (BEAUVOIR, 1970, p.15), como se apresenta no excerto da canção:

Tô pronta pra trair / Joguei fora a vergonha que eu tinha na cara / Vou sair por aí / E na primeira boca vou fazer parada / Não vai ser na sua frente / 'Cê não vai saber com quem / Aprende como eu aprendi a dividir alguém (DA SILVA; MARCOLINO; VIEIRA, 2017).

Esse trecho possui caráter ambíguo. Também pode ser visto como uma forma de libertação ou crítica ao comportamento masculino. No entanto, existe a possibilidade de se verificar nessa canção que o *eu lírico* sofreu por ter sido abusada e controlada psicologicamente, após ter perdoado diversas traições. Isso já seria um problema, no entanto, para resolvê-lo, a personagem faz o que Simone de Beauvoir chama de abandono da feminilidade, para atingir a transcendência, porque toma decisões socialmente associadas ao gênero masculino, como mostra o excerto:

Mesmo em Adler, a vontade de potência não passa de uma espécie de energia absurda; ele denomina "protesto viril" todo projeto em que se encarna a transcendência. Quando uma menina sobe a uma árvore é, a seu ver, para igualar-se aos meninos: não imagina que subir numa árvore lhe agrade; (BEAUVOIR, 1970, p. 71).

Na música *teste da mãozinha*, interpretada por Hugo e Guilherme (2018), acontece o mesmo fator que se dá música *Não tô valendo nada*, algo conhecido atualmente com *gaslighting*<sup>53</sup>, em que a figura masculina deposita toda a culpa na figura feminina, tratando-a por vezes um objeto, em outras considerando-a a vilã do contexto, fortalecendo o imaginário de desvantagem social, que é repetido ao longo da história da mulher. (BEAUVOIR, 1970, p.183).

Você não pensou / Só terminou / Nem abriu os seus olhos / Pra ver que fui eu nesse tempo / Um ano e acabou / Bom enquanto durou / É a desculpa / De quem é desprovido de sentimento / 1 por cento é certeza de momento 99 é arrependimento / Vai, vai / Vai deixando a nossa vez passar / Vai, vai / Deixando mesmo acabar / Vai se preparando / Ai pro teste da mãozinha / **Chora não / Quando ver outra mão / De mão dada com a minha** (BORGES; DA SILVA; PEREIRA; MARTINS, 2018).

Em *Fingindo Maturidade*, os autores (CARNEIRO; NUNES, 2018), mais uma vez, constroem uma objetificação do gênero feminino, pois o *eu lírico* coloca a personagem feminina em condição de desvantagem social, ao subentender que está errado por não controlar a vida da personagem feminina, como pode ser observado na seguinte passagem:

Eu nem reclamo quando você vai sair / Pra onde vai, e com quem, 'to nem aí / Acha que eu já não te amo / É tudo parte do meu plano / 'Tá dando certo / Tanto é que já passou da hora de você ir / E você ainda está aqui / Eu aprendi que pra te prender / É só deixar a porta aberta, ai ai ai / Nem que eu morra engasgado de ciúme / Sufocado de saudade / Eu vou fingindo essa maturidade (CARNEIRO, NUNES, 2018)

Os autores tratam como expressão de "amor" o ato de controlar a movimentação da pessoa, algo considerado normal - especialmente pela interpretação apresentada por uma pessoa do sexo masculino. Ora, se ele abriu mão de coisas, nada mais justo que ela faça o mesmo. No entanto, se isso estivesse acontecendo de modo inverso, sendo a pessoa do gênero feminino que colocasse imposições, provavelmente teríamos uma música diferente, como "Eu tô voando" de Pedro e Davi: **Essa mina no meu coração queria um cadeado / Olhou**

---

<sup>53</sup> Um entendimento possível encara o **gaslighting** como um transtorno de personalidade baseado na impulsividade, utilizando de uma manipulação lenta e insidiosa para desafiar a noção de realidade da vítima. (Cf. SARKIS, 2019).

**pra mim disse é só meu / E ai daquela que se aproximar / Menina tola / Pássaro nasce pra voar / E eu te digo que na minha vida ninguém tem direito de mandar** (Pedro e Davi, 2019). Muito semelhante à música "fingindo maturidade", apresenta-se a música *ciúmes dela*, de João Carreiro e Capataz (CORREA FILHO; DA SILVA, [s.d.]), que possui um caso parecido, como se pode ver:

A casa de João de Barro. / Tem porta e não tem janelas. / É ciúmes é ciúmes. / Que ele sente dela. / Só tem porta de entrada. / Quem entra tem que voltar. / Não tem sala nem cozinha. / Só um quarto para amar. / Vou seguir o exemplo dele. / Minha casa vou demolir. / Lá no alto da colina. / Outra eu vou construir. / Só com porta de entrada. / E colocar a minha amada. / E quero ver ela fugir (CORREA FILHO; DA SILVA, [s.d.]).

*Cidade Vizinha*, de Henrique & Juliano (2018), também se encontra no grupo de músicas que fortalecem o imaginário citado anteriormente, que faz menção ao ponto de vista masculino, ao colocar a mulher em desvantagem social e tratá-la como um objeto Além disso, precisa-se observar com cautela o fato de o *eu lírico* masculino se considerar no poder, de ter posse sobre a personagem feminina (Cf. BEAUVOIR, 1970, p.12), como se verifica na seguinte passagem:

Sua cabeça anda sem ter tempo pra pensar / Que antes era a gente e hoje é vida singular / E agora? / Pra quem 'tá solteiro, cidade grande é foda / Eu sei que ela 'tá na cidade vizinha / **Mas eu preciso da boca dela na minha**, ai ai ai ai / Talvez essa hora saiu do banho / 'Tá se arrumando pra sair com as amigas, ai ai ai ai / **Tomara que saia e dê tudo errado / E volte mais cedo, sem ninguém do seu lado, ô / Tomara que saia, dê tudo errado** / E sinta saudades aqui do meu quarto / Sua cabeça anda sem ter tempo pra pensar / Que antes era a gente e hoje é vida singular / E agora? (E agora?) / Pra quem 'tá solteiro, cidade grande é foda (REIS; REIS JUNIOR, 2018).

Trata-se de outra música que, por ser interpretada por um cantor, do gênero masculino, submete-se a uma hermenêutica distinta de uma eventual interpretação construída com base em uma personagem feminina e interpretada por uma mulher.

Em “deixa eu te chamar de meu amor” (2018) é possível fazer uma análise da ação social masculina e do imaginário criado no seu entorno. O *eu lírico* atua como um caçador, de forma primitiva e pouco civilizada, remetendo sua conduta a algo firmado em um passado longínquo e que se manifesta no seu interior, fortalecendo reiteradamente este imaginário: “Sou do tipo que não fala / Por que muito melhor é fazer / Se duvidar eu mostro pra você / Que além de

carinhoso / Na cama eu sei te dar prazer, iê.” (ARAUJO, VIEIRA, MOUZINHONHO, 2019)

Outra composição que pode ser integrada a esse escopo de investigação é "Não tô valendo nada", de Henrique & Juliano (2013). Neste caso, o *eu lírico* da canção pratica vários tipos de violência contra as personagens femininas, como a objetificação do gênero feminino, fortalecendo a classificação do feminino como *o outro*, naturalizando a ação, porque o agressor entende que está agindo contra um diferente (BEAUVOIR, 1970, p.12), como se verifica na letra da canção a seguir:

Logo hoje que eu saí com a minha namorada / Pra fazer uma média com ela na balada / Essa menina também resolveu sair de casa / Toda produzida, a mais top da galáxia / Tá tirando onda, rebolando na minha frente / De saia curtinha, sorriso indecente / Ela é gostosa, e só faz isso pra me provocar / Sabe que eu fico doido vendo ela dançar / Vou esperar minha mulher querer ir no banheiro / Ai eu ganho cinco minutinhos de solteiro / É rapidinho, ela nem vai desconfiar / Eu tinha que ter vindo pra balada com os parceiro / Ai não dava outra, ia rolar, não tinha jeito / E lá em casa a gente ia se acabar (REIS; REIS JUNIOR, 2014).

Ao dizer que todas as ações da personagem feminina descritas são para lhe instigar, o *eu lírico* transfere a culpa de suas vontades para a personagem, tratando-a como um objeto de posse, algo que se constitui como objeto do seu desejo, algo que remete ao imaginário construído sobre os mitos, onde a culpa de certos eventos seriam de personagens femininas ou de uma personagem feminina (BEAUVOIR, 1970, p. 183).

### Considerações conclusivas

O presente trabalho apresenta resultados de uma análise exploratória que identificou a existência de um machismo romantizado, que se mostra naturalizado na construção histórica do gênero identificado como *sertanejo universitário*. A naturalização da violência de gênero, no contexto desse segmento musical, a partir das músicas analisadas, endossa a banalização da figura feminina e do machismo naturalizado. Ações como a diminuição do gênero feminino não acontecem de modo acidental, porque se constitui como algo que se constrói e se consolida gradualmente, por muitas gerações, tornando-se presente no cotidiano das pessoas, do mesmo modo que se apresenta nas músicas, nas histórias e mitos contados ao redor da fogueira. Ao mesmo tempo que se mostra lúdico para crianças, esse tipo de comportamento fortalece a ideia de uma hierarquia entre os gêneros, naturalizando o entendimento distorcido e afastando a possibilidade de diálogo acerca dessas questões.

No que tange ao que foi chamado por Beauvoir de *transcendência* – que, dentro do pensamento existencialista que ela compartilha com Sartre, consiste na possibilidade de fugir à facticidade, tornando-se resultado das suas próprias escolhas - na relação entre os grupos de gênero, o condicionamento das mulheres implica na reificação do abandono *do outro*. Uma eventual sujeição à vontade masculina mostra-se como um procedimento natural, mas que deveria ser veementemente rejeitado. Nos casos de libertação, a situação disruptiva promove a mulher à condição de protagonista da sua existência, assumindo a condição de *um* e rompendo com a sujeição que a condenava à condição de *outro*. Neste caso, pela transcendência, a mulher rebela-se contra a violência exercida contra o grupo que ela integra e exige tratamento igualitário. Não se trata de virilizar-se, mas de romper com as amarras da submissão e do controle externo da sua vontade e da sua existência. Ao seguir caminho distinto das previsões e condicionamentos sociais, abre uma possibilidade à inserção de um novo *modus vivendi*, no qual se opta por ser algo que transcende à simples condição de fragilidade, assumindo a voz em discursos utilizados pelo grupo dominante, mesmo que este não a deseje ver como *um*.

As canções analisadas permitem oferecer um caminho para o processo de deseducação, de formação crítica para atuar diante de questões sensíveis, que integram a cosmovisão daqueles que são consumidores desse gênero musical. As vozes que se expressam por essas canções estão para além das expressões dos intérpretes, porque buscam intencionalmente – mesmo que de modo velado – cristalizar a banalização dos processos de violência contra as mulheres e sedimentar os padrões heteronormativos, que as colocam diante de flagrantes desvantagens sociais – no plano simbólico e material. As formas de violência de gênero são violações aos direitos humanos. Não obstante, os intérpretes destas canções possuem notoriedade e são influenciadores de opiniões de massa. Os dados apontam que o *sertanejo universitário*, enquanto um produto cultural e um meio de comunicação, tem potencial para influenciar os padrões de comportamento dos indivíduos que consomem esse produto, criando identidades, padrões e circunstâncias sociais capazes de banalizar e naturalizar a violência de gênero. Verifica-se que a dignidade humana se posiciona em condição de desvantagem, especialmente no que tange aos processos de gênero que serviram de força motriz para a construção dessa investigação. Diante do exposto, cabe uma reflexão sobre as possibilidades de construção de parâmetros para a desconstrução do imaginário, em prol da emancipação dos sujeitos e da (re-) afirmação da dignidade humana.

### Referências

ARAUJO, Iverson de Souza; VIEIRA, Joao Victor Silva; MOUZINHO, Walber Cassio de Oliveira. **Deixa eu te chamar de meu amor**. Intérprete(s): Natanael Silva de Lima (Dodô Pressão). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iOv3RmqE9so>>.

Acesso em: 20 dez. 2019.

ARAÚJO, M. F. **Diferença e igualdade nas relações de gênero**: revisitando o debate. Rio de Janeiro: Psicol. clin. v.17 n.2, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652005000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

Acesso em: 29 de abril de 2019

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. 4.a Ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BILLAND, Jan; PAIVA, Vera Silvia Facciolla. Desconstruindo expectativas de gênero a partir de uma posição minoritária: como dialogar com homens autores de violência contra mulheres?. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2979-2988, Set. 2017. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002902979&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002902979&lng=en&nrm=iso)>.

Acesso

em: 28 Jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.13742016>.

BORGES, Rafael Silva; DA SILVA, Larissa Ferreira; PEREIRA, Gustavo Gomes; MARTINS, Diego Henrique da Silveira. **Teste da mãozinha**. Intérprete(s): Matheus Neves Ferreira; Spartaco Luiz Neves Vezzani (Hugo & Guilherme) featuring Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano). [s.l.]: Comercial Fonográfica RGE Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1qUq6GHjGy4>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CALIMAN, Bruno. **Cobaia**. Intérpretes: Mayara Lauana Pereira e Vieira (Lauana Prado); Maiara Carla Henrique Pereira (Maiara); Carla Maraisa Henrique Pereira (Maraisa); [s.l.]: Comercial Fonográfica RGE Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ZByWa9hH5s>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CAON, Daniel ; BORGES, Elan Rubio; MARTINS, Lucas Fernando; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Soares de. **Pro nosso bem**. Intérprete(s): Gustavo Pieroni Mioto (Gustavo Mioto). [s.l.]: Warner Chappell Edicoes Musicais Ltda, 2018. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=FRWgGvmUDkE>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CARNEIRO, Bruno Rigamonte; NUNES, Marder Bezerra. **Fingindo maturidade**. Intérprete(s): Jose Walter Tenorio Lopes e Gustavo Pieroni Mioto (Mano

- Walter / Gustavo Miotto). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UmtxtnP9AmA>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- CORREA FILHO, João Sergio Batista; DA SILVA, Hilton Cesar Serafim. **ciúmes dela**. [s.l.]: [s.e.], [s.d.]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/joao-carreiro-capataz/1139954/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- COSTA, Suely Gomes. Movimentos feministas, feminismos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.12, n. spe, p.23-36, Dec. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2004000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Jun. 2020. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2004000300003>>.
- DA SILVA, Luiz Henrique Paloni; MARCOLINO, Matheus Machado; VIEIRA, Mayara Lauana Pereira e. **Pronta pra Trair**. Intérprete(s): Yasmin dos Santos de Jesus (Yasmin Santos); [s.l.]: Universal Music Publishing Ltda, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hmPbyvEhQU4>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- DORTHIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAZ, Tércio Sampaio. Sigilo de dados: direito à privacidade e os limites à função fiscalizadora do Estado. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, São Paulo: v. 88, 1993.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2004.
- ISTOÉ. 'Não é não': brasileiras em campanha contra assédio no Carnaval. 2018. Disponível em: <<https://istoe.com.br/nao-e-nao-brasileiras-em-campanha-contra-assedio-no-carnaval/>>. Acesso em 23 fev. 2020.
- MARQUES, Divina Eterna Vieira. **Responsabilidade e sustentabilidade: uma Ética para o desenvolvimento**, Goiânia: UFG, 2007 (Tese de Doutorado)
- MELO, Abel Vieira; SILVA, Filipe Costa. **Senha do celular**. Intérprete(s): Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henrique e Diego) . [s.l.]: Sony Music Entertainment Brasil Ltda, 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=GCou\\_tz2UBA](https://www.youtube.com/watch?v=GCou_tz2UBA)>. Acesso em: 23 dez. 2019.
- MENDANHA, Blener Maycom; MORAES, Waleria Leao de. **Algo mais**. Intérprete(s): José Alexandre da Silva Filho (Xand Avião) e Nivaldo Batista Lima (Gustavo Lima). [s.l.]: Comercial Fonográfica RGE Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Bc5gLGelI20>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

Pedro & Davi. **Eu tô voando**. [s.l.]: [s.e], 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c7jPIT8ziHY>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PEPATO JUNIOR, Antonio Aparecido; ALVES, Daniel Rodrigues; CARVALHO, Elcio Adriano; PEREIRA, Gustavo Gomes; DA SILVA, Larissa Ferreira. **Ciumento eu**. Intérprete(s): Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henrique & Diego); Matheus Aleixo Pinto; Osvaldo Pinto Rosa Filho (Matheus & Kauan). [s.l.]: Sony Music Entertainment Brasil Ltda, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FRWgGvmUDkE>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PINTO, Thiago Oliveira. **Som e Música: Questões de**. V.44, nº1. São Paulo: Revista antropologia 2001.

REIS, Ricelly Henrique Tavares; REIS JUNIOR, Edson Alves dos. **Cidade vizinha**. Intérprete(s): Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano); Joao Neto Nunes e Frederico Augusto Silva Nunes (João Neto e Frederico). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BN7CJkvbt3I>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

REIS, Ricelly Henrique Tavares; REIS JUNIOR, Edson Alves dos. **Não tô valendo nada**. Intérprete(s): Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano); Joao Neto Nunes e Frederico Augusto Silva Nunes (João Neto e Frederico). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oQGTRuykgLU>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

RODRIGUES, E. C. R. **músicas sertanejas: um diálogo entre raízes e ideologias**. Santa Cruz do Sul: Signo. vol. 33 n 54, p. 141-192, jan-jun, 2008.

SANTOS JUNIOR, Divino Gabriel dos; SILVA, Douglas Patricio Cabral. **Então foge**. Intérprete(s): Leonardo Prado de Souza; Bruno Beluci Pereira (Marcos & Belutti). [s.l.]: Comercial Fonográfica RGE Ltda, 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=iwRTC-x\\_jzw](https://www.youtube.com/watch?v=iwRTC-x_jzw)>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SARKIS, Stephanie Moulton. **O Fenômeno Gaslighting: a estratégia de pessoas manipuladoras para distorcer a realidade e manter você sob controle**. São Paulo: Cultrix, 2019.

SILVA, M. A. **Músicas que Violentam a mulher: representações machistas nas letras do forró estilizado**. Pernambuco: UFP, 2016.

SILVEIRA, R. M. G., *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ZENAIDE, M.N.T., *et al.* **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2008.

# ASPECTOS RELEVANTES DA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DAS 10 DIMENSÕES PRESENTES EM LÜCK (2009) COM BASE NA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL

*Geysiane Machado Dourado*

*Fabiane Maia Garcia*

## **Introdução**

O presente ensaio teórico tem por objetivo analisar as 10 dimensões existentes na obra de Lück (2009) com base na visão de outras obras presentes na literatura científica nacional. Com vistas a contribuir com o estado da arte referente a esta temática, buscou-se com base em outros autores o entendimento assertivo a respeito de cada dimensão proposta por Lück (2009) no que se refere ao âmbito da gestão escolar.

