

**ORGANIZADOR**

THIAGO CEDREZ DA SILVA

# **PRISMA EDUCACIONAL**

REFLEXÕES  
ACADÊMICAS  
SOBRE ENSINO E  
APRENDIZAGEM

Copyright ©2022 Thiago Cedrez da Silva.

Direitos desta edição reservados aos organizadores, cedidos somente para a presente edição à Editora Mundo Acadêmico.

**Importante:** as opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelo organizador em seu(s) capítulo(s), não representam ideia(s) deste. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.



**Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)**

#### LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

**Você é livre para:**

**Compartilhar** - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

**Atribuição** - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

**Não Comercial** - Você não pode usar o material para fins comerciais.

**Não-derivadas** - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

**Sem restrições adicionais** - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

*Capa e diagramação:*  
Thiago Cedrez da Silva

*Editor:*  
Marcelo França de Oliveira

*Conselho Editorial Casaletras*  
Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)  
Prof. Dr. Aristeu Elisandro Lopes (UFPEL)  
Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)  
Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)  
Prof. Dr. Francisco das Neves Alves (FURG)  
Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPEL)  
Profª Drª Maria Eunice Moreira (PUCRS)  
Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)  
Prof. Dr. Luiz Henrique Torres (FURG)

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P9387 Prisma Educacional: reflexões acadêmicas sobre ensino e aprendizagem / Thiago Cedrez da Silva (Org.).  
[ Recurso eletrônico ] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2022.

276 p.  
Bibliografia  
ISBN: 978-65-89475-34-7

1. Educação - 2. Formação de professores - 3. Registros e relatos de experiência docente - I. Da Silva, Thiago Cedrez - II. Título.

CDU:370.71

CDD:370

---



**EDITORA MUNDO ACADÊMICO**

*Um selo da Editora Casaletras*

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

+55 51 3013-1407 - contato@casaletras.com

[www.casaletras.com/academico-livros](http://www.casaletras.com/academico-livros)

## SUMÁRIO

<b>Apresentação PRISMA EDUCACIONAL: REFLEXÕES ACADÊMICAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> Thiago Cedrez da Silva .....	5
<b>QUEM PODE SABER NA SOCIEDADE BRASILEIRA?</b> Arlean Chaves Marinho .....	11
<b>TOTALIDADE E DESADEQUAÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA</b> Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho.....	23
<b>A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO PLANEJAMENTO DE AULAS REMOTAS</b> Adriana Silva da Silva; Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho.....	33
<b>BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA DO ANTIGO ISRAEL NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Bruno Alves Coelho; Matheus da Silva Carmo ;.....	43
<b>EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAJÉ: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</b> Carina Alves Torres; Sandra Rodrigues da Silva Milhomem; Laylson Mota Machado .....	56
<b>PROBLEMAS FILOSÓFICOS: COMO TRABALHAR O CONCEITO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.</b> Daiana Santos Jardim Bonazza ; Elaine Aparecida da Silva Urach Pinto.....	65
<b>A (DES)EDUCAÇÃO PARA HABITAR O “DOCE-INFERNO” BRASÍLICO NOS SERMÕES DE ANTÔNIO VIEIRA</b> Danielson Santiago Portugal.....	75
<b>GREGÓRIO DE MATOS GUERRA: UM COSMOPOLITA DESTERRADO NO BARROCO</b> Danielson Santiago Portugal.....	90
<b>QUADRINHOS E ARQUEOLOGIA: O SABER E O LÚDICO NOS QUADRINHOS ROCK ANIMAL DA REVISTA RECREIO</b> Eron Teixeira de Melo.....	105
<b>O LAÇO SOCIAL NO PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA NOS MANICÔMIOS BRASILEIROS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TRAGÉDIA GREGA E A LUTA ANTIMANICOMIAL.</b> Fernando Ben Oliveira da Silva; Thais Isabelle Teixeira; Thiago Cedrez da Silva.....	114
<b>A SÁTIRA EM <i>MINHA MORTE E OUTRAS VIDAS</i> DE GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO</b> Gláucia Elisa Zinani Rodrigues.....	122
<b>A PAISAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: A PARTIR DA LEITURA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO WANDA DAVID AGUIAR, BOA VISTA – RR</b> Jonilson de Souza Sobreira.....	131
<b>MÉTODOS DE PESQUISA QUALITATIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E O ESTUDO DE CASO</b> Jorge Cedrez Verneti; Thiago Cedrez da Silva.....	143