Enfatiza-se que a gestão escolar ainda é um desafio para muitos ocupantes deste cargo, os quais se dividem entre as demandas pedagógicas e de regulação de seus respectivos cursos (SILVA, 2019). A hipótese trabalhada na presente construção textual é a de que a participação (KUDO; PEREIRA; SILVA, 2016) de todos os profissionais que integram uma organização escolar auxilia podem participar, seja de forma individual ou colegiada das decisões de cunho pedagógico de uma instituição escolar. Quanto mais participativo e democrático for esse processo, melhores serão os resultados alcançados (OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020) pelas instituições educacionais adeptas deste modelo de gestão.

## **A obra de Lück (2009)**

O livro intitulado “*Dimensões da gestão escolar e suas competências*”, escrito por Heloísa Lück (2009) traz em seu teor 10 dimensões concernentes ao universo da gestão escolar. No início desta referida obra, dentre outros apontamentos, é enfatizada a necessidade de melhoria da aprendizagem discente. Outro item levantado é a significância dos processos de avaliação (VALLE; NASCIMENTO-E-SILVA; SILVA, 2020) para o aprimoramento constante da qualidade em nosso contexto educacional. Os resultados oriundos destes processos devem chegar de forma compreensível aos pais, professores e demais partes interessadas (LÜCK, 2009).

O cerne desta obra é o subsídio do Programa de Credenciamento de Professores, com vistas a ocupação por parte destes docentes ao cargo de diretor

escolar. Tal iniciativa é de autoria do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, o qual foi intermediado pela Fundação Lemann e cujo primeiro contratante registrado foi a Secretaria Estadual de Educação de Tocantins (SEDUC – TO). Depreende-se que um dos pilares da garantia da qualidade do ensino é constituído pelas competências profissionais dos diretores de escola e sua destreza no gerenciamento tanto dos processos como das pessoas e demais recursos voltados para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (LÜCK, 2009).

Mediante esse contexto descrito, Lück (2009) aponta que a escolha destes dirigentes educacionais nem sempre é feita com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Noutras palavras: em alguns casos, o que deveria ser pautado na transparência e na análise do currículo e dos aspectos técnicos e comportamentais dos pretensos ocupantes do cargo de diretor dá lugar ao compadrio seguido de influência política. Tal situação abre precedentes para que a comunidade escolar tenha a sua participação (KUDO; PEREIRA; SILVA, 2016) suprimida neste processo democrático em detrimento de grupos políticos que apoiam este ou aquele professor para ser diretor, não por suas competências, mas para o atendimento de seus interesses.

Nesse sentido, Lück (2009) lista em seu livro 10 dimensões necessárias para que professores que consigam ascender ao cargo de diretor escolar possam cumprir com suas atribuições de maneira assertiva. Considera-se que esta função possui grande relevância para que os processos de ensino e aprendizagem se notabilizem por serem eficientes e eficazes, o que contribui de maneira efetiva para a formação dos alunos. Infere-se que quanto mais qualificados forem os aspirantes ao cargo de gestor escolar, melhor será a sua atuação à frente de sua função pretendida.

### **Dimensões da gestão escolar**

Na visão de Lück (2009), a função do diretor escolar representa um dos pilares da garantia da qualidade da educação (GADOTTI, 2010). Um dos principais requisitos a serem atendidos por estes docentes que ocupam funções gerenciais é o conhecimento de todos os aspectos pedagógicos, gerenciais e regulatórios (SILVA, 2019) que permeiam este cargo. É ele o principal responsável por mobilizar cada integrante da comunidade escolar (BRITO; CARNIELLI, 2011), a qual inclui os docentes, os técnicos administrativos, os coordenadores pedagógicos, o alunado e demais integrantes na construção de uma gestão participativa.

Com vistas ao alcance pleno desta finalidade, Lück (2009) destaca a existência de 10 dimensões pertinentes ao âmbito da gestão escolar. Nos dizeres de Lück (2009), estas 10 dimensões são divididas em dois grandes tipos. As dimensões de organização possuem lógica processual (SILVA, 2019) e são vol-

## EDUCAÇÃO BRASIL II

tadas para a definição dos objetivos, a gestão dos recursos (OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020), o planejamento e execução das tarefas (SILVA, 2019) e o *feedback* de cada trabalho desempenhado (LÜCK, 2008). Por sua vez, as dimensões de implementação são focalizadas na promoção de mudanças positivas aplicáveis as práticas educacionais realizadas pela instituição escolar. Embora estas dimensões sejam apresentadas em categorias, elas possuem relação de interface (LÜCK, 2008; 2009) e devem ser entendidas como partes encaixadas de um todo chamado gestão escolar. Estas informações encontram-se discriminadas no quadro 1.

TIPO DE DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Dimensões de Organização	Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar
	Planejamento e organização do trabalho escolar;
	Monitoramento de processos e avaliação institucional;
	Gestão dos resultados educacionais;
Dimensões de Implementação	Gestão democrática e participativa;
	Gestão de pessoas;
	Gestão pedagógica;
	Gestão administrativa
	Gestão da cultura escolar
	Gestão do cotidiano escolar

**Quadro 1:** Dimensões da gestão escolar. **Fonte:** Lück (2009).

Com vistas a compreender de maneira mais assertiva como a prática destas 10 dimensões pode auxiliar os gestores educacionais a construir meios que assegurem a qualidade na educação e a satisfação da comunidade escolar (BRITO; CARNIELLI, 2011; GADOTTI, 2010), os trechos seguintes do presente ensaio visam descrever, através do diálogo com outros autores o significado de cada uma destas dimensões. Enfatiza-se que o entendimento assertivo desta gama de conhecimentos é de grande valia para os docentes que pretendem trabalhar ou já desempenham funções de comando em suas respectivas instituições escolares. A opção de trazer conceitos presentes na produção científica de outros autores visa ampliar o debate a respeito das conceituações trazidas por Lück (2009), além de proporcionar uma amplitude de visão a respeito das temáticas trabalhadas em cada dimensão proposta.

### Dimensões de organização

Conforme Lück (2009), as dimensões de organização são aquelas que englobam quatro passos principais. São eles: a) estabelecimento dos objetivos; b) dimensionamento dos recursos; c) execução das tarefas, e; d) retroalimentação do trabalho realizado (OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020; SILVA, 2019). Tal lógica de execução se assemelha ao que se vê no estudo de Silva et al. (2019), o qual propõe a adoção de uma ferramenta do campo da Administração (SILVA, 2019) denominada PDCA. Este é um acrônimo das iniciais em inglês dos termos *Plan* (planejar); *Do* (fazer); *Check* (checar), e; *Act* (agir). Além desta sequência de etapas, as quais constituem um processo (SILVA, 2019), a obra de Lück (2009) indica que as quatro partes que integram este primeiro grande grupo de dimensões devem ser realizadas com o intuito de promover o aperfeiçoamento na formação e na aprendizagem dos alunos, os quais devem ser cômicos do aspecto social inerente aos processos educacionais. Os subtópicos seguintes do presente ensaio tem por intuito explanar cada uma destas dimensões para promover o entendimento assertivo da função de cada uma delas no contexto da gestão escolar.

#### Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar

Para Lück (2009), os primeiros entendimentos que o docente que pleiteia o cargo de diretor escolar deve possuir domínio são: a) o que é educação, e; b) o que é gestão escolar. A lógica existente na afirmação desta autora é a de que se o professor responsável por coordenar uma escola não conhecer com clareza estes dois assuntos, sua atuação a frente do cargo de direção tende a ser limitada. Nesse sentido, a compreensão destes dois conceitos por parte dos docentes postulantes ao cargo de diretor escolar torna-se tão pertinente quanto necessária.

Oliveira (2019) relata que a educação é o instrumento necessário para que tenhamos uma sociedade menos injusta, baseada em respeito, valores, solidariedade, paz e tolerância com o outro. Pode-se afirmar que nessa conceituação a educação exerce um papel esclarecedor, no qual ideias retrógradas são substituídas por um pensamento mais humanista e pacífico na convivência com o outro, respeitando as diferenças existentes. Este é um item necessário para que haja uma sociedade mais humana e solidária. Nesse sentido, a educação é um elemento primordial na promoção do respeito ao ser humano e na luta por um quadro social mais equânime.

Araújo, Rosa e Felício (2019) afirmam que a educação pode ser compreendida como uma tarefa inconclusa, cuja amplitude de alcance abarca todas as dimensões do sujeito humano. Ao mencionarem a palavra “inconclusa”, os autores sugerem que a educação é uma atividade ininterrupta, sem a qual o

homem não consegue obter as condições mínimas para assegurar a sua emancipação. Seja por curiosidade ou por necessidade, a cada conhecimento aprendido o indivíduo amplia a sua gama de saberes e isso contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Serrano (2014) compreende a educação como um direito básico do ser humano, sem o qual é impossível que os direitos fundamentais, sociais e humanos sejam garantidos na prática. Ao se referir a educação na condição de um direito, entende-se que o Estado deve assegurar o acesso a educação para que os alunos não somente internalizem os conteúdos de seu respectivo grau escolar, mas também saibam que ela é um direito básico garantido pela Carta Magna do país (BRASIL, 1988). É oportuno frisar que não somente a questão do acesso deve ser uma prioridade, mas também é preciso que a escola promova em seus espaços um aprendizado consistente aos seus alunos, visto que é através destes conhecimentos disseminados que o processo de emancipação destes sujeitos torna-se viável.

Werle e Severo (2019) pontuam que a educação é um fator condicionante para impulsionar a prática da cidadania no Brasil. Outro item cuja educação é um elemento preponderante é o que diz respeito a construção de uma sociedade menos injusta (OLIVEIRA, 2019). A questão da cidadania atrelada a educação pode ser considerada como um tópico necessário para que a escola cumpra o seu papel social. A partir do momento em que os alunos passam a conhecer seus deveres e direitos, cria-se condições para a construção de agentes sociais cômicos de suas obrigações e afazeres. Werle e Severo (2019) complementam sua fala dizendo que a prática da cidadania por parte dos alunos pode contribuir para a transformação positiva de seus respectivos contextos, o que pode ser entendido como uma ferramenta de grande valor para a construção de uma sociedade melhor de se viver.

### **Planejamento e organização do trabalho escolar**

Os termos planejamento e organização remetem as duas primeiras fases do processo de gestão, o qual é constituído por quatro fases: planejar, organizar, dirigir e controlar (SILVA, 2019). O planejamento consiste em definir o local, situação ou estado em que a instituição pretende chegar, enquanto que a organização é a etapa que lida com os recursos necessários para que o intento almejado seja realizado com sucesso. (OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020; SILVA, 2019). A prática destas duas atividades no âmbito da gestão escolar exige que o diretor escolar conheça com precisão quais são as necessidades (ALBUQUERQUE et al. 2018) que a sua instituição necessita suprir, sejam elas no campo pedagógico, docente ou infraestrutura (INEP, 2017a; SILVA, 2019).

Na interpretação de Santos et al. (2013), o planejamento escolar consiste em prever as ações que a instituição pretende realizar em um determinado tempo futuro (OTA, 2014). Esta previsão engloba o estabelecimento dos objetivos, que são situações futuras a serem alcançadas; o atendimento das necessidades existentes; o dimensionamento dos recursos, o período no qual as tarefas serão executadas e a avaliação do trabalho realizado (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017; OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020; SILVA, 2019; VALLE; NASCIMENTO-E-SILVA; SILVA, 2020). É oportuno destacar a lógica processual presente em cada um destes passos descritos por Santos et al. (2013). Cada atividade de previsão deve estar balizada no suprimento das necessidades da comunidade escolar (ALBUQUERQUE et al., 2018; BRITO; CARNIELLI, 2011). Isso reforça a necessidade de os diretores escolares além de serem referência em suas respectivas áreas de docência possuírem também o domínio consistente destes conhecimentos gerenciais para serem aplicados em seus respectivos cotidianos profissionais.

Pimenta e Carvalho (2008) destacam não somente o aspecto processual (SILVA, 2019) atinente as atividades do planejamento escolar como também salientam outros dois aspectos relevantes correlatos a este termo. O primeiro deles diz respeito a participação da comunidade escolar (BRITO; CARNIELLI, 2011) na elaboração destes planos. O segundo aspecto exhibe os tipos de planejamento que estão contidos neste processo, que são o Plano Escolar, o Plano de Ensino e o Plano de Aula. A execução não somente destas como de outras tarefas conexas ao planejamento escolar influenciam diretamente em atividades como o cumprimento do calendário acadêmico, o desempenho dos docentes em sala de aula e o percentual de alunos aprovados por turma. Pimenta e Carvalho (2008) complementam a sua definição afirmando que o planejamento é uma atividade contínua, a qual analisa ininterruptamente o contexto escolar, seus problemas e as suas respectivas possibilidades de solução.

Silva (2004) considera que o planejamento escolar pode ser compreendido como uma prática pedagógica. Esta prática não somente auxilia para que as tarefas docentes sejam realizadas de maneira assertiva como também cria condições para a existência de uma organização coletiva dos educadores numa perspectiva democrática. Enfatiza-se que os professores que pretendem alcançar ou já ocupam cargos gerenciais em suas respectivas instituições devem conhecer a realidade da comunidade escolar (BRITO; CARNIELLI, 2011), a qual não somente é composta pelos docentes, mas também alunos, pedagogos, coordenadores e pessoal administrativo. Isso é necessário para que a tomada de decisão considere não apenas o alcance de metas, mas também compreenda as condições de trabalho e as limitações que cada setor da escola possui, as quais influenciam na entrega dos resultados esperados pela instituição.

Numa visão semelhante à de Silva (2004), Sousa (2015) pontua que o planejamento escolar pode ser visto como um recurso pedagógico. A utilização deste recurso por parte dos professores pode auxiliar na ressignificação das atividades docentes, o que pode gerar reflexos positivos na execução dos processos de ensino e aprendizagem. Assim como se observou em Silva (2004), Sousa (2015) focaliza a questão do planejamento nos afazeres docentes. Em complemento a esta fala, Bezerra (2016) salienta que o planejamento é um fator condicionante para que as tarefas concernentes ao ensino e a aprendizagem sejam realizadas com a devida qualidade.

Guimarães (2017) demonstra proximidade com a definição trazida por Santos et al. (2013) ao afirmar que o planejamento consiste em prever o que se quer conseguir. O processo decisório pertinente ao cargo de diretor escolar deve obrigatoriamente ser realizado com o devido planejamento, considerando não somente as metas estabelecidas pela instituição como também a realidade e os problemas de cada departamento envolvido ou impactado por estas decisões. Além disso, Guimarães (2017) alerta para os resultados que a ausência de planejamento pode gerar, que são as tarefas gerenciais realizadas com improviso, o que aponta a falta de profissionalização (ROMME, 2016) na elaboração e execução dos planos escolares.

Outro item destacado por Lück (2009) nesta dimensão é o da organização escolar. A primeira ideia a ser internalizada ao abordar este assunto é o próprio significado do que é uma organização. Nascimento-e-Silva (2011) relata que as organizações são agrupamentos humanos formados por no mínimo dois ou mais indivíduos, os quais trabalham em conjunto em prol de um objetivo em comum. Assim, a organização escolar pode ser entendida como um time de profissionais alocados em seus respectivos departamentos, os quais tem por intuito oferecer uma formação de qualidade para os alunos da instituição. Professores, pedagogos, técnicos-administrativos, coordenadores, diretor escolar e demais integrantes deste time devem convergir esforços para cumprir com a missão institucional de suas organizações educacionais.

Nesse sentido, o estudo de Ramos (2009) e replicado por Duarte (2019) afirma que esta organização diz respeito a estrutura da instituição, a qual é constituída não apenas pela gestão escolar, mas sim pelos demais integrantes que participam e dão vida ao ambiente institucional. Esta organização tem por finalidade formular, mobilizar e transformar o conhecimento através dos processos por ela idealizados e executados. Aqui nesta definição a organização escolar é vista como um todo formado pelas partes da escola, as quais são interdependentes entre si e exercem influência direta na construção e na disseminação de saberes no âmbito escolar.

Baptista (2007) explana que a organização escolar é um tipo peculiar de organização, onde todas ou quase todas as pessoas passam um determinado período de suas vidas cumprindo a sua trajetória de formação. O autor explica que o conceitual organização não consiste numa tarefa simples, uma vez que há autores que reforçam os aspectos técnicos concernentes a este conceito, enquanto que outras literaturas destacam as características sociais e humanas atreladas a este verbete. O fato de que o ambiente escolar é responsável pela formação de pessoas sugere que este tipo específico de organização deve funcionar de maneira harmoniosa, com todos os profissionais comprometidos em tornar possível a qualidade na educação (GADOTTI, 2010).

Os estudos de Oliveira (2002) e Silva e Lira (2012) afirmam que a organização escolar diz respeito às condições em que as atividades de ensino estão estruturadas. Nessa perspectiva, a escola possui organização quando oferece os recursos (OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020) que são necessários ao bom desempenho na execução dos processos de ensino e aprendizagem. Estes recursos englobam desde a existência de espaços de aprendizagem limpos e arejados, recursos tecnológicos como o retroprojetor e computadores em bom estado de conservação, sistemas de informação atualizados para fins de registro acadêmico, dentre outros.

Para Libâneo (2018), a organização escolar pode ser definida como uma unidade social, a qual é constituída tanto pelos sujeitos que convivem e trabalham na instituição e são regidos por processos e estruturas que orientam o andamento e o comportamento organizacional da escola. São estes processos e estruturas que dão a devida singularidade à escola, a qual define suas próprias regras e procedimentos através de resoluções, portarias e demais registros formais com vistas a estabelecer o regramento necessário para o bom funcionamento das instituições escolares.

### **Monitoramento de processos e avaliação institucional**

A terceira dimensão de organização proposta por Lück (2009) é a que trata do monitoramento e da avaliação institucional. Para que esta dimensão seja descrita de maneira consentânea, é oportuno explicar a ideia de processo. O estudo de Silva (2019) relata que processo consiste numa sequência de etapas, as quais são organizadas de maneira processual e lógica de maneira que ao seu final mandatoriamente um resultado será gerado. Assim, o monitoramento de processos consiste no acompanhamento, ou conforme visto em algumas literaturas no campo da gestão, o *follow-up* (DIAS, 2017) do andamento de uma atividade ou de um conjunto de tarefas.

O termo “monitoramento” é sinônimo a etapa de controle (SILVA, 2019), a qual é a quarta e última fase do processo de gestão. O estudo de Albu-

querque et al. (2018) afirma que o papel do controle é evitar que eventuais falhas ocorram no decurso dos processos, o que pode prejudicar o alcance dos objetivos institucionais. Caso algum erro ou defeito se confirme na prática, cabe a fase de controle a identificação imediata da situação adversa seguida de sua solução para evitar que os impactos sobre o andamento da execução do plano gerencial sejam maiores.

Silva (2019) explica os quatro subitens que compõem a etapa de controle no processo gerencial. A primeira delas é a padronização (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017), a qual consiste em definir qual modelo deverá ser seguido pelos membros de equipe na execução do plano gerencial. Um exemplo disto aplicável ao âmbito escolar é o sistema de aprovação de alunos, o qual pode considerar como média mínima para que o discente seja considerado apto em uma disciplina a média 7. Isto quer dizer que qualquer resultado abaixo deste padrão, como, por exemplo, 6,8 é considerado abaixo do modelo adotado.

O segundo subtópico do controle gerencial é a mensuração (ALBUQUERQUE et al., 2018; NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013). Aqui são definidos os parâmetros de produção que devem ser seguidos pelos integrantes da organização escolar (LIBÂNEO, 2018) em suas respectivas funções. Até aqui temos duas variáveis: a primeira delas define a qualidade da produção de cada cargo na instituição e a segunda estabelece as quantidades mínimas a serem entregues.

O terceiro item que compõe o controle é a avaliação (VALLE; NASCIMENTO-E-SILVA; SILVA, 2020). De maneira sintetizada, avaliar significa comparar. Neste caso específico, a comparação é feita entre as quantidades estimadas e a produção entregue. Para ser bem avaliada, a organização precisa assegurar a devida fidelidade (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017) entre aquilo que foi prometido e o que de fato foi entregue. Quanto mais assertiva for a execução destas três subfases, mais eficiente e eficaz será a organização escolar (LIBÂNEO, 2018), o que corrobora para o alcance dos intentos por ela almejados.

Nos casos em que há notável discrepância entre a produção estimada e o que foi entregue, recomenda-se a utilização do quarto subitem do controle, que é o replanejamento (NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013; SILVA, 2019). Consiste na detecção dos pontos que se mostraram falhos durante o decurso de execução do plano gerencial e que por isso mesmo carecem de correções. Feitos os devidos ajustes, o processo se reinicia, agora com a probabilidade de ser bem-sucedido mediante as retificações realizadas (NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013).

Este monitoramento de processos deve ser aplicável também nas questões atinentes a avaliação institucional. Este é um processo pelo qual as institui-

ções escolares devem passar para obter junto a um determinado órgão credenciador um índice que lhe assegure a continuidade das atividades do curso avaliado. Na educação básica, o principal indicador considerado para avaliação institucional é o IDEB (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica). Já para o ensino superior, há um marco regulatório (BRASIL, 2017) que rege as instituições universitárias quanto ao atendimento dos critérios de qualidade exigidos nas avaliações periódicas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP, 2017a; 2017b; TRAVIZTKI, 2020).

Os estudos de Trigueiro (2004) demonstram que a avaliação institucional é o processo no qual a instituição empreende esforços para a obtenção de seu reconhecimento por parte de outros setores que integram a sociedade. Noutras palavras, ao ser avaliada institucionalmente, a organização escolar (LIBÂNEO, 2018) procura demonstrar que cumpre na prática com o que promete aos seus públicos de interesse. Dentre estas partes interessadas, destacam-se os fiscais dos órgãos de controle, os quais são responsáveis por atestar que a instituição avaliada cumpre de forma inequívoca com aquilo que se compromete a fazer. A conquista deste reconhecimento é positiva não somente pelo aspecto da gestão escolar como também serve para potencializar a imagem institucional da escola, a qual pode atrelar o seu nome a aspectos relacionados a garantia da qualidade na educação (GADOTTI, 2010).

Paiva e Souza (2011) destacam o viés integrador e agregador da avaliação institucional. Na visão destes autores, este processo pode ser considerado uma oportunidade de a organização escolar (LIBÂNEO, 2018) enquanto instituição estabelecer uma relação mais estreita com seus públicos de interesse. Considera-se que este público é formado pelos docentes, alunos, os profissionais atuantes nos setores administrativos e pedagógico da escola e até mesmo a própria comunidade. Já o estudo de Rossés et al. (2017) afirma que a avaliação institucional é o instrumento capaz de colaborar com o aprimoramento constante dos processos da instituição. Isto auxilia não somente para a profissionalização (ROMME, 2016) do trabalho desenvolvido na escola como também a torna mais apta a responder aos critérios de qualidade exigidos pelos órgãos credenciadores em seu âmbito de atuação.

Palitot, Santos e Brito (2015) compreendem a significância da avaliação institucional para que a instituição escolar conheça com precisão sua realidade e seus problemas existentes. Quanto mais cônica a instituição for em relação ao que ela saber fazer com maestria e o que ela carece de aperfeiçoamento, melhor será o seu rendimento nas avaliações periódicas a que for submetida. Quando a escola passa a ter consciência de sua própria realidade e reconhece os seus pontos que se mostram deficitários, ela pode adotar planos de ação que potenciali-

zem estes itens a apresentarem uma performance mais de acordo com o nível de exigência das avaliações institucionais.

Luz, Petarnella e Silveira (2020) resumizam os objetos de análise apreciados pela avaliação institucional. Consoantes esta definição, o enfoque de verificação deste processo se dá sob políticas, projetos e instituições. Além disso, esta conceituação pontua que a busca pela qualidade tornou-se um desafio a ser cumprido por todas as instituições com vistas a atender as exigências definidas pelos órgãos avaliadores. Dessa forma, além de desenvolver ações que assegurem a qualidade na educação (GADOTTI, 2010), as instituições escolares tem o seu desempenho medido através de avaliações periódicas cujo resultado aponta o atendimento ou não dos indicadores de performance previstos nos sistemas avaliativos existentes. Esse desafio existente reforça a magnitude do diretor escolar para o sucesso da escola, uma vez que todos os processos educativos e gerenciais passam mandatoriamente por este cargo no âmbito educacional.

### **Gestão dos resultados educacionais**

Finalizando a primeira categoria de dimensões de organização existentes em Lück (2009), o item gestão dos resultados educacionais diz respeito a forma como a qual a instituição gerencia os dados provenientes dos resultados alcançados por ela na execução de seus processos escolares. O uso do termo gestão sugere que a instituição sabe como planejar, organizar, dirigir e controlar (SILVA, 2019) os efeitos resultantes do trabalho por ela desenvolvido. Lück (2009) destaca o papel do diretor escolar neste processo, mas esclarece que esta é uma dimensão que também abarca o trabalho dos demais profissionais envolvidos nos processos escolares, como, por exemplo, demais cargos de direção ou coordenação, supervisores, pedagogos, secretários e orientadores educacionais.

Conforme os dizeres de BRASIL (2005), o resultado educacional é o índice que evidencia o êxito ou o insucesso da qualidade da educação (GADOTTI, 2010). Outra constatação proveniente dos resultados educacionais é a capacidade que a instituição possui de incrementar ou não a aprendizagem de seu alunado. Nesta definição nota-se a relevância que os resultados educacionais possuem para as instituições escolares, uma vez que são eles que irão comprovar se a instituição demonstra ou não um desempenho de excelência nas avaliações educacionais. A ausência da obtenção de resultados positivos sinaliza a existência de pontos que se mostram carentes de reforço e tal situação reforça a necessidade de os diretores de escola e demais ocupantes de cargos gerenciais dominarem os princípios básicos de gestão, bem como a aplicabilidade destes conhecimentos em seu cotidiano profissional.

Gonçalves, Rios-Neto e César (2008) endossam que o resultado educacional é fruto dos estímulos da família, da própria escola e outros fatores de influência, os quais somados a capacidade cognitiva do aluno resultam no alcance dos índices obtidos pela instituição. Diferente do que fora observado em BRASIL (2005), esta conceituação considera a existência de fatores condicionantes que influenciam diretamente no alcance dos resultados educacionais. É oportuno enfatizar que Gonçalves, Rios-Neto e César (2008) mencionam a família e a escola como elementos capazes de exercer influência sobre os resultados da instituição, mas existem outros fatores de ordem social, psicológica e financeira, além de problemas concernentes a indisciplina (CRAVO, 2012; MOREIRA, 2012) que também podem impactar o rendimento do aluno e, por conseguinte, os resultados educacionais.

Queiroz (2015) narra que a compreensão dos elementos que interferem nos resultados educacionais é tão ou mais relevante que o próprio resultado alcançado. A identificação das variáveis que causam impacto sobre os resultados educacionais permite que cada item seja analisado de maneira criteriosa, o que pode gerar a existência de planos de ação voltados para a solução de cada problema existentes no âmbito da instituição. Isso é positivo no que se refere tanto ao alcance da qualidade na educação (GADOTTI, 2010) como também o próprio aprimoramento da performance dos estudantes a partir das soluções aplicadas a cada item deficitário identificado anteriormente pela instituição.

Como é possível observar, as dimensões de organização propostas por Lück (2009) se notabilizam por serem de cunho sistemático e metódico, com vistas ao alcance dos objetivos pretendidos pela instituição. A prática destes conhecimentos originários do campo da Administração (SILVA, 2019) nos afazeres dos docentes que conseguiram chegar ao cargo de diretor escolar é um elemento que eleva as chances de sucesso no exercício desta função. Isto não somente auxilia para que o trabalho dos professores diretores de escola seja exitoso como também faz com que as instituições escolares se tornem mais aptas a atender de forma eficiente as exigências das avaliações institucionais a que periodicamente são submetidas.

### **Dimensões de implementação**

A segunda categoria de dimensões da gestão escolar é denominada por Lück (2009) como dimensões de implementação. Este agrupamento de temáticas correlatas ao cargo de diretor escolar é formado por seis temas, os quais se notabilizam por ser de cunho transformacional no ambiente escolar (LÜCK, 2008; 2009). O principal objetivo da prática destes princípios é prover a formação dos alunos através do enfoque nos processos de ensino e aprendizagem. Nos

subtópicos a seguir, cada um destes conceitos serão descritos consoante a visão de outros autores que anteriormente já versaram sobre estes temas.

### **Gestão democrática e participativa**

Sobre gestão democrática, o estudo de Delatorre (2012) destaca o caráter mandatório deste tipo específico de gestão no ambiente escolar. Com base na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (BRASIL, 1996), esta conceituação destaca que a administração das instituições escolares deve se notabilizar pela existência de processos coletivos, os quais devem contar com a participação dos integrantes da comunidade escolar (BRITO; CARNIELLI, 2011; KUDO; PEREIRA; SILVA, 2016). Isso significa que o processo decisório de uma organização escolar (LIBÂNEO, 2018) o qual é pautado no viés democrático se caracteriza pela existência de condições que sustentem a descentralização das decisões no âmbito escolar.

Faria, Ferreira e Gontijo (2018) consideram a gestão democrática como uma mobilização, a qual é realizada pelos integrantes do espaço escolar. A participação (KUDO; PEREIRA; SILVA, 2016) destes profissionais permite a construção dos intentos pretendidos pela instituição. Evidencia-se que a gestão democrática para assim ser denominada necessita que todos os participantes envolvidos estejam inclusos e tenham seus pontos de vista ouvidos no decurso da tomada de decisão. Isto é necessário, não somente para cumprir o que prevê a legislação pertinente a educação (BRASIL, 1996) como também reforça a autonomia das instituições escolares em seu contexto de atuação.

Amo e Volsi (2016) destacam o caráter balizador da gestão democrática. É recomendável frisar que este modelo específico de gestão se notabiliza por reconhecer os direitos e as obrigações de cada indivíduo que integra o processo decisório da instituição escolar. A existência deste regramento é necessária para que todos os profissionais que integram a gestão democrática saibam com precisão até onde vai a sua alçada de decisão, além de servir para garantir o convívio harmonioso e cordial entre os participantes da gestão democrática no âmbito estudantil.

Brito, Siveres e Cunha (2019) associam a gestão participativa com a questão da diversidade. Consoante esta visão, a escola possui uma função social, a qual além das questões pertinentes a formação do alunado, engloba outras temáticas, como, por exemplo, os problemas ambientais existentes na comunidade ao redor da instituição. Isso faz com que a organização escolar (LIBÂNEO, 2018) necessite desenvolver mais de uma maneira de aprendizado. Isso requer o estímulo constante ao modelo participativo de gestão, o qual considera a pluralidade de opiniões de seus integrantes, o que por sua vez contribui para que o ambiente escolar seja ressignificado em seu âmbito de atuação.

Moura e Sacomani (2020) indicam os benefícios que a gestão participativa pode proporcionar para a melhoria da organização escolar (LIBÂNEO, 2018), mais precisamente no que se refere a convivência dos integrantes deste espaço de formação. Consoante esta definição, a gestão participativa é capaz de fazer com que a comunidade escolar (BRITO; CARNIELLI, 2011) estreite suas relações, diminuindo assim eventuais distâncias existentes. Outra benesse obtida através da adoção deste modelo de gestão diz respeito a redução da desigualdade no ambiente escolar, uma vez que todos possuem direito a opinião e poder de decisão compartilhados, o que é um dos condicionantes para a existência de uma gestão participativa.

### **Gestão de pessoas**

A segunda dimensão que integra a categoria de implementação é a da gestão de pessoas. Chiavenato (2014) define que a gestão de pessoas representa o agrupamento de atividades realizadas pelos gestores e pelos especialistas com o enfoque no desenvolvimento de competências e elevar o nível de competitividade de uma companhia. Trazendo este conceito para o âmbito escolar, pode-se inferir que a gestão de pessoas seja um instrumento capaz de mobilizar os talentos e esforços de todos os profissionais envolvidos nos processos educacionais com vistas a consecução dos intentos de formação e aprendizagem dos discentes (LÜCK, 2009).

Sovienski e Stigar (2008) atestam que a gestão de pessoas abarca os aspectos de participação, qualificação, envolvimento e desenvolvimento dos integrantes da organização escolar (LIBÂNEO, 2018). Nesta conceituação percebe-se que o foco da gestão de pessoas aplicada ao ambiente das instituições educacionais é o de potencializar o nível de compromisso e o desenvolvimento profissional das pessoas que trabalham e vivem o cotidiano escolar. Isto reforça a significância do papel do diretor escolar, o qual é o principal responsável por exercer a liderança (NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013; SILVA, 2019) dos profissionais com quem trabalha. A condução das atividades laborais das pessoas no âmbito escolar deve considerar o que cada um sabe fazer com destreza e com base nisso delegar as tarefas aos seus respectivos responsáveis com vistas a garantir a entrega de cada atividade conforme os padrões estabelecidos.

Fischer (2002) atrela a gestão de pessoas com o papel do direcionamento e da orientação dada aos profissionais na condução de suas tarefas rotineiras. Além disso, este autor explana o porquê do uso da expressão gestão de pessoas. A palavra gestão nesse sentido tem a ver com a ação, a qual possui um enfoque específico de análise, que são as pessoas, o que é uma forma de não utilizar o termo “recursos humanos”. Fischer salienta que muito mais do que recursos (OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020), as pessoas hoje são considera-

das diferencial competitivo nas organizações, seja pela sua gama de saberes ou por sua criatividade.

Villardí, Ferraz e Dubeux (2011) narram que a gestão de pessoas significa reconhecer que os sujeitos que trabalham na instituição são um diferencial estratégico a ser considerado. A utilização do termo estratégico remete a estratégia, a qual segundo Nascimento-e-Silva (2017) e Silva (2019) representa o caminho necessário para a materialização de um determinado objetivo pretendido. Assim, as pessoas que trabalham numa organização escolar (LIBÂNEO, 2018) se forem lideradas corretamente podem auxiliar a instituição a obter com grau elevado de eficiência os seus objetivos almejados.

Martins (2019) menciona outros aspectos relevantes sobre o conceito de gestão de pessoas. Além de estimular a motivação e o desenvolvimento pessoal dos profissionais, cabe ao setor de gestão de pessoas realizar periodicamente a avaliação de performance de cada profissional que integra o seu quadro de pessoal. Depreende-se que a realização desta avaliação permite ao gestor conhecer de forma assertiva o que cada integrante da instituição está fazendo em prol não apenas das metas de seu referido setor como também em relação ao alcance da missão institucional que é a formação de pessoas com qualidade na educação (GADOTTI, 2010).

### **Gestão pedagógica**

O estudo de Cerny (2009) pontua de maneira objetiva o significado do termo gestão pedagógica. De acordo com esta definição, gestão pedagógica é : “[...] um conjunto de meios para assegurar o ensino e a aprendizagem e procura atingir os objetivos do projeto pedagógico”. Entende-se que o projeto ao qual Cerny (2009) se refere é o documento denominado Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o qual segundo Borges (2019) é o registro formal cujo teor contém todos os detalhes pertinentes a um curso, incluindo os objetivos, o perfil profissional dos egressos, a forma de ingresso e os requisitos mínimos necessários para a obtenção do diploma de formação (INEP, 2017a). Assim, a gestão pedagógica permite que os processos de ensino e aprendizagem sejam realizados na instituição consoante os ditames existentes no Projeto Pedagógico correspondente a cada curso ofertado ao alunado.

Martins (2007) esclarece que a gestão pedagógica possibilita a criação de mecanismos e iniciativas de cunho pedagógico. Estas iniciativas abrangem aspectos relevantes que são correlatos aos processos de ensino e aprendizagem, tais como o currículo, os docentes e os gestores acadêmicos. A exemplo do que fora visto no estudo de Cerny (2009), Martins (2007) também destaca a necessidade de alinhamento necessária entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição e os objetivos existentes em seus projetos de curso. Esta con-

gruência é necessária não somente para que o perfil profissional dos egressos (INEP, 2017a) seja alcançado como também assegura a coerência necessária entre o que está registrado no papel e a sua correspondente prática na formação dos alunos.

Soeiro, Figueiredo e Ferreira (2015) apontam que a gestão pedagógica deve ser realizada consoante a necessidade de cada sala de aula que integra o alunado da instituição escolar. Isso exige um nível elevado de percepção e sensibilidade do docente, uma vez que consoante esta conceituação, o que um professor programou para ser realizado em uma determinada classe não é necessariamente a mesma coisa que fora planejada para outra turma. Nessa perspectiva, além de ser uma prática pedagógica, este modelo de gestão pode ser considerado como uma atividade dialógica, na qual o professor busca detectar as lacunas de aprendizagem de suas turmas de alunos para supri-las através de seus afazeres pedagógicos. Soeiro, Figueiredo e Ferreira (2015) endossam o caráter flexível e situacional da gestão pedagógica, a qual pode ser adaptada pelo docente com vistas a obter o melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos em seu processo de formação.