**ESPAÇO DE RECONHECIMENTO, DIVULGAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO EM TEMPOS DE INFORMAÇÕES LÍQUIDAS**

Juliana Ramos Pereira; Leandro de Moura Mesquita..... 149

**EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS: ESPECIFICIDADES E CONTRADIÇÕES DA LICENCIATURA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (IFRN - Campus Parnamirim)**

Camilla Munay Dantas Frutuoso; Laiz Mara Meneses Macedo; Francisco Ribeiro Delgado Filho; José Mateus do Nascimento; Ilane Ferreira Cavalcante..... 160

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CAMPUS PARELHAS: ESTUDO DE CASO DO CURSO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA**

Francisco Ribeiro Delgado Filho; José Mateus do Nascimento..... 174

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA INFORMÁTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Francisco Ribeiro Delgado Filho; José Mateus do Nascimento..... 190

**A GUERRA ATRAVÉS DOS SUPER-HERÓIS: PENSANDO O USO DE HISTÓRIAS DO CAPITÃO AMÉRICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA TRABALHAR A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EM SALA DE AULA**

Leandro de Moura Mesquita..... 202

**REPERCUSSÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM FRANCISCO SÁ-MG**

Letícia Cilene Ribeiro Dias..... 214

**LEGADO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: PASSADO OU CAMINHO PARA O FUTURO?**

Luana Kunzler; Derli Juliano Neuenfeldt..... 227

**MEMÓRIAS SOBRE AS ÁGUAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LARANJEIRAS/SE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Mayra Ferreira Barreto..... 238

**JOGO DE TRILHA: MERGULHANDO NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DE SERGIPE**

Mayra Ferreira Barreto..... 247

**OS SÉCULOS DE CAÇA ÀS BRUXAS: A MULHER E O ESTIGMA DO MAL.**

Pedro Paulo Jacomo da Silva Junior..... 256

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, À LUZ DA PESQUISA QUALITATIVA**

Sandra Regina Alves Ramos de Castro ..... 266

**Sobre o Organizador da Obra ..... 275**

## APRESENTAÇÃO

### PRISMA EDUCACIONAL: REFLEXÕES ACADÊMICAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

A coletânea *“Prisma Educacional: reflexões acadêmicas sobre ensino e aprendizagem”* visa apresentar diversas pesquisas acadêmicas sobre educação, ensino e aprendizagem. Além destas temáticas, a coletânea apresenta outras relevantes pesquisas de diferentes áreas do conhecimento no intuito de expandir o leque de divulgação e discussão.

Esta publicação possui vinte e quatro artigos acadêmicos, sendo composta por um mosaico de pesquisadores de várias regiões do país no qual, em suas áreas de atuação, refletem sobre o papel do professor em sala de aula e outros temas. Assim como a respeito das metodologias de ensino presentes no campo escolar básico, médio e superior. Portanto, convidamos você leitor(a) a colocar imergir na leitura desta obra e aproveitar os riquíssimos contributos acadêmicos aqui expostos.

O primeiro artigo exposto, aqui publicado como capítulo de livro, é de autoria do pesquisador Arlean Chaves Marinho. Em **“QUEM PODE SABER NA SOCIEDADE BRASILEIRA?”** o autor parte dos estudos de três grandes intérpretes da sociedade brasileira, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e Jessé de Souza, para entender como opera e como se constituiu a sociedade e a elite brasileira. Na segunda parte, ainda em busca das respostas para a questão título deste estudo, Marilena Chauí nos mostrou como a ideologia da classe dominante opera e faz com que todos os que sob ela estão, acatem e obedeçam às imposições para que assim o sistema possa continuar a funcionar na ordem que se instituiu.

Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho em **“TOTALIDADE E DESADEQUAÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA”** apresenta um importante ensaio teórico/filosófico acerca da questão da educação e visa apontar haver uma intencional adequação do estudante a uma padronização modelar do saber, a qual é sustentada sobre a máxima da totalização. Partindo dos apontamentos do filósofo brasileiro Ricardo Timm de Souza e de seu autor de maior influência, Theodor W. Adorno, o texto discorre acerca do papel da escola e de seu papel formador, apelando à desadequação, como meio pelo qual a liberdade criativa e reflexiva do indivíduo possa vir a ser ressaltada, desse modo, possibilitando o surgimento de um saber verdadeiramente emancipado.