### **Gestão administrativa**

Em síntese, gestão é o processo que consiste em planejar, organizar, dirigir e controlar recursos para garantir o alcance dos objetivos organizacionais (ALBUQUERQUE et al., 2018; NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013; SILVA, 2019). Este é um conceito perfeitamente aplicável a realidade da organização escolar (LIBÂNEO, 2018), com uma diferença: enquanto nas organizações industriais os objetivos pretendidos são o aumento da produtividade e a redução das perdas de processo, no âmbito da educação os intentos são outros, mas possíveis de serem alcançados através de uma boa gestão. São eles: uso otimizado dos recursos, melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, redução do índice de evasão escolar, dentre outros.

A primeira atividade concernente a gestão é a de planejamento, a qual consiste em determinar qual futuro (OTA, 2014) a instituição deseja para si. A concretização do cenário pretendido depende de dois itens. O primeiro deles é a definição de qual ponto a instituição quer alcançar, o que corresponde ao seu objetivo. Já o que ela irá fazer para se chegar lá corresponde a estratégia, que são os caminhos necessários para se chegar a este intento almejado (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017; SILVA, 2019).

O segundo item a ser observado é o da organização, etapa esta que lida com os recursos, os quais, por sua vez, são os meios necessários para se produzir algo ou alguma coisa (NASCIMENTO-E-SILVA, 2011; OLIVEIRA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020; SILVA, 2019). Aqui o diretor escolar deve conhe-

## EDUCAÇÃO BRASIL II

cer com precisão os tipos de recursos existentes, além de saber dimensionar cada categoria de recurso conforme a complexidade do objetivo a ser alcançado. O quadro 2 exemplifica os principais tipos de recursos existentes, além de alguns exemplos de recurso aplicáveis ao ambiente escolar.

TIPO DE RECURSO	EXEMPLO
Recursos físicos	Espaços físicos da instituição, máquinas, equipamentos e insumos
Recursos financeiros	Repasse do governo federal, estadual ou municipal, orçamentos anuais da instituição.
Recursos Humanos	Professores, pedagogos, coordenadores, técnicos-administrativos, pessoal terceirizado, assistentes sociais, psicólogos, bibliotecários. etc.
Recursos Tecnológicos	Recursos multimídia para aprendizagem, programas de computadores utilizados em sala de aula
Recursos Informacionais	<i>Softwares</i> , sistemas de informação, licenças para uso de programas, sistemas de comunicação

**Quadro 2:** Tipos de recurso e exemplos no âmbito escolar.

**Fonte:** Adaptado de Oliveira e Nascimento-e-Silva (2020).

A terceira etapa da gestão administrativa é a direção, a qual lida com pessoas (SILVA, 2019). Como este é o recurso mais difícil de administrar, é recomendável que o diretor escolar adote três esquemas distintos com vistas a tornar esse processo mais assertivo. O primeiro esquema é o da liderança, a qual consoante Nascimento-e-Silva et al. (2013) é a capacidade que o gestor possui de influenciar seus liderados de maneira que eles passam a adotar comportamentos que normalmente não o fariam sem a influência do líder. É imprescindível que não apenas o diretor, mas também os demais ocupantes de cargos gerenciais na organização escolar (LIBÂNEO, 2018) saibam lidar com pessoas, pois do contrário esses profissionais não podem ser considerados líderes.

O segundo esquema é o de motivação, o qual segundo Silva (2019) é necessário para que as pessoas se mantenham engajadas e com energia para desempenhar suas atividades e assim elevar a probabilidade de sucesso na execução do plano gerencial. Aqui entra a capacidade do gestor escolar de saber explanar os benefícios que o alcance dos resultados almejados irão trazer não somente para a instituição como também para os profissionais que nela trabalham. Esta motivação pode ser manifestada através de bônus financeiros ou

outros benefícios que elevem o nível de comprometimento dos colaboradores com o alcance das metas estipuladas.

O terceiro esquema de direção é o das comunicações. Silva (2019) explica que a necessidade da adoção deste esquema se dá por três razões. A primeira delas é a identificação dos problemas seguida de sua pronta comunicação aos líderes de equipe. O segundo motivo está relacionado com o compartilhamento das informações pertinentes ao andamento de cada tarefa necessária para a consecução do objetivo pretendido. O terceiro fator que justifica a adoção deste esquema tem a ver com o aviso aos colaboradores de qualquer novidade referente a execução do plano gerencial.

A quarta etapa da gestão administrativa é a de controle, cujos subitens já foram explanados na seção 3.1.3 Monitoramento de processos e avaliação institucional, consoante os estudos de Nascimento-e-Silva et al. (2013) e Silva (2019). É oportuno mencionar que o diretor escolar ao aplicar o controle nos processos de sua instituição deve estabelecer com clareza a) o que deve ser produzido; b) quanto será produzido em cada tarefa. Da congruência na comparação destas duas variáveis, tem-se um resultado dentro dos parâmetros definidos. Em caso de desacordo ou desvio, o replanejamento (NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013) se faz necessário para a correção dos itens cujo desempenho se mostrou deficitário no decurso da execução do plano anteriormente estabelecido.

### **Gestão da cultura escolar**

A penúltima das dimensões propostas por Lück (2009) no campo da implementação é a que trata da gestão da cultura escolar. Para Julia (2001), a cultura escolar pode ser entendida como o agrupamento de regras e procedimentos que definem: a) os conhecimentos a serem disseminados; b) condutas a serem adotadas, e c) as práticas que possibilitam tanto a comunicação como a internalização destes comportamentos. Nota-se que esta questão da cultura está atrelada a um conjunto de normas de uma determinada instituição, as quais definem as regras de boa convivência e conduta a serem praticadas pelos profissionais atuantes em uma determinada instituição. No caso específico da escola, a sua cultura está diretamente ligada ao que, como e para quem ela ensina os conteúdos presentes em suas matrizes curriculares consoante a explanação dada por Julia (2001).

Por sua vez, Pessanha e Daniel (2002) consideram a questão da cultura escolar através de uma ótica voltada para questões históricas. Consoante esta definição, abordar este tema significa compreender quais foram os fatores que influenciaram no processo de transmissão de conhecimento e a disseminação de valores no ambiente escolar. Nesse viés, nota-se que o autor defende que além da existência de uma cultura que dê a devida singularidade ao espaço escolar, é

preciso que haja o entendimento das razões que levaram a instituição a adotar esta cultura. Este é um questionamento pertinente, uma vez que a cultura escolar se reflete em conceitos que por sua vez são demonstrados através de atitudes, as quais representam a identidade da organização escolar (LIBÂNEO, 2018), a qual define a forma com a qual a instituição se relaciona com seus públicos de interesse.

Paula (2009) afirma que a cultura escolar se manifesta em sua plenitude a partir do momento em que os sujeitos que ocupam o espaço físico da escola se apropriam dessa ambiência e ressignificam este espaço em seu cotidiano. A menção ao termo apropriação pode ser entendida como a forma particular como cada profissional entende a sua instituição, a qual pode ser vista além de um mero local de trabalho. As normas e regimentos (JULIA, 2001) que caracterizam a instituição também são elementos que auxiliam na ressignificação da instituição por parte de quem a frequenta de forma rotineira.

Ao abordar sobre cultura escolar, Frago (2007) traz para este conceito a ideia de que ele é transmitido de geração em geração. Para este autor, a cultura escolar representa todo um universo de teorias, normas, hábitos e práticas que são consolidados ao longo do tempo. Este conjunto de coisas dão origem as tradições, as quais são transmitidas de geração em geração através da oralidade. Assim, esta disseminação de cultura através das gerações faz com que estes costumes permaneçam vivos no cotidiano do ambiente escolar.

Silva (2006) descreve os principais elementos que constituem a formação de uma cultura escolar. Segundo esta conceituação, os itens que estruturam esta cultura são: a) atores; b) discursos e linguagens; c) instituições, e; d) práticas. Os atores são representados pelas pessoas que convivem e trabalham no ambiente escolar e engloba as famílias, os docentes, os gestores e o alunado. Já os discursos e linguagens são exemplificados pelos modos de comunicação e conversação, os quais podem ser mais coloquiais ou formais. Por sua vez, as instituições são representadas pela própria organização escolar (LIBÂNEO, 2018) e o sistema educativo do qual a instituição é parte integrante. Por último, as práticas que são reflexo dos padrões atitudinais que foram sendo consolidados e transmitidos de geração em geração (FRAGO, 2007).

### **Gestão do cotidiano escolar**

Embasado nos estudos de André (1991), Timbó (2009) descreve o cotidiano escolar como sendo o estudo da instituição, mais precisamente dos aspectos que lhe conferem a singularidade. Assim, conforme se viu no subtópico referente a cultura (FRAGO, 2007; SILVA, 2006), o cotidiano escolar representa um item identitário da instituição, uma vez que reflete a realidade da escola, seus problemas, qualidade e contrastes. Pode-se afirmar que o estudo do cotidi-

ano escolar é uma maneira de identificar quais elementos permeiam o ambiente de convívio de uma instituição educacional. Tal convívio pode tanto ser pacífico quanto conflituoso e cabe ao diretor escolar conhecer de maneira inequívoca os meandros do cotidiano de sua escola, principalmente dos fatores que afetam negativamente este cotidiano.

Bahia (2014) destaca a relevância do cotidiano escolar para a formação de professores. Consoante esta definição, este cotidiano é benéfico para a profissionalização do educador, não somente pela interface de experiências como também pela variedade de saberes produzidos neste espaço. Quanto mais rápido o docente em formação conhecer e se adaptar ao cotidiano escolar, melhor será o seu desempenho na realização de seus afazeres profissionais, incluindo os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Eying, Gisi e Ens (2009) fazem uma reflexão relevante concernente a questão do cotidiano escolar. Para estas autoras, além de compreender o significado deste termo, é oportuno também conhecer as pessoas que dão vida a este cotidiano, principalmente no que concerne às suas representações sociais. Cada pessoa que integra o ambiente escolar é considerado representante de uma classe social e o entendimento disto na visão de Eying, Gisi e Ens (2009) é importante para que a escola seja compreendida na sua totalidade, complexidade e multiculturalidade.

Monteiro (2016) explica que o estudo do cotidiano escolar significa buscar o entendimento a respeito das interações sociais que acontecem no âmbito da instituição. De acordo com esta conceituação, a escola possui uma função de socialização. Este papel se dá na disseminação de suas crenças e valores, os quais são transmitidos ao longo do tempo de geração em geração (FRAGO, 2007). Juntamente com estas tradições, as rotinas, interações e maneiras de relação social também integram o universo do cotidiano escolar. Assim, este conjunto de costumes, práticas e interfaces relacionais podem ser compreendidos como elementos que estruturam o cotidiano escolar de uma instituição.

### **Conclusão**

O presente ensaio teórico descreveu as dez dimensões presentes em Lück (2009) a partir da visão de outros autores e inferiu que cada dimensão descrita representa um ponto focal de atenção na atuação dos professores ocupantes do cargo de diretor escolar. As quatro primeiras dimensões são de natureza gerencial e sua aplicabilidade no âmbito das instituições de ensino são necessárias para que os processos educacionais sejam levados a bom termo, o que por sua vez auxilia a organização escolar a cumprir com sua função de formar alunos consoante o perfil profissional de egresso desejado. As dimensões de

implementação são de natureza transformacional e exigem do gestor escolar um grau elevado no tratar com as pessoas que integram o quadro profissional da instituição. A prática do gerenciamento destas dez dimensões descritas exigem que o docente postulante ou ocupante do cargo de direção escolar conheça de maneira inequívoca a realidade, os problemas e os potenciais de sua instituição para que as melhores decisões sejam tomadas em prol da melhoria da qualidade na educação ofertada aos alunos. Para trabalhos futuros, sugere-se um levantamento no estado da arte brasileiro a respeito das comissões próprias de avaliação (CPA) e seu papel nas instituições de ensino superior brasileiras.

### Referências

- ALBUQUERQUE, A. S. F.; MORAIS, M. A. S.; LIMA, M.; NASCIMENTO-E-SILVA, Da. Processo de institucionalização: um estudo sobre a experiência do espaço da cidadania ambiental (ECAM). **Review of Research**, v.7, n.9. p.1-13, 2018.
- AMO, M.M.; VOLSI, M.E.F. Gestão democrática da educação e associação de pais, mestres e funcionários – APMF. **Cadernos PDE**, v.1, p.1-20, 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. “Pesquisa no Cotidiano Escolar”. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ARAÚJO, G.S.; ROSA, P.R.; FELICIO, M.J. Raízes emancipatórias da educação. **Formação Online**, v.26, n.48, p.34-50, 2019.
- BAHIA, N.P. Formação de professores e cotidiano escolar: reflexões sobre a profissionalidade docente. **International Studies on Law and Education**, [s.l.], [s.n.], p.31-46, 2014.
- BAPTISTA, M.E.T. **A auto-avaliação: estratégia de organização escolar – rumo a uma identidade**. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta, Lisboa, 2007.
- BEZERRA, N. **O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC): uma conquista ainda não compreendida**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Maranhão, Itapetucuri-Mirim, 2016.
- BORGES, N.S.S.C. **Proposta de avaliação institucional interna para a EP-TNM**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: BRASIL, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 3.183 de 31 de outubro de 2017.** Aprova em extrato os indicadores do instrumento de avaliação de cursos de graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: BRASIL, 2017.

BRITO, R.O.; CARNIELLI, B.L. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v.5, n.2, p.26-41, 2011.

BRITO, R.O.; SIVERES, L.; CUNHA, C. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Ensaio: aval. pol, públ. Educ**, v.27, n. 104, p.610-630, 2019.

CERNY, R.Z. Formação de professores na modalidade à distância: a gestão pedagógica na perspectiva da gestão democrática. **Linhas**, v.10, n.2, p.87-103, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 4. ed. Barueri: Manole, 2014.

DELATORRE, C.S. A construção da gestão democrática no contexto escolar multicultural. Trabalho de Especialização (*Lato Sensu* em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Constantina, 2012.

DIAS, G.V.G. **#Lobby: uma análise do impacto das Redes Sociais nos trabalhos de relações governamentais, lobby e advocacy no DF.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DUARTE, A.R. **A organização do trabalho pedagógico e seus desdobramentos frente ao processo de reprovação escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

EYING, A.M.; GISI, M.L.; ENS, R.T. Violência nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v.9, n.28, p.467-480, 2009.

FARIA, M.S.; FERREIRA, L.A.T.S.; GONTIJO, E.S. Gestão democrática e participativa: uma ferramenta para modernizar a educação. *In: Anais... 3º ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO; 4º ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PIBID DO SUDOESTE GOIANO.* Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde, 7 a 9 de junho de 2018.

FISCHER, A. L. **Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas.** *In: FLEURY, M.T.L. (Org). As pessoas na organização.* São Paulo: Gente, 2002.

- FRAGO, A. V. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2010.
- GONÇALVES, M.E.; RIOS-NETO, E.L.G.; CÉSAR, C..C. Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes. *In: Anais...XVI ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS*. Caxambu, Minas Gerais, 29 de setembro a 3 de outubro de 2008.
- GUIMARÃES, S.S.C. **O planejamento estratégico e a missão da escola: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distância: Autorização de cursos**. Brasília: INEP, 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de curso de graduação Presencial e a distância: Reconhecimento, Renovação de Conhecimento**. Brasília: INEP, 2017.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, p.9-43, 2001.
- KUDO, S. A.; PEREIRA, H. S.; SILVA, S C. P. **A proteção jurídica dos fragmentos florestais urbanos: um estudo da paisagem e da legislação ambiental e urbanística da cidade de Manaus**. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 38, p. 521-540, ago. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LUZ, R.A.S.; PETARNELLA, L.; SILVEIRA, A. Disponibilidade e acessibilidade do sistema de avaliação institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza sob a ótica de seus gestores. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, v.25, n.1, p.219-237, 2020.
- MARTINS, M. A. R. Gestão pedagógica de cursos de graduação: a instituição de educação superior como espaço de formação contínua de professores e gestores acadêmicos. *In: Anais... SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 23; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO,

1, 2007, Porto Alegre. Porto Alegre, 2007.

MARTINS, D.M. **A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores nas escolas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

MONTEIRO, F.C. **O coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Trabalho de Especialização (*Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Maranhão, Santa Inês, 2016.

MOURA, D.C.O.; SACOMANI, A.P.M. Individualização e socialização no ambiente escolar: comunicação por meio da gestão democrática e participativa. **Cadernos de Pedagogia**, v.14, n.27, p.60-71, 2020.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Gestão de organizações de ciência e tecnologia: ferramentas e procedimentos básicos**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. **Compreendendo o processo gerencial**. Manaus: IFAM, 2011.

NASCIMENTO-E-SILVA, D.; SIMÕES, C. S.; SOARES, M. L.; PEREIRA, A. M. A. Proposição de uma sistemática de avaliação de aprendizagem na formação de administradores com base no processo gerencial. **Rev. Adm. Universidade Federal de Santa Maria**, v.6, n. 4, p. 640-657, dez. 2013.

OLIVEIRA, C.C. A importância dos direitos humanos e da interculturalidade na educação. **IMJBR – International Multidisciplinary Journal of The Brazil**, v.3, n.1, p.34-28, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho escola**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, E. S.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Gerenciamento participativo de recursos em espaços pedagógicos. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2020.

OTA, E. T. **Os desafios para o uso do planejamento estratégico nas organizações públicas: uma visão de especialistas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

PAIVA, L. D. C.; SOUZA, N. M. P. Perspectivas da autoavaliação institucional na universidade. **Novo Enfoque**, v. 13, n. 13, p. 132- 141, 2011.

PALITOT, M. D.; SANTOS, C. P.; BRITO, L. V. Avaliação do ensino superior: a construção da cultura avaliativa na Universidade Federal da Paraíba. **MPGOA**, v. 4, n. 2, p. 2-10, 2015.

- PAULA, L.S.B. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.15, n.3, p.407-416, Set.-Dez. 2009.
- PESSANHA, E.C.; DANIEL, M.E.B. História da cultura escolar através de exames – o caso dos exames de admissão ao Ginásio (1939-1971). **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, v.8, n.16, p.4-15, 2002.
- PIMENTA, S.A.; CARVALHO, A.B.G. O planejamento na organização da prática pedagógica. *In: Didática e o ensino de geografia*. Campina Grande: EDUEP, 2008.
- QUEIROZ, M.V.A.B. **Avaliando as escolas pelas suas competências: aplicação do DEA não discricionário para o ensino fundamental do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- RAMOS, J. F. P. **Projeto educativo e político-pedagógico da escola de ensino médio Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ROMME, G. **The quest of professionalism: the case of management of entrepreneurship**. Oxford University Press, 2016.
- ROSSÉS, G. F. *et al.* O processo de autoavaliação institucional: o caso do colégio politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. *In: Anais... SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 3., 2017, Florianópolis. Florianópolis, SC, Brasil, 2017
- SANTOS, D.M. *et al.* Visita á Escola Maria do Céu Bandeira: uma análise do projeto político pedagógico. *In: Anais... XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX 2013 – UFRPE: Recife, 09 a 13 de dezembro de 2013*.
- SERRANO, P.J. A educação como um supra-direito: o direito dos direitos consagrados na Constituição Federal Brasileira. **Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado**, Vol. 1, nº 2, p 2-4, Jul./Dez. de 2014.
- SILVA, R.O. **Proposta de aut Capacitação para coordenadores de graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Amazonas, Manaus, 2019.
- SILVA, H.L.F. Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional – indivíduo ou professor da categoria? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.3, n.3, p.77-88, 2004.
- SILVA, F.C.T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, n. 28, p. 201-216, 2006.
- SILVA, R. O. *et al.* O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v.8, n.17, p.1-13, 2019.