Já na pesquisa intitulada **“A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO PLANEJAMENTO DE AULAS REMOTAS”** escrita por Adriana Silva Da Silva e Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho visa propor uma reflexão sobre as práticas e processos adotados (emergencialmente) pelas muitas instituições de ensino brasileiras. A fim de promover a manutenção do ensino presencial em tempos de pandemia. Igualmente, será buscado ressaltar a importância de um planejamento organizacional, com o intuito de estruturar o processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota, de maneira eficiente e salutar; algo que identificamos, além de ser imprescindível, constituir o campo de atuação do Designer Instrucional. Sendo assim, será defendido a atuação desse profissional no cenário do ensino remoto, a fim de contribuir com os muitos educadores e suas respectivas instituições, na construção de práticas pedagógicas mais assertivas.

**“BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA DO ANTIGO ISRAEL NO ENSINO FUNDAMENTAL”** é o título da pesquisa feita por Bruno Alves Coelho e Matheus da Silva Carmo. Para os autores, a Base Nacional Comum Curricular organiza o ensino de História Antiga Clássica para o 6º ano do Ensino Fundamental, no que se refere



ao conteúdo, da seguinte forma: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos), além dos indígenas originais do território atual do Brasil. Chamou-nos a atenção a falta de várias civilizações da Antiguidade, dentre elas os hebreus que deram origem à cultura e religião judaicas. Assim, este capítulo traça um olhar para os livros didáticos do referido ano, a fim de visualizar se o Antigo Israel ainda figura no conteúdo ministrado e, em caso afirmativo, como este conteúdo é passado; em caso negativo, nos perguntaremos se é viável esta sociedade antiga ficar de fora.

Em seguida, os autores Carina Alves Torres, Sandra Rodrigues da Silva Milhomem e Layson Mota Machado apresentam o artigo intitulado **“EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAJÉ: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL”**. Este trabalho abordará a educação intercultural indígena Apinajé através das experiências vivenciadas na Escola Estadual Indígena *Tekator* durante o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no recorte temporal de 2015, pautando as ações pedagógicas desenvolvidas pelo viés da interculturalidade, com destaque ao projeto trocas de cartas, que teve como objetivo, respaldar as práticas interculturais entre as escolas parceiras do programa. É perceptível que nas últimas décadas o campo educacional, passou a discutir, pesquisar e refletir com mais recorrência as práticas interculturais na realidade dos povos indígenas, relevando a realidade cultural e linguística da diversidade étnica do nosso país. O fato observado é que as lideranças e professores dessa etnia debatem as práticas interculturais em reuniões, congressos e eventos, pautando ações que valorizem as especificidades culturais na esfera educacional. Partimos da metodologia qualitativa e método da pesquisa participativa, coadunando com os teóricos estudados, durante a organização e execução das práticas interculturais na Escola Estadual Indígena *Tekator*.

As pesquisadoras Daiana Santos Jardim Bonazza e Elaine Aparecida da Silva Urach Pinto apresentam o texto **“PROBLEMAS FILOSÓFICOS: COMO TRABALHAR O CONCEITO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”**. O objetivo neste texto é o de ressaltar a natureza da relação entre o problema filosófico e o ensino de Filosofia. Para isso, as autoras terão com ponto de partida a hipótese de pesquisa da ideia de que o conceito de filosofia é o primeiro problema filosófico que se apresenta ao professor durante seus primeiros passos no ensino médio. Para isso, propomos uma análise em três partes bem definidas: primeiro, iremos refletir sobre “o que é um problema filosófico”; segundo, será discutido porque o conceito de filosofia pode ser analisado como um problema filosófico, considerando-se como o Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que seja trabalhada a filosofia no ensino médio; por fim, investigaremos como a filosofia e a identidade filosófica do professor podem contribuir para o aprendizado dos alunos do ensino médio.

**“GREGÓRIO DE MATOS GUERRA: UM COSMOPOLITA DESTERRADO NO BARROCO”** é o artigo de Danielson Santiago Portugal. Para o autor, a confecção deste artigo girou em torno de um conjunto de poesias seletas de Gregório de Matos, organizadas aqui em cinco vertentes: lírico-amorosa, religiosa, satírica, erótica e filosófica. Com este trabalho, pretende-se sugerir uma leitura do “Boca do Inferno”, como um cosmopolita de língua portuguesa desterrado no barroco literário. Para tanto, recorreu-se ao contexto histórico do seiscentismo no Brasil e sua relação com o contexto cultural da época, fins do século XVI e século XVII.