SILVA, A.F.; LIRA, P.R.B. Ideb, as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grand.; e/PB. **Revista Exitus**, v.2, n.1, p.29-43, 2012.

SOEIRO, D.I.M.; FIGUEIREDO, A.D.; FERREIRA, J.A.G.A. Pedagogia da autonomia e Gestão pedagógica no Ensino Superior. *In: GONÇALVES, S.; ALMEIDA, H.; NEVES, F. Pedagogia no Ensino Superior*, Curitiba: CINEP, 2015.

SOUSA, J.L. Planejamento escolar: contribuições para a ressignificação da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

SOVIENSKI, F; STIGAR, R. **Recursos Humanos X Gestão de Pessoas**. 2 ed. São Paulo, Atlas, 2008.

TIMBÓ, I.B. Livro didático de história: cultura material escolar em destaque. *In: Anais... ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. Fortaleza, 2009.

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.28 no.107, p.500-520,2020.

VALLE, M.R.L.; NASCIMENTO-E-SILVA, D.; SILVA, R.S. Avaliação participativa nos espaços pedagógicos: análise de uma instituição escolar do norte do Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v.9, n.18, p.1-17, 2020.

VILLARDI, B.Q.; FERRAZ, V.N.; DUBEUX, V.J.C. Uma metodologia para diagnóstico de clima organizacional. **Revista de Administração Pública**, v.45, n.2, p.303-329,2011.

WERLE, C.C.; SEVERO, P.R.C. Direito à educação como fator de fomento à cidadania no Brasil. *In: Anais...XII MOSTRA INTERNACIONAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS*. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 23 a 24 de maio de 2019.

## O SIGNIFICADO DE ESTÉTICA SEGUNDO ALUNOS DE UM CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

*Humberto Costa*

A presente pesquisa é uma ampliação da pesquisa desenvolvida por Costa (2017b) e por Costa; Stoltz (2019), mas em contexto diferente. Seguindo a sugestão dos referidos autores, voltou-se a atenção para o curso de Arquitetura e Urbanismo. Enquanto tema, objetiva à ampliação da compreensão de estética em cursos superiores.

Na Arquitetura, assim como no Design, há a busca por soluções que tragam melhorias à existência humana, quer do ponto de vista funcional (pragmático), quer do ponto de vista emocional (estético e ético) (POMBO, 2018). As criações do Design e da Arquitetura, enquanto fenômenos, são passíveis de interpretações, pois carregam um significado em branco, independentemente da clareza e da inteligibilidade da mensagem comunicativa que elas suportam. Esse espaço em branco permite que tais criações recebam um significado inesperado e pessoal durante o processo interpretativo. Estudos científicos revelam que a exposição a determinados ambientes exerce influência sobre o que se sente, sobre o próprio indivíduo ou sobre a forma como um indivíduo trata o outro, tem até mesmo a capacidade de mudar a percepção que se tem acerca da passagem do tempo (ELLARD, 2019).

Se a arquitetura reforça a experiência existencial humana (PALLAS-MAA, 2005) pelos sentidos, há, portanto, a necessidade de se buscar uma arquitetura que estimule e conviva com o homem (GAMBOIAS, 2013).

É nessa empreitada que a Estética para além da visão tradicional, que a situa no âmbito da arte e da beleza (MANDOKI, 2009), pode contribuir. Uma Estética que permita convergir o mundo da experiência do homem com o mundo da vida, através do mundo das coisas (POMBO, 2018).

A visão estética contemporânea está se ampliando. Paulatinamente há o resgate do entendimento grego de Estética: a *aisthesis* (DUARTE Jr., 2004; 2008; MANDOKI, 2009; SHUSTERMAN, 2012; POMBO, 2018; ELLARD, 2019 etc.). Há, pois, uma preocupação com a educação dos sentidos e dos sentimentos por intermédio de vivências culturais (GAMBOIAS, 2013; LUCAS, 2015), com as quais se busca o equilíbrio entre o que se sente e o que se pensa. Eis uma Educação Estética (DUARTE Jr., 2004; 2008). Luta-se para entender que as culturas material e imaterial devem servir o ser humano e à realização dos seus propósitos individuais e coletivos (BUCHANAN, 1995). Mandoki

(2006), pioneira na pesquisa acerca da Estética do Cotidiano, alarga o campo da Estética para abarcar todos os aspectos que envolvem a sensibilidade na experiência comum de usar o corpo humano como um todo. Sua pesquisa engloba os aspectos positivo e negativo da Estética, como a crueldade e o abuso da sensibilidade (MANDOKI, 2009). Shusterman (2012) propõe que a consciência corporal (autoconsciência somaestética) é capaz de ampliar as capacidades estéticas, éticas e cognitivas do ser humano. Assim, ele define a Somaestética como uma disciplina que recoloca a experiência do corpo e da reestilização artística no coração da filosofia, esta enquanto arte de viver.

Essa ampliação do campo da Estética coaduna-se com os esforços contemporâneos de se construir uma nova realidade, oriunda das relações entre homem, cultura material e imaterial, natureza e os recursos finitos (POMBO, 2018). Essa nova realidade requer um homem livre e, esta liberdade que deve permiti-lo pensar por si mesmo, só acontece por meio de uma Educação Estética.

Investigar as significações de Estética é um passo fundamental para alicerçar uma Educação Estética condizente com os desafios contemporâneos. Para auxiliar nessa visão ampliada de Estética, buscou-se inserir a investigação em campos do saber humano nos quais a Estética é abordada, majoritariamente, de forma tradicional. Ora, não só os objetos artísticos, mas todos os objetos são portadores e geradores de horizontes de interpretação, pois há um sujeito que os interpreta (POMBO, 2018).

Assim, o propósito desta pesquisa foi o de dar continuidade à investigação das significações de Estética que emergem em discursos de discentes. Assim, o problema que norteou a pesquisa partiu do questionamento: quais são as significações de Estética que emergem no discurso de discentes de um curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo? Adverte-se que esta pesquisa não esgota o tema, sendo ela uma parte de um projeto maior. Ainda, a mesma apresenta a limitação de estar circunscrita a um único curso de bacharelado. Todavia, quando lida em conjunto com trabalhos anteriores (COSTA, 2017b e COSTA; STOLTZ, 2019), ela ganha relevo.

Para a realização desta pesquisa, primeiramente elaborou-se uma revisão bibliográfica narrativa. Na sequência, um curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo foi selecionado como campo de pesquisa. Os discentes do curso foram convidados a participarem do estudo mediante o envio de e-mails. Para coletar os dados, optou-se pela utilização de um questionário on-line. Para a análise dos dados seguiu-se as proposições de Aguiar; Ozella (2006; 2013).

## Percurso para a realização da pesquisa

Do ponto de vista da perspectiva teórica adotada, esta pesquisa é de cunho fenomenológico, pois houve a intenção de compreender um recorte da realidade social (GRAY, 2012). Quanto à problemática, esta é de natureza qualitativa. O problema centrou-se na questão: quais são as significações de Estética que emergem no discurso de discentes de um curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo? (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Do ponto de vista do objetivo que é o de investigar as significações de estética de discentes de um curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, a presente pesquisa é de cunho exploratório-descritivo. Descritiva por buscar descrever as características do fenômeno e por seus esforços se destinarem a levantar opiniões, crenças e características de um grupo de pessoas dentro de um estudo de caso (GRAY, 2012; FLICK, 2013). É descritiva também por concentrar seus esforços em descobrir teorias já existentes e relacioná-las de modo a resolver o problema proposto (GRAY, 2012). Por fim, a referida pesquisa assume também o caráter exploratório, por adicionar uma proposta nova e analisar suas implicações em um ambiente, ou seja, por apresentar descoberta de intuições (GRAY, 20102).

Para que fosse possível familiarizar-se com a temática da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa (RBN), seguindo as orientações fornecidas por Gray (2012). Para a revisão, buscou-se: 1) artigos publicados nas seguintes bases de dados: Ebsco, Periódicos CAPES, *Scielo* e *Science Direct*; 2) teses e dissertações circunscritas às áreas pertinentes à temática de pesquisa, constantes nas bases de teses e dissertações da CAPES.

Na pesquisa efetuada nas bases de dados, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Estética, Educação Estética, Arquitetura, *Aesthesis*, *Aesthesis Education* e *architecture*. Somente os artigos, as teses e as dissertações publicados entre 2010 e 2019 e revisados por pares foram selecionados. Nessa etapa, 89 artigos foram selecionados. Visando a identificar os materiais mais relevantes, efetuou-se uma leitura do título e do resumo (ou *abstract*) e 16 materiais foram selecionados como relevantes. Na sequência, o referencial dos materiais selecionados foi consultado para a busca de outros materiais que pudessem contribuir para com a presente pesquisa.

O público-alvo da presente pesquisa foram os alunos do curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo de uma universidade privada. A seleção do público-alvo e do campo de pesquisa deu-se por conveniência, respeitando o único critério de que o participante deveria ser aluno da instituição e estar com a matrícula ativa.

Para coletar os dados, optou-se pela utilização de um questionário online, sendo ele composto por questões abertas e fechadas. Tal instrumento foi desenvolvido e ancorado na plataforma *Google Forms*®. Optou-se por tal ferramenta pela sua adequação aos propósitos da pesquisa, uma vez que a mesma permite o envolvimento ativo do público pesquisado e por estar consonante com as habilidades tecnológicas deste público. As especificidades de tal plataforma possibilitam o rápido tratamento dos dados já que a análise dos dados coletados é uma tarefa crucial de qualquer pesquisa e escolher um instrumento que agiliza o processo de tabulação dos dados é de especial importância. Entende-se, dessa forma, que o pesquisador deva se dedicar a tarefas que exigem análise e reflexão, envolvendo-se de forma ativa e, na medida do possível, automatizar tarefas que são de cunho estritamente operacional.

Para analisar os dados presentes nas questões abertas, dada à natureza qualitativa de tais dados, optou-se por utilizar o método dos núcleos de significação, apresentado por Aguiar; Ozella (2006; 2013).

### **A Estética e a sua Dimensão**

Para que se possa responder à questão que norteia esta pesquisa e para que se possa atingir o objetivo delineado, é importante traçar um panorama acerca da Estética. Também, questões relativas à afetividade serão trazidas à baila, uma vez que estas constituem-se numa das partes centrais deste estudo, visto relacionarem-se à Estética.

### **A Estética**

O termo Estética (*Aisthesis*) nasce com Baumgarten, em sua tese de doutoramento, com o significado de sentimento, sensação, sentir. O referido estudioso entende que o objetivo da Estética é o de atingir a perfeição do conhecimento sensível como tal. Para Baumgarten (1993, p.53), "as coisas inteligíveis devem [...] ser conhecidas através da faculdade do conhecimento superior, e se constituem em objetos da Lógica [*noeta*]; as coisas sensíveis [*aistheta*] são objetos da ciência Estética, ou então, da Estética." Em outras palavras, trata-se da verdade que pode ser conhecida de maneira sensível. Assim, do ponto de vista estético, tudo que pode ser afirmado como tal pelos sentidos é verdadeiro. Corroborando com a colocação anterior, Carchia; D'Ângelo (2009, p.109) apontam que a "(...) Estética nasce como tentativa de fundamentar criticamente tudo aquilo que, em um primeiro momento, aparece como acidental e irracional, elevando-o a um estatuto normativo." Assis Brasil (1984) chama a atenção para o fato de que, apesar de o termo Estética aparecer somente em 1735 na obra de Baumgarten,

isto não invalida a reflexão estética feita ao longo dos séculos anteriores. Desde Platão (427-347) e ao longo da Idade Média, já se praticava um estudo sistemático sobre o sentimento, a beleza e a arte.

Dziemidok (1996, p.266) entende que a Estética é a “(...) filosofia dos fenômenos estéticos” e, portanto, “(...) as funções da arte não podem ser reduzidas a funções estéticas apenas (...)”. Nessa perspectiva, os méritos estéticos podem ser identificados em quaisquer fenômenos, inclusive na arte. Entende-se por fenômenos estéticos quaisquer manifestações que possam ser percebidas, vivenciadas e significadas pelo ser humano, em uma experiência que pode ser ou não prazerosa. É tal entendimento que norteia a presente pesquisa.

À Estética, enquanto denominação de uma ciência, cabem três interpretações principais: a primeira interpretação entende que a Estética se ocupa do estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por intermédio desta. Assim, estético é tudo aquilo que se pode perceber sensorialmente através dos sentidos. Nesse caso, quando o termo é compreendido em seu sentido mais amplo, a Estética tem por objetivo estudar o conhecimento sobre a realidade que se pode alcançar por meio da percepção sensorial (o conhecimento estético), ou seja, a compreensão da realidade que não se adquire pelo conhecimento noético (BOMFIM, 1998; ROSENFELD, 2001; DUARTE Jr, 2004; 2008). A segunda interpretação entende que a Estética se debruça sobre o estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criado. Segundo tal visão, o campo da Estética é bem delineado e limitado: o estético é o belo, o agradável, o sublime etc. (BOMFIM, 1998; ROSENFELD, 2001). A terceira interpretação entende que a Estética se ocupa do estudo da arte. Assim, o estético é sinônimo de artístico. Essa é a interpretação mais restrita do termo e seu objeto são as atividades artísticas, seus estilos e normas (BOMFIM, 1998; FIGURELLI, 2007). Por esta via, entende-se a Estética como Filosofia da Arte.

As duas últimas interpretações sobre Estética gozam de relativa unanimidade entre as pessoas, mais especificamente a segunda, que liga o belo à aparência, ou seja, o termo ‘Estética’ é usado unicamente como sinônimo de ‘beleza’ ou é usado para caracterizar algo (BOMFIM, 1998). Com relação à terceira interpretação, há um entendimento quase que geral, que Estética é sinônimo de arte ou está diretamente relacionada a ela. Com relação à primeira interpretação, trata-se, de forma geral, da menos conhecida e utilizada (BOMFIM, 1998; FIGURELLI, 2007). Entretanto, a maioria das pessoas não se dá conta do quanto o ser humano é dependente dos conhecimentos oriundos dos sentidos, uma vez que o mundo surge para o homem primeiramente como objeto sensível e, só mais tarde, como objeto inteligível (DAMÁSIO, 1996; 2004).

Para que seja possível a Estética respaldar uma Educação Estética ampla e integradora, é necessário que a sua significação não esteja restrita ao fe-

nômeno artístico e que a mesma seja capaz de enfrentar os desafios contemporâneos. Dessa forma, a Estética envolve “(...) um tipo de experiência que se inicia com a percepção sensorial, que transforma a paisagem corporal e culmina em uma significação acerca de todo o processo.” (COSTA, 2017b, p.31). Por essa via, é o mundo o lugar da Estética. Ora, uma pintura pode despertar uma experiência estética, mas um riacho ruidoso, uma rua arborizada, uma bela vestimenta, um edifício, um gesto corporal, dentre outros fenômenos também o podem, e este modo de ver é o caminho que se mostra mais profícuo para se abordar problemas que se circunscrevem à contemporaneidade (DZIEMIDOK, 1996; COSTA, 2017a, b).

### **Estética e Afetividade**

Em sua acepção grega, Estética denota sensação, sentimento, estesia (DUARTE Jr., 2004, 2008). Assim, cabe à Estética analisar o complexo das sensações e dos sentimentos humanos, investigando “(...) sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética.” (ROSENFELD, 2009, p.7).

Estética também denota a primordial capacidade do ser humano de sentir e perceber a si próprio e ao mundo num todo integrado, inspirando-se e conduzindo as percepções e as sensações para dentro de si (DUARTE Jr., 2004). Trata-se de um vibrar em comum, de sentir em uníssono, de experimentar coletivamente as sensações e as percepções que chegam ao homem pelas vias dos sentidos e que transformam sua paisagem comportamental e reflexiva.

Para compreender a acepção mais ampla do termo Estética, é necessário rever a compreensão acerca da afetividade humana, aqui considerada como sendo composta por emoções e por sentimentos. A afetividade humana intervéem no desenvolvimento e nas manifestações da racionalidade, sendo aquela, capaz de modificar o pensamento (MORIN, 2005). O ser humano “(...) é capaz de considerar racionalmente a realidade que o cerca, todavia o princípio da racionalidade só dá uma radiografia da realidade; não lhe dá substância (...)”, isto porque “(...) o racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica, mas não o sentimento de realidade.” É este “sentimento de realidade”, que dá “(...) substância e consistência não apenas aos objetos físicos e aos seres biológicos, mas também a entidades como família, pátria, povo, partido e, claro, deuses, espíritos, ideias, as quais, dotadas de vida plena, retornam imperiosamente para dar plenitude à própria realidade” (MORIN, 2005, p.121).

O sistema afetivo auxilia na tomada de decisões e está intimamente ligado ao comportamento, preparando o corpo para reagir apropriadamente dian-

te de uma situação (COSTA, 2017b). Por exemplo, cheiros e sabores agradáveis desencadeiam reações fisiológicas que levam o homem a salivar, inalar e ingerir. Do contrário, cheiros e gostos desagradáveis levam a boca a franzir, a comida a ser cuspidada e o músculo do estômago a se contrair (AKERMAN, 1992; DAMÁSIO, 1996; NORMAN, 2008). Enquanto a cognição interpreta e compreende o mundo que se apresenta, a afetividade permite que se tome decisões rápidas a respeito do mundo (DAMÁSIO, 1996). A afetividade pode dar relevo a determinadas premissas e, assim, influenciar a conclusão em favor de uma das premissas (DAMÁSIO, 1996; LEDOUX, 2001; NORMAN, 2008).

As emoções “(...) são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos” (DAMÁSIO, 2004, p.35). No que tange aos sentimentos, estes são resultantes da percepção das mudanças na paisagem corporal e são acessíveis apenas para o indivíduo que os sente. Vivenciar uma emoção consiste em ter imagens mentais originadas em padrões neurais representativos das mudanças no corpo e no cérebro que compõem uma emoção (DAMÁSIO, 2004). A emoção e as várias reações com ela relacionadas estão em sintonia com o corpo, enquanto os sentimentos estão em sintonia com a mente (DAMÁSIO, 2004).