Além deste texto, Danielson Santiago Portugal contribui nas obra com a pesquisa **“A (DES)EDUCAÇÃO PARA HABITAR O “DOCE-INFERNO” BRASÍLICO NOS SERMÕES DE ANTÔNIO VIEIRA”**. Neste artigo, propomo-nos verificar os artifícios pedagógicos, literários e religiosos empregados por Vieira para convencer os “desafricanizados” a aceitar a dominação colonial e o escravismo como formas de vida, preconizada no pensamento cristão. Para tanto, traremos para análise crítica

excertos dos sermões do Rosário (XIV, XX e XXVII), e à luz da crítica literária e da sociocrítica vamos examinar como o pensamento decolonial pode nos orientar nos caminhos epistemológicos de descolonização do poder, do saber, do fazer e do ser.

Outra importante pesquisa é de Eron Teixeira de Melo, intitulada **“QUADRINHOS E ARQUEOLOGIA: O SABER E O LÚDICO NOS QUADRINHOS ROCK ANIMAL DA REVISTA RECREIO”**. Segundo o autor, entre os anos de 2003 e 2004 a popular revista infanto-juvenil Recreio, pertencente à editora Abril, lançou quadrinhos de aventura educativos cujo tema principal envolvia história e arqueologia. Estes quadrinhos ou, como a editora chamou, “mini gibis” eram chamados de Rock Animal. E mesmo tendo se passado quase vinte anos após sua publicação original é interessante notar como a arte dos quadrinhos e o lúdico podem ser ferramentas formidáveis no aprendizado e no ensino de história. Os quadrinhos Rock animal serão o exemplo aqui abordado.

Já em **“O LAÇO SOCIAL NO PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA NOS MANICÔMIOS BRASILEIROS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TRAGÉDIA GREGA E A LUTA ANTIMANICOMIAL”**, de autoria de Fernando Ben Oliveira da Silva, Thais Isabelle Teixeira e Thiago Cedrez da Silva, buscam refletir sobre a relação da equivocada interpretação teórica utilizada nos manicômios brasileiros à respeito da exclusão dos laços sociais com aqueles que eram internados em seus ambientes.

A pesquisadora Gláucia Elisa Zinani Rodrigues contribui nesta obra com o texto **“A SÁTIRA EM MINHA MORTE E OUTRAS VIDAS DE GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO”**. Este estudo analisa a sátira na literatura pós-moderna produzida no livro de contos *Minha Morte E Outras Vidas*, de autoria do escritor erechinense Gladstone Osório Mársico (1927-1976). O recorte do estudo é o ano de publicação da obra em 1958. Objetiva-se a analisar a sátira em *Minha Morte E Outras Vidas*, devido sua literatura ser satírico-marginal, pois retrata o cotidiano do centro urbano erechinense em cinco contos – Minha Morte E Outras Vidas, O Dote, O Magistrado e o Poço, O Escrivão e o Murro, O Bacharel e a Causa, e satirizam as personalidades públicas erechinenses, em forma de caricaturas humorísticas. O estudo, em termos teóricos metodológicos, dialoga com a História Cultural e situa-se na fronteira entre a Literatura e a História.

O pesquisador Jonilson de Souza Sobreira no seu artigo intitulado **“A PAISAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: A PARTIR DA LEITURA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO WANDA DAVID AGUIAR, BOA VISTA – RR”** apresenta o resultado de uma pesquisa, que tem como foco principal o Estudo da Paisagem no Livro Didático: a partir da Leitura do Professor de Geografia no Colégio Estadual Militarizado Wanda David Aguiar, Boa Vista - RR. O trabalho buscou comprovar que o uso do livro didático utilizado pelo professor possibilitar aos alunos o desenvolvimento de conhecimento mais amplo, já que aproximar os conteúdos teóricos do seu cotidiano. Essa pesquisa foi realizada em três etapas: a primeira foi levantamento bibliográfico de autores que tratam a respeito do tema em questão, a paisagem no livro didático e a paisagem no ensino de geografia. Este trabalho possibilitou aos professores o desenvolvimento de apresentar o estudo da paisagem no livro, e, novas abordagens no ensino de geografia, dessa forma são importantes que os professores apresentarem conceitos de paisagem adequados, utilizando estratégias diferenciadas para estudar a disciplina, trabalhando a Paisagem, para que as atividades sugeridas no livro didático possam ser interessantes e de fácil entendimento, tornando as aulas mais atrativas.

**“MÉTODOS DE PESQUISA QUALITATIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E O ESTUDO DE CASO”** é o artigo de autoria de Jorge Cedrez Verneti e Thiago Cedrez da Silva. Esta pesquisa científica abarca uma gama de conceitos, pressupostos e estratégias para a produção do conhecimento e a

compreensão da realidade. Dentre as metodologias de pesquisa, aquelas de caráter qualitativo, se destacam nos estudos das ciências humanas, onde o empenho da análise de conteúdo e do estudo de caso fomentam discussões acerca de suas potencialidades e restrições de aplicação.

**“ENSINANDO A APRENDER: PENSANDO COMO A ESCOLA DEVE SER UM ESPAÇO DE RECONHECIMENTO, DIVULGAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO EM TEMPOS DE INFORMAÇÕES LÍQUIDAS”** foi escrito por Juliana Ramos Pereira e Leandro de Moura Mesquita. Este artigo pretende discutir a importância de se valorizar a escola como fonte de um saber específico voltado para a cientificidade e formação intelectual frente a proliferação na atualidade de diversas formas de desinformação como as *fake news*, o anticientificismo e o negacionismo. Para tanto, primeiramente trataremos das mudanças nas relações com a informação que o advento da internet trouxe, em seguida analisaremos como o problema da desinformação pode ser abordado a partir de uma perspectiva gnosiológica, e por fim, apresentaremos algumas sugestões de como a escola pode contribuir no combate a desinformação.

Em seguida, temos a pesquisa intitulada **“EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS: ESPECIFICIDADES E CONTRADIÇÕES DA LICENCIATURA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (IFRN - Campus Parnamirim)”** de autoria de Camilla Munay Dantas Frutuoso, Laiz Mara Meneses Macedo, Francisco Ribeiro Delgado Filho, José Mateus do Nascimento e Ilane Ferreira Cavalcante. O autores analisam experiências e processos de formação de gestores, professores e egressos da Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como resultados, constatou-se que professores bacharéis, diante da necessidade de formação pedagógica, viram na licenciatura a possibilidade de ampliar seu repertório didático-pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos da EPT e do contato com profissionais que estão nessa área.

Por sua vez, Francisco Ribeiro Delgado Filho; José Mateus do Nascimento duas novas pesquisas. A primeira, **“A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CAMPUS PARELHAS: ESTUDO DE CASO DO CURSO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA**. O presente trabalho propõe analisar as influências da formação pedagógica no trabalho dos professores da educação profissional docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campos Parelhas (IFRN).

Como segunda pesquisa dos autores acima, temos **“A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA INFORMÁTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”**. Nesta, o presente artigo traz um mapeamento da produção do conhecimento acerca de Práticas Pedagógicas, no campo da informática, em contexto de Educação Profissional. Pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual são depositadas teses e dissertações. Os resultados apontam para 4 trabalhos que tratam da temática em análise e que enfocam a materialização das práticas e nas concepções de práticas e de ensino integrado a partir das atitudes dos professores.

Já em **“A GUERRA ATRAVÉS DOS SUPER-HERÓIS: PENSANDO O USO DE HISTÓRIAS DO CAPITÃO AMÉRICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA TRABALHAR A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EM SALA DE AULA”** com autoria de Leandro de Moura Mesquita, discute-se a utilização de histórias do super-herói Capitão América publicadas em revistas em quadrinhos (*comic-books*) como ferramenta didática para trabalhar o conteúdo da disciplina de História “Segunda



Guerra Mundial”. Na primeira parte do texto aborda-se a necessidade de se ter aulas de Histórias mais atrativas e significativas para os educandos, enquanto na segunda parte analisamos as relações entre super-heróis e História e na terceira parte apresentamos propostas de trabalho a partir de conteúdo das capas de revista e da biografia fictícia do personagem da Marvel Comics.

**“REPERCUSSÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM FRANCISCO SÁ-MG”** de autoria da pesquisadora Letícia Cilene Ribeiro Dias, buscou-se analisar as repercussões do Programa Escola da Terra (programa consiste em uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO). Realizou-se pesquisa bibliográfica nas áreas abordadas, especialmente o levantamento do processo histórico na definição de marcos legais da Educação do Campo, bem como pesquisa documental pertinente ao Programa Escola da Terra da Universidade Federal de Minas Gerais.