Segundo Damásio (2004, p.15), os sentimentos são a “(...) expressão do florescimento ou do sofrimento humano, na mente e no corpo. São “(...) revelações do estado da vida, dentro do organismo.” Trata-se de processos conscientes, pois “(...) a capacidade de ter sentimentos está diretamente vinculada à capacidade de estar consciente do próprio ser e da relação de si mesmo com o resto do mundo” (LEDOUX, 2001, p. 113). Os sentimentos “(...) são necessariamente invisíveis para o público, como o caso de todas as outras imagens mentais, escondidas de quem quer que seja exceto do seu devido proprietário, [são] a propriedade mais privada do organismo em cujo cérebro ocorrem” (DAMÁSIO, 2004, p.35).

Já quanto ao humor, pode-se dizer que se trata de um estado mais duradouro (horas, dias), sendo caracterizado por ser global, isto é, não é necessariamente desencadeado por um único estímulo como é comum no caso da emoção (DAMÁSIO, 1996; 2004; 2011). Os estímulos provocam emoções que, por sua vez, podem desencadear um estado de humor de permanência mais longa (COSTA, 2017a). Isso pode acontecer “(...) quando o medo se transforma em ansiedade, o desejo dá lugar à ganância, uma contrariedade converte-se em raiva e a raiva em ira, a amizade dá lugar à inveja e o amor à obsessão, ou o prazer se torna um vício (...)” (LEDOUX, 2001, p.19).

O estado de humor geralmente se altera ao longo do tempo junto aos sentimentos associados com emoções mais breves, que se sobrepõem e interagem com eles (por exemplo, um estado de humor negativo (furioso) pode ser

acentuado por um evento triste ou atenuado por um evento alegre (uma festa surpresa). Um estado de humor positivo (contentamento) pode ser acentuado por um evento alegre, assim como pode ser aniquilado por um evento triste (a morte de um ente querido). Essas são tendências para fazer avaliações positivas ou negativas e, desta forma, permear a tomada de decisões comportamentais tendenciosas (como um local, com aparência de seguro, que induz à aproximação), particularmente sob circunstâncias nas quais a informação, relativa aos valores esperados dos resultados possíveis de tais decisões, é incerta (TRIMMER et al. 2013). Por exemplo, pessoas ansiosas tendem a evitar situações potencialmente desagradáveis mais prontamente (ambiente sujo), enquanto pessoas contentes tendem a interpretar estímulos e eventos ambíguos mais positivamente (TRIMMER et al. 2013). Como os sentimentos acompanham o estado de humor, este pode alterar-se gradualmente ao longo do tempo, ou se tornarem rígidos e de longa duração, tal como nos transtornos de humor patológicos como a depressão (TRIMMER et al. 2013). A figura a seguir sintetiza o entendimento acerca da afetividade humana.

AFETIVIDADE HUMANA

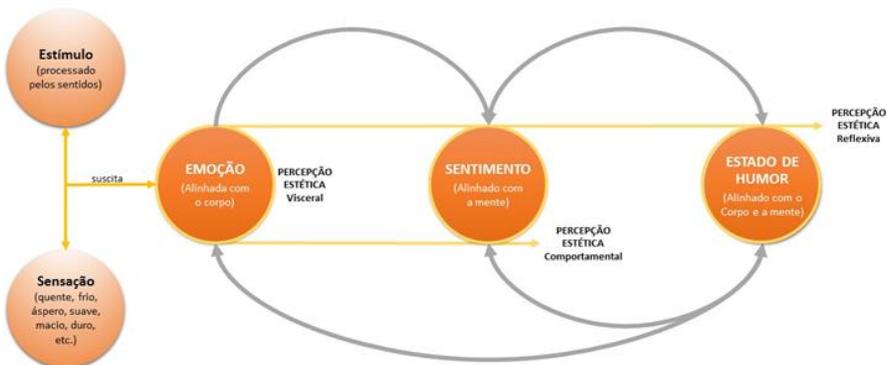


Figura 1: a afetividade humana e seus elementos. Fonte: Costa (2017a).

Costa (2017b) identificou que há três núcleos de significação que emergem no discurso de discentes de um curso de Design: 1) A Estética diz respeito à aparência, 2) A Estética a partir de categorias estéticas e 3) A Estética como conhecimento sensível. Segundo Costa (2017b), os núcleos de significação que foram encontrados permeiam a história do Design desde os idos da Bauhaus, aquela que é considerada por muitos como a escola de Design mais importante e que, de certa forma, ainda baliza o que se entende por Design na contempora-

neidade. Todavia, a Bauhaus não nasceu como sendo propriamente uma escola de Design, mas como uma escola na qual a arquitetura regia o todo da criação. Em outras palavras, a arquitetura era entendida como sendo o método de construção que deveria conceber desde o maior até o menor dos objetos (2017b).

Todavia, conforme apontam Costa; Stoltz (2018), o ponto de inflexão está no entendimento de Estética como conhecimento sensível. A Estética como conhecimento sensível é o ponto para o qual se deve direcionar maiores esforços para alargar uma visão que, ao menos em potência, mostra-se mais adequada para embasar uma educação estética integradora.

### **Educação Estética ou Educação Artística**

Muitos estudiosos entendem que a arte é a via para a Educação Estética. Tal entendimento pode ser encontrado, por exemplo, nos escritos de Schiller (2002), de Vigotski (2003), de Read (2016), de Barbosa (1984, 1998). No entanto, a posição dos últimos dois autores volta-se muito mais para uma educação artística e nela pode-se encontrar uma desvinculação entre arte e Estética.

Examinando a obra “Psicologia pedagógica” de Vigotski, o capítulo 13 trata da Educação Estética (p.225-48). Nesse capítulo, Vigotski (2003) defende a autonomia da Educação Estética. Seu entendimento é que a Educação Estética não se subordina à moral, ao conhecimento relativo a outras disciplinas como também não se destina a oferecer atividades prazerosas. Todavia, o que sobressai na obra de Vigotski (2003), assim como na obra de Read (2016) é uma visão quase sinonímica entre Estética e arte.

Schiller, em “A educação Estética do Homem”, trabalha a questão do belo, da arte e do jogo como via para a Educação Estética. Para Schiller, a Educação Estética é responsável por equilibrar, no homem, sensibilidade e racionalidade, com vistas a torná-lo sensível e capaz de viver de forma ética e moral na sociedade. A via para se conseguir tal equilíbrio é, para Schiller, a arte e não o fenômeno estético.

Assim como pensa Kant (2008), Schiller (2002) e Vigotski (2003), a arte recebe relevo como uma via para a Educação Estética, por estar baseada no desinteresse. Isto significa que o sujeito que faz um julgamento estético sobre uma obra de arte não tem nenhuma necessidade de possuí-la ou de consumi-la, ou seja, a obra de arte não desperta, no sujeito que a contempla, qualquer desejo. Ora, mas seria isso válido na contemporaneidade? Segundo Trigo (2009), não.

O julgamento estético de fenômeno estético também é desinteressado, na mesma medida que o é para uma obra de arte. Ao julgar um pôr-do-sol, uma

rua ruidosa ou um espaço, nem sempre o sujeito tem a necessidade de posse ou de consumo. Ele pode estar apenas contemplando o fenômeno.

Entende-se que a arte é uma via privilegiada para auxiliar uma Educação Estética, mas há questões importantes que precisam ser bem especificadas. Uma delas está na definição do que é arte e porque é arte. Ao longo da história, muitos tentaram completar tal tarefa, mas o que se viu foi um alargamento do conceito de arte. Outra questão está na visão eurocêntrica que domina o entendimento sobre arte no Brasil (BARBOSA, 1984, 1998). Um exemplo que reforça essa ideia de arte eurocentrista está presente em materiais que separam Arte Africana de Arte Egípcia e a quase ausência de materiais que discutem as produções artísticas das antigas civilizações orientais, como a China, a Índia e a Mesopotâmia.

Outra via para uma Educação Estética que se mostra mais profícua é aquela que aborda a Estética por sua acepção grega. Duarte Jr. é um dos estudiosos da temática e propõe uma Educação Estética que se funda na educação dos sentidos (2004). Há a necessidade de uma educação que privilegie o conhecimento sensível que se pode obter com o olhar, com a audição, com o paladar, com o tato e com o olfato (DUARTE Jr., 2004; 2008). Este pode ser o primeiro passo para auxiliar o homem a compreender, de modo acurado, a realidade que o circunda, bem como aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O importante é que tudo isso é possível de inúmeras formas, sendo as artes uma delas. Com os sentidos apurados, o homem terá melhores condições para vivenciar uma experiência estética cada vez mais plena, já que esta inicia nos sentidos e termina na simbolização, integrando sensibilidade e racionalidade.

Entende-se a importância da arte e da Educação Artística. Não há aqui a intenção de emascular-la, substituí-la ou refutá-la. Há, sim, o intento de mostrar que a Educação Artística é uma via para a Educação Estética. O que se pretende é alargar o entendimento acerca da Estética, visando incluir os demais fenômenos da cotidianidade, os quais estão intimamente ligados ao homem e muito mais presente em sua vida que a arte.

### **A Estética e os núcleos de significação identificados**

Os discentes do curso de bacharelado em arquitetura foram convidados a participar do estudo mediante um convite enviado por e-mail. No convite, além de explicar brevemente a pesquisa, continha um link para o questionário on-line. Foram enviados 128 e-mail com o convite e 29 questionários foram completamente respondidos. O questionário on-line aceitou respostas por 5 dias, iniciando em 14 de novembro de 2019.

Para atender aos propósitos da pesquisa, apenas os questionários respondidos por discentes do quinto ao décimo período foram considerados. Tal critério foi estipulado, pois somente discentes com maior vivência no curso poderiam responder as perguntas com propriedade, uma vez que já receberam boa quantidade do conteúdo acadêmico. Assim, apenas 15 questionários foram considerados como válidos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo (PPC), os discentes que estão entre o quinto e o décimo períodos já cursaram a disciplina de Estética. Quando questionados, apenas 60% dos discentes disseram que conteúdos sobre Estética foram abordados e, acerca de conteúdos relacionados à emoção e ao sentimento, 80% apresentaram a mesma resposta.

Quando indagados acerca do que lhes vêm à cabeça quando ouvem o termo Estética, o termo 'beleza' e o termo 'arte' foram os mais indicados.

No questionário on-line aplicado aos discentes, duas questões eram de natureza aberta, primando por coletar as visões dos respondentes: 1) No seu entender, o que é Estética? e 2) Na sua opinião, para que serve a Estética na Arquitetura?

Para analisar os dados obtidos, seguiu-se as orientações de Aguiar; Ozella (2006; 2013). Na primeira etapa foi efetuada uma 'leitura flutuante' sobre as respostas. Não houve a intenção de selecionar quaisquer informações, pois o intento era o de vislumbrar alguns temas relevantes para a análise, considerando a totalidade dos dados.

A segunda etapa, que prevê a identificação dos pré-indicadores, deu-se com o trabalho de relacionar as respostas dos participantes, considerando a recorrência das falas, a frequência com que se repetiam nas respostas, as contradições e reiterações internas. Salienta-se que os pré-indicadores emergem da leitura reiterada dos dados e, após isto, aglutinados. São eles que viabilizam a identificação dos 'indicadores', passo fundamental para a identificação dos 'núcleos de significação' (AGUIAR; OZELLA, 2013). Nesta etapa foram identificados 30 pré-indicadores para as duas questões apresentadas aos discentes.

A terceira etapa prevê a identificação dos indicadores. A partir do material elaborado na etapa anterior, 20 foram os indicadores identificados e estão apresentados no quadro a seguir.

## EDUCAÇÃO BRASIL II

Questão	Indicadores
Questão 1 – No seu entender, o que é Estética?	Estética como Aparência, Estética como Visual, Estética como Harmonia, Estética como Beleza, Estética como Categoria, Estética como Arte, Estética como Estudo da Beleza, Estética como Característica, Estética como Apresentação.
Questão 2 – Na sua opinião, para que serve a Estética na Arquitetura?	Estética como Harmonia, Estética como Visual, Estética como Sentimento de beleza, Estética como Aprimoramento, Estética como Gosto, Estética como Personalização, Estética como Percepção, Estética como Aparência, Estética como Análise, Estética como Estímulo ao consumo, Estética como Visibilidade.

**Quadro 1:** os indicadores identificados. **Fonte:** o autor (2019).

Na última etapa, os seguintes núcleos de significação foram identificados a partir das respostas dos discentes e estão elencados no quadro a seguir.

Indicadores	Núcleos de Significação
Estética como Aparência; Estética como Visual; Estética como Harmonia; Estética como Apresentação; Estética como Visibilidade; Estética como Personalização; Estética como Aprimoramento; Estética como Percepção; Estética como Estímulo ao consumo.	<b>A Estética diz respeito à aparência visual</b>
Estética como Beleza; Estética como Sentimento de beleza; Estética como Estudo da Beleza; Estética como Gosto; Estética como Arte.	<b>A Estética como beleza</b>
Estética como Harmonia; Estética como Categoria; Estética como Característica; Estética como Análise.	<b>A Estética a partir de categorias estéticas</b>

O processo finalizou com a análise dos núcleos de significação, a análise internúcleos e a apresentação de outros significados de Estética. As análises e a discussão serão apresentadas a seguir.

### Discussão

A maioria dos discentes respondeu que conteúdos sobre Estética (60%), e emoções e sentimentos (80%) foram tratados no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo. Examinando o ementário do referido curso, há uma disciplina responsável pelo conteúdo da Estética, em conjunto com a História da Arte. A ementa da referida disciplina, no que tange à Estética, aborda o estudo do conceito de Estética, do objeto de estudo da Estética e das principais correntes do pensamento estético. Não há nenhuma indicação que preveja a aplicação dos conhecimentos estéticos adquiridos, o que permite inferir que os conhecimentos acerca da Estética ficam circunscritos ao âmbito puramente teórico.

Ao examinar a bibliografia da referida disciplina, encontra-se um elenco de livros que estão totalmente voltados para o estudo da História da Arte. É certo que a História da arte perpassa a Estética. No entanto, aquele profissional que estuda a Estética sabe que a abordagem do assunto se resume ao âmbito da visualidade e da aparência, seguindo pela via da Estética como Filosofia da arte. Na bibliografia da disciplina, a presença de títulos como: ARGAN, G. C. Arte moderna, ECO, U. História da beleza, GOMBRICH, E. H. A história da arte, FRANCASTEL, P. Pintura e Sociedade ARNHEIM, R. Arte e percepção visual, OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação, STRICKLAND, C. Arte comentada e TREVISAN, A. Como apreciar a arte. Tais obras correspondem a 67% do total de obras que estruturam a disciplina, só reforçam a visão parcial que se pode obter acerca da Estética.

O ponto de inflexão fica por conta da abordagem da afetividade humana, no que tange às emoções e aos sentimentos. Examinando o PPC do curso em questão, nenhuma disciplina destinada a tratar do tema foi identificada. Outro ponto que chama a atenção é que aproximadamente 41% dos discentes disseram que, quando ouvem a palavra Estética, o termo ‘emoção’ e “sentimento” lhes vêm à cabeça. Percebe-se uma falha no questionário aplicado ao discente, pois deveria ter uma pergunta que questionasse os discentes acerca da relação entre emoção, sentimento e Estética. Assim, entende-se a necessidade de se empreender uma investigação mais apurada para compreender tal relação.

Circunscrever os conhecimentos sobre Estética ao plano teórico emascula a possibilidade de o sujeito ampliar sua visão de mundo. Por outro lado, restringir o campo estético ao âmbito da arte, já que as obras constantes na bibliografia da disciplina permitem pensar em tal possibilidade, é tratar apenas de uma faceta do fenômeno estético. Ora, o estético não é exclusivo da arte e este é um obstáculo a vencer na academia. A Estética não pode estar atrelada ao desfile de obras de arte. Desfile este que, na maioria das vezes, fica restrito ao âmbito das artes plásticas, especialmente da pintura.

A propósito, sendo a arquitetura uma forma de arte, como ela se inter-relaciona com a Estética? Tudo leva a crer que a interrelação se dá por discussões teóricas pautadas no conceito de beleza e, em um conceito restrito: a beleza grega que impera no ocidente (ECO, 2010).

### Os Núcleos de Significação

Após chegar aos núcleos de significação sobre Estética, o próximo passo será discuti-los, visando a compreender os sentidos que os discentes atribuem à Estética. O processo iniciou com a análise intranúcleo para que fosse possível avançar para a análise internúcleo (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Assim como na pesquisa de Costa (2017b) e Costa; Stoltz (2019), também foi possível identificar, junto aos discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo, a significação de Estética como aparência e a significação de Estética como beleza. Costa; Stoltz (2019, p.784-4) apresentam argumentos que explicam com clareza tal questão.

O que aparece neste estudo e é ligeiramente diferente do que aparece no trabalho de Costa (2017b) e Costa; Stoltz (2019) é a significação de Estética como beleza. No entanto, se voltarmos para as falas dos discentes, veremos que se trata de uma beleza da aparência ou diretamente relacionada à aparência. Alguns discentes responderam que Estética é “beleza”, outro disse que “Estética é algo ligado à melhor apresentação de algo, de uma beleza”, outro discente respondeu que a Estética serve “(...) para podermos observar os sentimentos que são despertados nas pessoas quando estão diante de uma beleza ou diante da ausência de uma beleza. Para que possamos compreender o que a superfície impacta muito no intelecto da pessoa e nas suas decisões.” Pode-se notar que é a sensação de prazer visual que norteia tais considerações.

Limitar a Estética à aparência cinge demasiadamente seu escopo de abrangência. Embora compreensível, uma vez que a aparência é privilegiada, nota-se que a percepção de mundo dos respondentes necessita de urgente alargamento para que se possa ganhar qualidade e profundidade na percepção e na significação dos inúmeros fenômenos que se manifestam ao seu redor, cotidianamente. Isso é relevante em qualquer área do saber e do fazer humano e especialmente na arquitetura, que além de conceber aquilo que está mais próximo das pessoas, em uma relação muito íntima, também se preocupa com questões que vão do comportamento às experiências delas.

Outra significação de Estética que emergiu nesta pesquisa e nas pesquisas de Costa (2017b) e Costa; Stoltz (2019) foi a Estética a partir de categorias estéticas. Esta significação está alinhada com uma das interpretações correntes sobre Estética, mais exatamente aquela interpretação que diz que a Estética é o

estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criados. Assim, o estético é o belo, o agradável, o sublime etc. Os autores acima mencionados também discutem esta significação e dada à semelhança dos achados, não faz sentido discuti-los novamente aqui.

Ressalta-se que pelo viés das categorias, um repertório limitado dificulta a elaboração de uma reflexão consonante com os desafios contemporâneos. Ora, “(...) o feio, o horrível e a imperfeição também despertam uma experiência estética que não seja necessariamente indesejável” (COSTA; STOLTZ, 2019, p.785). A arquitetura não se limita àquilo que desperta prazer. Por exemplo, uma área de trânsito de pessoas, presente em um aeroporto, requer que os elementos presentes em tais áreas sejam planejados de forma a não estimularem os transeuntes a permanecerem nela para além do tempo devido. Eis um exemplo no qual o desprazer é desejado para que o resultado seja atingido a contento. É evidente que tal exemplo não está isento de beleza, de harmonia, de perfeição, de feiura, de desarmonia, de imperfeição etc. O que se vislumbra é um pensamento pelo viés da *aisthesis*, pois esta permite que se estabeleça uma relação entre sujeito e fenômeno e, mais adiante, entre sujeito e mundo (que é o lugar da Estética).

Na pesquisa de Costa (2017b) e de Costa; Stoltz (2019), uma significação de Estética que emergiu junto ao público pesquisado foi “A Estética como conhecimento sensível”. Esta significação não apareceu junto aos discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo. Examinando os dados colhidos no questionário, 80% dos respondentes disseram que conteúdos sobre emoções e sentimento foram abordados no decorrer do curso. Quando os discentes foram questionados sobre quais palavras vinham à mente quando ouviam a palavra “Estética”, 46,7% responderam “emoção” e 40% responderam “sentimentos”.

O fato de a Estética não significar “conhecimento sensível” mostra que os discentes não entendem que cabe à Estética analisar o complexo das sensações e dos sentimentos humanos. Ora, o homem só conhece da realidade aquilo que os sentidos percebem e tais dados despertam emoções e sentimentos e constroem outros conhecimentos.

A ausência do entendimento de Estética como conhecimento sensível reforça a ideia de que a humanidade está passando por uma anestesia dos sentidos (DUARTE Jr., 2004). Tal anestesia é decorrente, dentre outros fatores, do uso instrumental da razão humana e, de uma perspectiva epistemológica, da negação do saber sensível (COSTA, 2017b). Este último fato remonta à Grécia Antiga e, embora tal negação tenha sido denunciada por diversos e diferentes autores (DUARTE JR., 2004; DAMÁSIO, 2009, 2011 etc.), ainda constitui um grande obstáculo a ser vencido, com urgência, pela educação contemporânea.

Wolf (1990) já denunciou a busca por uma padronização funcional que existia na Bauhaus e que levou a uma assepsia do espaço que desagradava as pessoas. Botton (2007) mostrou que a arquitetura é capaz de estragar ou de melhorar a vida afetiva ou profissional das pessoas e apresentou a ideia de que aquilo que o homem busca numa obra arquitetônica não está tão longe daquilo que ele procura num amigo. Ora, partindo dessa ideia, pode-se inferir que o lar não é um refúgio apenas físico, mas também psicológico. O lar funciona como o guardião da identidade de seus habitantes. Ellard (2019) mostra que o meio envolvente tem uma influência decisiva no ser humano, afetando pensamentos, emoções e a resposta física. Cita como exemplo a sensação de deslumbramento pelo *Grand Canyon* ou pela Basílica de São Pedro, o pânico que alguém pode sentir numa sala lotada, ou a tentação que pode invadir alguns frequentadores de cassinos e centros comerciais. Tanto os sentidos, o corpo, quanto a mente respondem de forma diferente aos espaços.

A sensibilização para a estesia é um processo de sensibilização do ser, que deve refletir no corpo e na mente do homem, pois só assim é possível a contínua análise do ambiente com suas diferentes variáveis. Há de se buscar um prazer que não seja hedônico, mas que seja vital e indispensável no enfrentamento das idiosincrasias do mundo da vida.

Ao executar uma análise internúcleos e considerando a mesma análise feita por Costa (2017b) e Costa; Stoltz (2019), nota-se que os resultados são semelhantes. Constata-se que ainda é muito forte a primazia do sentido da visão na cultura ocidental, assim como também é forte o entendimento de Estética como sinônimo de beleza e de arte, portanto não é surpreendente que as significações identificadas para Estética estejam circunscritas à aparência, à beleza e à categorização. No que tange à arte, não seria exagero falar que a maioria daquilo que é considerado arte, decorre da imposição de uma elite interessada na manutenção do *status quo*. A arte é definida por uma minoria letrada e bem-educada segundo os padrões estabelecidos pela classe dominante (COSTA, 2017b). Os objetos artísticos estão distantes do grande público, geralmente guardados em instituições, que funcionam como bastiões da verdadeira arte e estão intimamente relacionados aos padrões europeus sobre o que se entende por arte e isto pode ser facilmente constatado, por exemplo, em livros que se propõem tratar do assunto.

Quando os discentes foram questionados acerca do que lhes vinha à cabeça quando ouviam a palavra Estética, 93,3% responderam beleza, 73,3% responderam arte, 33,3% responderam Cuidados com o corpo e Clínicas/Centro de estética. Isso reforça as significações que emergiram nesta pesquisa. Mais uma vez, o ponto de inflexão fica por conta da porcentagem de respondentes que disseram emoção (46,7%) e sentimento (40%). Ora, porcentagens tão signi-

ficativas permitem pensar a Estética como conhecimento sensível, mas tal significação não emergiu nas falas dos discentes.

### Considerações finais

Nesta pesquisa, o propósito de identificar as significações de Estética junto a discentes de um curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo foi cumprido e os métodos e ferramentas empregados mostraram-se eficazes.

Como continuidade de pesquisas anteriores (COSTA, 2017b; COSTA; STOLTZ, 2019), mais uma vez confirmou-se que está na aparência a principal significação de Estética. Isso emergiu tanto nas falas de discentes de um curso superior de Design (COSTA; STOLTZ, 2019), como nas falas de alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo. Por outro lado, nesta pesquisa, não emergiu a significação de Estética como conhecimento sensível. Isso é especialmente preocupante no contexto da Arquitetura e Urbanismo, que se ocupa de projetar espaços para o ser humano. Espaços estes que abrigam o ser em seus diferentes papéis: sociais, familiares, profissionais, políticos, econômicos, culturais etc. Se é verdade que os espaços afetam os pensamentos, as emoções e as respostas físicas dos seres humanos, então é emergente a necessidade de se abordar a Estética de forma mais ampliada. Nesse ponto, vislumbra-se que há a necessidade de rever como os discentes estão sendo esteticamente educados. Uma nova Educação Estética, partindo de uma visão estética que considera o sensível e o racional seria a possibilidade de lançar novos olhares para o ser individual, para o ser coletivo e para o mundo e tais anseios estão consonantes com os ideais da Educação contemporânea.

Esta pesquisa integra um projeto maior, que é o de eliciar elementos que respaldem uma nova visão sobre Educação Estética que tenha por fim preparar o homem para pensar por si mesmo, ou seja, prepará-lo para ser livre. Assim, sugere-se que pesquisas com o objetivo de eliciar as significações de Estética sejam empreendidas em outros contextos, abarcando, por exemplo, a área das ciências exatas e da saúde. Afinal, educar esteticamente o homem deve estar na base de qualquer área do saber humano.

### Referências

AGUIAR, V. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia, Ciência e Profissão*. V. 26. N. 2. Junho. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

- \_\_\_\_\_. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- AKERMAN, D. **Uma história natural dos sentidos**. Trad. Ana Zelma Campos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BAUMGARTEN, A. G. **Estética: A lógica da arte do poema**. Trad. Mirian S. Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BOMFIM, G. A. **Ideias e Formas na História do Design**: uma investigação estética. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1998.
- BUCHANAN, R. Wicked problems in Design Thinking. In: MARGOLIN, V.; BUCHANAN, R. (Eds.). **The Idea of Design**. Cambridge: MIT Press, 1995.
- CARCHIA, G.; D'ANGELO, P. **Dicionário de Estética**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CARRIE, Jean-Michel. **Elitismo cultural e "democratização da cultura" no Império Romano Tardio**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742010000100027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742010000100027&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- COSTA, H. **Design para serviços e consistência estética**: proposição de um protocolo de avaliação estética em serviços. 462 f. Tese (Doutorado em Design). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017a.
- COSTA, H. **Da Educação Estésica à Educação Estética em Curso Superior de Design**. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017b.
- COSTA, H.; STOLTZ, T. **Significações de Estética**: desafios para a educação estética com base em um curso superior de Design. 2019. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/334149246\\_Significacoes\\_de\\_Estetica\\_desafios\\_para\\_a\\_educacao\\_estetica\\_com\\_base\\_em\\_um\\_curso\\_superior\\_de\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/334149246_Significacoes_de_Estetica_desafios_para_a_educacao_estetica_com_base_em_um_curso_superior_de_Design)>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- DAMÁSIO, R. A. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 2.ed. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Em busca de Espinosa**: Prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DUARTE Jr., J. F. **O Sentido dos Sentidos**. 3.ed. Curitiba: Criar, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10.ed. Campinas: Papirus, 2008.

- DZIEMIDOK, B. Estética. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 265-269.
- ECO, U. **História da beleza**. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2010.
- ELLARD, C. **A Alma dos Lugares**: como a paisagem e o ambiente alteram o nosso comportamento e as nossas decisões. Trad. Rui Azeredo. Lisboa: Contraponto, 2019.
- FIGURELLI, R. C. **Estética e crítica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: Um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopez. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GAMBOIAS, H. F. D. **Arquitectura com sentido(s)**: Os sentidos como modo de viver a arquitectura. 2013. 184f. Dissertação – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/24409>>. Acesso em: 07 dez. 2019.
- GRAY, D. **Pesquisa no Mundo Real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LEDOUX, J. **O Cérebro Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LUCAS, A. G. Entrevista. In: LOPES, C., Lucas, A. G., PAIS, N. **E a Estética onde fica?** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- KANT, I. **Crítica da Faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e António Marques. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- MANDOKI, K. **Estética cotidiana y juegos de la cultura**: Prosaica I. México: Siglo veintiuno editores, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Terror and aesthetics**: Nazi strategies for mass organization. 2009. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/14735789909391490?scroll=top>>. Acesso em: 07 dez. 2019.
- MORIN, E. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NORMAN, D. A. **Design emocional**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PALLASMAA, J. **Os Olhos da Pele**. Porto-Alegre: Bookman, 2005.
- READ, H. **A Educação pela Arte**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- ROSENFELD, D. L. **Ética e Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ROSENFELD, K. H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SHUSTERMAN, R. **Thinking through the Body**: Essays in Somaesthetics. New York: Cambridge University Press. 2012.

TRIGO, L. **A Grande Feira**: uma reação ao vale tudo na arte contemporânea. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TRIMMER, P. C. et al. **On the Evolution and Optimality of Mood States**. 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4217599/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2003, p.225-48.

WOLF, T. **Da Bauhaus ao nosso caus**. 2.ed. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco. 1990.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

### **Ana Lúcia da Silva**

Doutora em Educação (2018), linha de pesquisa: “Ensino, aprendizagem e formação de professores”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda em História, linha de pesquisa: “História Política” pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPH), da UEM. Professora adjunta do Departamento de História - UEM. Integrante do grupo de pesquisa do CNPq: “Educação, Mídia e Estudos Culturais”, do projeto de extensão “No contexto do samba” da UEM FM 106,9, do Instituto de Mulheres Negras Enequina Alves Marques de Maringá (IMNEAM) e do grupo de mulheres negras pesquisadoras de sambas “Acadêmicas dos Sambas”. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Contatos: alsilva.iv@gmail.com; alsilva4@uem.br.

### **Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal. Pós-Doutorado em Psiquiatria, Psicologia Médica e Neurologia Pela Universidade de São Paulo e em Educação pela Universidade de Uberaba. E-mail: laterzaribeiro@uol.com.br.

### **Camila Machado Cruz**

Graduanda do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (UFSM). Bolsista do Programa de Educação Tutorial Letras/Laboratório Corpus (PET/MEC/UFSM). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9622539552967527>>. camillacruz@gmail.com.

### **Camilla Estevão de França**

Graduação em Ciências Biológicas - Modalidade Médica pela Universidade de Mogi das Cruzes (2000), mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Universidade Federal de São Paulo (2003) e doutorado sanduíche Universidade de Montréal- 2004 2006- fisiologia e Doutorado em Morfologia pela Universidade Federal de São Paulo (2016). Especialista em docência nível supe-

rior 2015 e hematologia e banco de sangue 2020. LATTES –  
<<http://lattes.cnpq.br/1868112722715230>>. ORCID –  
<<https://orcid.org/0000-0003-3226-8709>> EMAIL – [camillaef@gmail.com](mailto:camillaef@gmail.com).

**Carlos Eduardo Bao**

Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor substituto na graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/campus Toledo.  
E-mail: [carlooseduardobao@hotmail.com](mailto:carlooseduardobao@hotmail.com).

**Carolina Fernandes Alves**

Mestre em Teorias Linguísticas do Léxico (UFRGS). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras (UFPEL). Professora do Departamento de Metodologia do Ensino (UFSM). Currículo lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9291908497876944>>. [carolespanhol@gmail.com](mailto:carolespanhol@gmail.com).

**Daniel Nascimento-e-Silva**

Pós-Doutor em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor e Pesquisador no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Distrito Industrial, docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

**Dheiky do Rêgo Monteiro Rocha**

Mestre em Letras, pela Universidade Estadual do Piauí. Tem interesse e experiência de pesquisa na área de Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, Literatura Brasileira Contemporânea, Literatura Infantil e Juvenil, desenvolvendo estudos principalmente nos seguintes temas: fantasia na literatura, ficção e história, leitura literária e formação do leitor. Endereço para acesso ao Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7056317499894088>>.  
Endereço de contato: [dheiky@yahoo.com.br](mailto:dheiky@yahoo.com.br).

**Diego Moreno Redondo**

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorando em Linguística, linha de pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-SP). ID Lattes: 7227840720947063.  
E-mail: [dimoreno2@hotmail.com](mailto:dimoreno2@hotmail.com).

**Diogo Oliveira da Silva**

Mestrando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL – UFSCar/SP). Possui graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP) em 2018. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-0672>. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3065245326381138>>.

E-mail: [diogo17.chelsea@gmail.com](mailto:diogo17.chelsea@gmail.com). Apoio financeiro da CAPES Processo: 130616/2019-2

**Edna Shibuya Mizutani**

Graduação em Nutrição pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências pela Fundação Antonio Prudente. Especialização em “Desnutrição Energético Protéica e Recuperação Nutricional” e “Saúde Nutrição e Alimentação Infantil” pela Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Nutrição Clínica pela Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN). Experiência profissional na área de Nutrição Clínica Oncológica, com ênfase em Nutrição Pediátrica, Transplante Hepático, Transplante de Medula Óssea e Cuidados Paliativos. Experiência como Docente em curso de Graduação em Nutrição. LATTES – <<http://lattes.cnpq.br/1271612068922861>>. ORCID – <<https://orcid.org/0000-0002-2238-416X>>.

EMAIL – [ednashibuya@yahoo.com.br](mailto:ednashibuya@yahoo.com.br).

**Eduardo Chagas Oliveira**

Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, pertence ao corpo docente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (FACED/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Responsável pelo Grupo de Estudos "Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento" (CNPQ).

**Elizabeth Farias da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade do Quebec em Montréal (UQÀM). A autora agradece pelo estágio pós-doutoral nas universidades: Universidad Nacional de Colombia- sede em Medellín- e, pela supervisão pós-doutoral da dra. Adelina Arredondo na Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)- sede em Cuernavaca/México- nos semestres de 2016.1 e 2017.2 E-mail: [lizbet@uol.com.br](mailto:lizbet@uol.com.br).

**Fabiane Maia Garcia**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

**Fernanda Gonçalves dos Reis**

Acadêmica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP; endereço para CV: <<http://lattes.cnpq.br/6207501390015887>>; email: [fernanda.greis@gmail.com](mailto:fernanda.greis@gmail.com)

**Gabriel Schmitt**

Sociólogo, mestre e Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor de Sociologia no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Videira. E-mail: [gabriel.schmitt@ifc.edu.br](mailto:gabriel.schmitt@ifc.edu.br).

**Geysiane Machado Dourado**

Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

**Humberto Costa**

Pós-doutorando em Educação (UFPR – Apoio: CAPES-PRINT: SmartMinds - Projeto:88887.311800/2018-00). Pós-doutorado em Engenharia e Gestão Industrial (UPorto/Portugal). Doutor em Educação e Doutor em Design (UFPR). Especialista em Design Instrucional para EAD. Professor em cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas do Design, Publicidade e Propaganda e Jornalismo. [humbertocosta@gmail.com](mailto:humbertocosta@gmail.com).

**Janáina Machado Nunes**

Graduada em Letras Português e Espanhol pela UPF/2010; Especialização em Psicopedagogia/2013; Cursando Mestrado em Educação Superior na UNR/Argentina. Docência regente desde 2010.

**Jessé Gonçalves Cutrim**

Professor no Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Mestre em Ciências da Educação. E-mail: [jessecutrim@uemasul.edu.br](mailto:jessecutrim@uemasul.edu.br).

**Joceli Catarina Stassi-Sé**

Participação em co-autoria. Professora Doutora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL –

São Carlos/SP). Professora titular no Departamento de Metodologia de Ensino (DME). Email: jocelistassise@hotmail.com.

### **Karime Smaka B. Rodrigues**

Pedagoga e Mestre em Educação pela PUC-PR. Autora, professora e tutora de diversas disciplinas ofertadas na modalidade EAD. Docente dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil do Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA. E-mail: karimesmaka@gmail.com.

### **Lizete Cecilia Deimling**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, atuação profissional na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. CV: <<http://lattes.cnpq.br/0905530469784884>>. E-mail: lizete.deimling@unioeste.br.

### **Lucicléia Sousa Silva Passos**

Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da SEC-Bahia. Professora de Língua Portuguesa da UNIFTC. Professora Formadora pelo Instituto Anísio Teixeira SEC-BA. E-mail: lucicleia.silva@ftc.edu.br

### **Marcos Roberto Mesquita**

Sociólogo, mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professor de Sociologia no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Videira. E-mail: marcos.mesquita@ifc.edu.br. A primeira versão do presente artigo, ainda que bastante alterada em relação a esta, foi apresentada no VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB (2019).

### **Maria Antonia Ferreira Andrade**

Professora Doutora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP; endereço para CV: <http://lattes.cnpq.br/0757061406420411>; email: andamariaandrade@gmail.com

**Maria Regina Maia Oliveira**

Acadêmica do 2º Semestre do Curso de Pós-graduação stricto sensu (Doutorado), Da Universidade do Sul de Santa Catarina. Fone: 991324181.

Email: we-lo-vjesus@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8593402379272193>.

**Marriane Sofia dos Santos Oliveira**

Discente do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pertence ao Grupo de Estudos "Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento" (CNPQ).

**Nadir Barbosa da Silva**

Enfermeira Mestre em Unidade de Terapia Intensiva; Integrante no programa como Doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP; Pós graduação em Terapia Intensiva pelo Instituto Brasileiro de Terapia Intensiva; Administração e Gestão Hospitalar pela Universidade de Ribeirão Preto/UNAERP; Docência em Nível Superior pela Universidade de Botucatu UNESP e Formação Pedagógica Educacional Profissionais da Saúde na área de Enfermagem- Fundação Osvaldo Cruz: FIO CRUZ, Brasil. Experiência na área de Educação em enfermagem desde 2002. Participação em Congressos e simpósios nacionais e internacionais e artigos voltados para área de educação e saúde. LATTES - <<http://lattes.cnpq.br/4004009110368134>>. ORCID - <<https://orcid.org/0000-0002-0367-7610>>.

EMAIL: nadirsilva@gmail.com.

**Nayara Stelmach de Melo**

Aluna do Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) – UTFPR. Pós Graduada em Docência no Ensino Superior – SENAC-SP (2017). Graduada em Tecnologia em Design Gráfico – UTFPR (2012). Atua como Analista de Web Design Jr. no Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA. ORCID - <<https://orcid.org/0000-0002-1292-3270>>.

EMAIL - sandramariaprof@yahoo.com

**Patrícia Kátia da Costa Pina**

Doutora em Letras/Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000). Tem Pós-Doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). E-mail: dacostapina@gmail.com

### **Raoni Lucena Barcelos**

Discente do Curso de Artes Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Técnico em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Aracruz), onde foi bolsista de Iniciação Científica, pesquisando a Educação em Direitos Humanos, as questões de Gênero e a romantização do machismo em músicas do sertanejo universitário. Também participou dos projetos MINI ONU e Sigi.

### **Renata Gonçalves Gomes**

Aluna do programa de Doutorado em Literatura – UFPR e do Curso de Pedagogia em segunda licenciatura (Unidombosco). Mestre em Estudos de Linguagem e Tecnologia - UTFPR (2017). Especialista em Metodologia da Ação Docente UEL (2011). Graduada em Letras Português e espanhol UEL (2007). Atua como docente de ensino médio e fundamental nas disciplinas de Espanhol e Língua Portuguesa (QPM - PR), como professora tutora no ensino superior (UNICURITIBA). E-mail: renata.gomes.uni@gmail.com.

### **Sandra Maria da Penha Conceição**

Enfermeira, Mestre em Ciências da Saúde, Pós Graduada em Enfermagem em Obstetrícia, Educação em Saúde pela, Aprimoramento em Unidade Básica de Saúde, MBA Gestão em serviços públicos e privados e doutoranda em Ciências da Saúde. Experiência Profissional em Docência para ensino nível técnico, graduação e pós graduação. Integrante do grupo de pesquisa sobre Recursos Humanos (RH) em Saúde (Saúde Coletiva-CNPQ). Parecerista da comissão de avaliadores da revista ICEGAP desde 2018. Participação nos editais e organização de congressos e simpósios nacionais e internacionais, publicações em revistas e anais de congressos nacionais e internacionais. Organizadora e autora de livros publicados voltados para o setor de educação e saúde. LATTES - <<http://lattes.cnpq.br/1105552068176131>>.

### **Silvestre Sales de Souza**

Técnico Administrativo no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Reitoria. Discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Centro.

**Vando Golfetto**

Mestre em Envelhecimento Humano pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atuação docente na Universidade UNOPAR no Curso de Educação Física, com ênfase em Educação Básica e Educação Inclusiva. <<https://orcid.org/0000-0002-0518-123X>>.

E-mail: vando.golfetto@hotmail.com.

**Vanessa B. Andrade**

Doutoranda em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – IFCH-UNICAMP, sua pesquisa CRÉDITO E NEUROECONOMIA: estudo crítico das estratégias econômicas para aceleração da circulação, e os problemas sociais e patológicos que tal movimento exerce sobre a classe trabalhadora; orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Ricardo Luiz Coltro Antunes. Professora de Sociologia assistente do Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu); Integrante dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Mundo do Trabalho e suas Metamorfoses (GPMT)/UNICAMP; Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade, Trabalho e Educação (GPESTE)/UNIOESTE. Site:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4104680T2>

E-mail: Vanessa.andrade@unioeste.br.

**Victorine Mariana Martins Ferreira**

Acadêmica do Curso de Medicina FAMINAS-MG; endereço para email: victorinemariana17@gmail.com

**Wilson Camerino dos Santos Júnior**

Professor de Ciências Sociais no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (Nebi). Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Laboratório de ensino, pesquisa e extensão em educação em direitos humanos. Também é pesquisador das políticas educacionais no âmbito das diversidades. Também é discente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (FACED/UFBA).

## ÍNDICE REMISSIVO

- abordagem CTSA, 44, 45, 47, 48,  
49, 50, 57, 59, 63, 66  
Abordagem CTSA, 6, 44  
acessibilidade, 212, 213, 214, 215,  
216, 217, 220, 221, 222, 223,  
277, 283, 439  
Acessibilidade, 7, 212  
adolescentes, 29, 104, 108, 110,  
114, 115, 199, 210, 264, 265,  
300, 307, 336, 361  
Adolescentes, 6, 104  
Adultos, 8, 297  
aprendizado, 10  
aprendizagem, 16, 17, 48, 49, 64,  
65, 66, 86, 90, 92, 93, 95, 98,  
100, 101, 102, 104, 105, 106,  
107, 108, 109, 111, 112, 113,  
114, 116, 117, 118, 119, 121,  
122, 123, 124, 125, 133, 134,  
136, 138, 139, 185, 190, 191,  
192, 198, 203, 206, 212, 213,  
214, 215, 216, 220, 221, 222,  
223, 224, 225, 235, 239, 240,  
241, 242, 248, 249, 250, 251,  
252, 259, 260, 261, 262, 263,  
264, 265, 266, 267, 268, 269,  
270, 271, 272, 275, 276, 277,  
280, 284, 298, 305, 306, 307,  
310, 344, 345, 352, 354, 367,  
368, 369, 372, 375, 377, 378,  
381, 417, 418, 420, 423, 424,  
427, 428, 430, 431, 432, 433,  
436, 440, 442, 463, 464  
Aprendizagem, 6, 104  
Argumentação, 6, 68  
Arquitetura, 8, 443  
arte, 34, 35, 39, 61, 108, 139, 146,  
159, 166, 171, 184, 196, 202,  
203, 206, 264, 286, 302, 303,  
371, 417, 437, 443, 444, 447,  
451, 452, 453, 455, 456, 458,  
460, 462  
Braille, 217, 220, 224, 225, 232,  
233, 234, 235, 236, 237, 238,  
239, 240, 245, 246, 247, 248,  
249, 250, 251, 252  
Brasil, 4, 10, 11  
brincar, 35, 144, 264, 277, 286  
Carnaval, 34, 35, 36, 37, 38, 43,  
315, 407, 414  
casa, 10  
Ciência, 6, 8, 12, 44, 288  
competência, 10  
Contemporâneo, 7, 140  
contexto, 14, 15, 16, 33, 62, 66, 67,  
69, 71, 86, 87, 88, 89, 91, 94,  
100, 101, 104, 107, 108, 109,  
110, 112, 113, 117, 119, 120,  
121, 127, 129, 131, 133, 136,  
137, 142, 143, 154, 186, 194,  
203, 209, 231, 234, 239, 240,  
255, 256, 276, 290, 292, 300,  
301, 308, 310, 344, 346, 347, 348,  
349, 369, 370, 378, 380, 383,  
396, 398, 399, 400, 401, 409,  
411, 417, 418, 420, 422, 429,  
438, 443, 459, 463  
Contexto, 6, 12  
criação, 10  
crianças, 29, 140, 141, 142, 143,  
144, 146, 151, 158, 160, 161,  
162, 185, 186, 189, 191, 192,  
195, 226, 231, 235, 255, 256,  
257, 258, 259, 260, 261, 262,  
263, 264, 265, 276, 277, 278,  
279, 280, 283, 285, 286, 300,

## EDUCAÇÃO BRASIL II

- 306, 317, 318, 336, 360, 389,  
391, 401, 411  
crise, 10  
Crítica, 7, 198  
deficiência visual, 224, 225, 226,  
231, 232, 240, 242, 249, 250,  
251, 253, 254, 376  
Deficiente visual, 7, 224  
demanda, 10  
desempenho, 10  
Digital, 7, 212, 266  
dignidade, 22, 386, 395, 396, 397,  
412  
dinâmica, 11  
direitos humanos, 395, 396, 397,  
400, 412, 440, 470  
Direitos Humanos, 8, 395  
Ducrot, 6, 68, 81, 82, 83, 85  
economia, 10  
educação, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,  
17, 18, 19, 20, 23, 25, 29, 49, 57,  
61, 62, 63, 66, 67, 106, 146, 185,  
188, 189, 190, 191, 192, 196,  
198, 209, 210, 212, 213, 214,  
216, 219, 220, 221, 222, 223,  
224, 229, 232, 233, 234, 241,  
242, 250, 251, 254, 255, 256,  
259, 260, 261, 262, 263, 264,  
266, 267, 268, 269, 270, 271,  
272, 273, 275, 276, 277, 278,  
279, 282, 285, 287, 291, 297,  
298, 299, 301, 302, 303, 304,  
305, 306, 307, 308, 309, 310,  
311, 312, 313, 314, 318, 319,  
321, 323, 324, 325, 326, 328,  
330, 331, 336, 337, 339, 340,  
342, 343, 344, 345, 348, 349,  
350, 351, 352, 353, 354, 355,  
356, 359, 362, 363, 364, 366,  
368, 369, 376, 380, 381, 395,  
396, 418, 419, 420, 421, 424,  
426, 427, 428, 429, 431, 432,  
437, 438, 439, 440, 441, 442,  
443, 451, 452, 457, 460, 468,  
469, 470  
Educação, 2, 3, 6, 7, 8, 12, 25, 255,  
266, 275, 297, 315, 341, 343,  
395, 438, 439, 441, 443  
Educação ambiental, 57  
Educação física, 7, 255  
educação infantil, 185, 189, 190,  
192, 214, 255, 256, 259, 260,  
261, 263, 275, 277, 282  
Educação infantil, 7, 255  
Educação pública, 8, 315  
educador, 10  
Educadores, 7, 212  
ensaio, 44, 45, 47, 50, 59, 61, 341,  
417, 419, 420, 436  
Ensino, 6, 7, 8, 25, 66, 86, 117, 224,  
355, 441  
Ensino Fundamental, 118, 121,  
138, 190, 267, 297, 298, 304,  
306, 307, 353, 379  
Escola, 6, 25  
Estágio supervisionado, 7, 117  
Estética, 8, 443  
estudantes, 10  
ÉTICA, 6, 12  
Evasão, 8, 355  
Extrativismo, 8, 382  
Fantasia, 7, 140  
Feminismo, 31, 42  
Formação, 7, 140, 380  
Freire, 56, 61, 191, 196, 274, 380  
Fundamental, 7, 117, 185  
Gaúcho, 7, 117, 122  
Gênero, 8, 395  
Gestão, 8, 62, 417  
Graduandos, 8, 355  
Gramática, 6, 68  
hardware, 10  
história, 11, 21, 35, 37, 38, 53, 62,  
131, 136, 154, 157, 158, 162,  
166, 167, 168, 172, 183, 184,  
186, 191, 197, 201, 202, 210,  
225, 226, 227, 228, 229, 230,  
232, 234, 239, 260, 261, 272,  
276, 289, 292, 293, 294, 315,  
317, 323, 344, 345, 347, 349,

## EDUCAÇÃO BRASIL II

- 354, 360, 386, 399, 407, 409,  
442, 450, 452, 455, 460, 464
- História, 6, 25, 442
- humanidade, 10
- Identidade, 7, 117
- Indústria, 6, 44
- Indústria 4.0, 44, 45, 46, 47, 50, 51,  
52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61,  
64, 65, 66, 67
- infância, 188, 189, 190, 191, 196,  
197, 255, 256, 260, 261, 263,  
277, 299, 300, 401
- informação, 10
- inglês, 86, 87, 88, 90, 92, 95, 96, 97,  
104, 117, 420
- intercultural, 117, 118, 119, 120,  
122, 123, 130, 134, 136, 137, 139
- internet, 10
- Jovens, 8, 297
- Juvenil, 7, 140
- Juventude, 8, 297
- Leitura, 7, 184, 185
- língua espanhola, 118, 121, 122,  
123, 125, 126, 129, 131, 134, 136
- Língua Espanhola, 7
- Língua estrangeira, 6
- Língua Inglesa, 6
- Linguística, 17, 68, 84, 85, 102,  
103, 464, 465, 466
- literatura, 25, 26, 32, 33, 35, 38, 39,  
40, 44, 45, 67, 118, 121, 122,  
125, 130, 141, 142, 143, 144,  
145, 146, 147, 151, 154, 155,  
157, 158, 159, 160, 161, 162,  
164, 165, 173, 184, 204, 253,  
255, 346, 347, 349, 354, 358,  
363, 381, 417, 464
- Literatura, 6, 7, 25, 140, 163, 417
- luta, 11
- magistério, 291, 319, 320
- manifestação, 22, 80, 199, 200, 204,  
263, 397, 399, 402
- Martín Fierro*, 118, 125, 126, 127,  
131, 132, 136, 138, 139
- Meio ambiente, 6, 44
- metodologias, 10
- Música, 6, 22, 25, 26, 122, 126,  
130, 133, 158, 159, 198, 199,  
200, 201, 202, 203, 204, 205,  
206, 207, 208, 210, 211, 315,  
322, 399, 400, 401, 403, 404,  
405, 406, 407, 408, 409, 410
- online, 10
- Paulo Freire, 11
- pedagógica, 11
- pesquisa, 19, 20, 39, 43, 50, 61, 63,  
64, 66, 68, 69, 70, 84, 87, 88, 89,  
90, 91, 92, 95, 101, 102, 127,  
136, 164, 177, 186, 187, 193,  
194, 195, 196, 197, 204, 224,  
225, 244, 245, 247, 248, 250,  
254, 267, 272, 275, 280, 281,  
282, 285, 286, 357, 358, 364,  
368, 383, 386, 392, 395, 401, 441,  
443, 444, 445, 446, 447, 452,  
453, 456, 457, 458, 459, 461,  
463, 464, 469, 470
- planejamento, 53, 120, 124, 126,  
127, 137, 197, 209, 286, 326,  
357, 369, 419, 421, 422, 423,  
432, 439, 440, 441
- Pobreza, 8, 297
- pós-modernidade, 14, 24
- Pós-modernidade, 6, 12
- privatização, 317, 323, 325, 328,  
329, 331, 333, 338
- Privatização, 8
- problema, 10
- profissional, 10
- Proposta pedagógica, 7
- pública, 10
- quadrinhos, 164, 165, 166, 171,  
172, 173, 176, 177, 178, 183, 184
- Quadrinhos, 7, 163
- quarentena, 12, 267
- Racismo, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,  
42, 200
- Reflexão, 7, 198
- Rock, 7, 198
- sala de aula*, 15, 18, 24, 39, 44, 48,  
49, 94, 96, 97, 99, 100, 104, 105,  
106, 107, 108, 109, 110, 111,

## EDUCAÇÃO BRASIL II

- 112, 114, 118, 120, 137, 139,  
191, 193, 203, 204, 209, 210,  
211, 249, 251, 267, 273, 275,  
276, 282, 320, 354, 355, 364,  
365, 366, 367, 368, 370, 372,  
422, 432, 433, 436  
SAMBA, 6, 25, 34, 35, 36, 37, 38,  
41, 42  
saúde, 10  
Saúde, 8, 355  
sertanejo universitário, 395, 399,  
411, 412, 469  
Sertanejo universitário, 8  
Simão Bacamarte, 168, 169, 172,  
175, 177, 178, 181  
sobrevivência, 30, 52, 187, 273,  
307, 309, 366, 376, 383, 384,  
385, 386, 393  
Sobrevivência, 8, 382  
sociedade, 13, 14, 21, 22, 23, 25,  
26, 27, 28, 29, 31, 33, 38, 44, 48,  
49, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62,  
63, 104, 117, 141, 142, 143, 144,  
145, 146, 148, 150, 154, 158,  
159, 160, 168, 187, 189, 192,  
193, 198, 199, 200, 202, 203,  
204, 205, 206, 209, 221, 222,  
223, 226, 227, 229, 231, 232, 242,  
254, 266, 268, 269, 270, 271,  
273, 278, 280, 288, 290, 291,  
299, 300, 301, 302, 304, 309,  
311, 312, 315, 317, 319, 323,  
325, 327, 328, 331, 332, 333,  
335, 336, 337, 339, 344, 346,  
349, 353, 355, 356, 368, 369,  
385, 396, 401, 420, 421, 426, 451  
Sociedade, 6, 23, 44  
software, 10  
tabela periódica, 224, 225, 242,  
243, 244, 245, 246, 247, 248,  
249, 250, 251, 252  
Tabela periódica, 7, 224  
tarefa, 10, 11  
Tecnologia, 6, 44  
tecnologias, 10  
Universidade, 13, 19, 22, 33, 62,  
63, 64, 65, 66, 67, 68, 103, 118,  
210, 223, 235, 241, 252, 254,  
263, 265, 318, 325, 338, 341,  
354, 360, 361, 362, 363, 373,  
376, 378, 379, 380, 394, 437,  
438, 439, 440, 441, 442, 460,  
461, 463, 464, 465, 466, 467,  
468, 469, 470

## EDUCAÇÃO BRASIL II

### Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	Educação Brasil II – volume III
Organizador	Josiane Müller Taíse Telles
Coleção	Educação Brasil
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Renan Miranda Fischer Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Julie Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 11 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m <sup>2</sup> Miolo: Pólen Soft 80 g/m <sup>2</sup>
Número de Páginas	478
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	PrintiStore – POA/RS

Queridos leitores e queridas leitoras:  
Esperamos que esse livro tenha sido útil para você  
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.  
Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,  
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)

---

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM  
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA  
MAIS PERTO DE VOCÊ

[www.livrologia.com.br](http://www.livrologia.com.br)  
Trabalhos de Conclusão de Curso  
Dissertações de Mestrado  
Teses de Doutorado  
Grupos de Estudo e Pesquisa  
Coletâneas de Artigos  
Poesias e Biografias

**EDITORA LIVROLOGIA**

**EDITORA LIVROLOGIA**  
Rua Gal. Flores da Cunha, 172/2 - 302  
Centro. Veranópolis-RS  
CEP: 95.330-000  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)



WWW.  
LIVROLOGIA  
.COM.BR

ISBN 978-659621824-4



9 786586 218244