**“LEGADO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: PASSADO OU CAMINHO PARA O FUTURO?”** é o artigo apresentado por Luana Kunzler Derli Juliano Neuenfeldt no qual buscou-se investigar contribuições do entrelaçamento entre a maiêutica socrática e a pedagogia freireana para o ensino na atualidade. Entende-se que este estudo auxilia, mesmo que de forma singela, para enfrentar desafios do ensino brasileiro, podendo inspirar outros professores a compreender e a buscar suporte na pedagogia libertadora de Paulo Freire, projetando assim, novas possibilidades pedagógicas, fortalecendo a compreensão que o ensino pode ser libertador.

Mayra Ferreira Barreto no seu artigo intitulado **“MEMÓRIAS SOBRE AS ÁGUAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LARANJEIRAS/SE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA”**, tem por finalidade apresentar uma proposta didática para ser desenvolvida com alunos do primeiro período do curso técnico em segurança do trabalho no componente curricular educação ambiental. Com a atividade, espera-se que os alunos conheçam e valorizem mais as memórias e histórias dos moradores antigos da cidade de Laranjeiras/se. Espera-se, ainda, que os estudantes construam novo olhar sobre a história do seu lugar, como sujeito crítico, preocupado com as questões ambientais.

Além do texto acima, a pesquisadora contribui com outro artigo, intitulado **“JOGO DE TRILHA: MERGULHANDO NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DE SERGIPE”**. A presente pesquisa é parte integrante do Jogo de Trilha: mergulhando nas Bacias Hidrográficas de Sergipe. O jogo elaborado tem como objetivo auxiliar a compreensão do ensino sobre Bacias Hidrográficas de Sergipe de forma dinâmica e motivadora, sensibilizar os estudantes na preservação consciente dos recursos hídricos e do consumo de água, além de potencializar o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Espera-se que, ao realizarem as tarefas do jogo, os estudantes possam se motivar acerca do processo de ensino aprendizagem sobre as Bacias Hidrográficas de Sergipe, valorizar as questões ambientais locais e aprender cuidar melhor dos recursos hídricos.

**“OS SÉCULOS DE CAÇA ÀS BRUXAS: A MULHER E O ESTIGMA DO MAL”** é o artigo de Pedro Paulo Jacomo da Silva Junior. Segundo o autor, o século XV na Europa é considerado o momento onde se inicia o teor persecutório da Igreja Católica e seu discurso misógino pautado no fundamentalismo religioso cristão, na Bíblia e até mesmo em crenças populares que tinham o intuito de inferiorizar mulheres por conta de seu sexo, estigmatizando-as devido sua inferioridade e suposto maior envolvimento às atividades consideradas tomadas de curandeirismo, paganismo e superstições, herdadas e transmitidas por gerações. Muito dessa mentalidade da ação bruxa perpassou séculos e ainda é presente e serve como base para a misoginia, sobretudo a ocidental.

**“CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, À LUZ DA PESQUISA QUALITATIVA”** é a última pesquisa desta obra foi escrito por Sandra Regina Alves Ramos de Castro. Segundo a autora, para a realização deste trabalho optou-se por usar pesquisa bibliográfica, vinculada ao tema em referência, visto que o objeto deste trabalho está intimamente norteado pela pesquisa qualitativa. É a pesquisa bibliográfica que nos propicia conhecer a literatura existente sobre o tema pesquisado e a partir dos conhecimentos levantados podemos elaborar uma proposta para o assunto em pauta. Portanto, para a realização deste trabalho procedemos o levantamento de autores que abordam a contação de histórias como uma estratégia de ensino bem-sucedida na educação infantil. Para tanto a pesquisa será pautada nas obras de Ludke e André (1986 e 1995), Bakhtin (1992), Vygotsky (1981) dentre outros.

A você leitor(a), desejamos uma excelente jornada de estudos e reflexões.

**O Organizador da Obra**  
*Thiago Cedrez da Silva*

# QUEM PODE SABER NA SOCIEDADE BRASILEIRA?<sup>1</sup>

Arlean Chaves Marinho<sup>2</sup>

**RESUMO** - A questão que norteia este estudo é, Quem pode saber na sociedade brasileira? Na primeira parte partimos dos estudos de três grandes intérpretes da sociedade brasileira, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e Jessé de Souza, para entender como opera e como se constituiu a sociedade e a elite brasileira. Na segunda parte, ainda em busca das respostas para a questão título deste estudo, Marilena Chauí nos mostrou como a ideologia da classe dominante opera e faz com que todos os que sob ela estão, acatem e obedeçam às imposições para que assim o sistema possa continuar a funcionar na ordem que se instituiu.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saber; Sociedade Brasileira; Elite Brasileira; Ideologia Dominante.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi construído a partir do acúmulo de conhecimentos gerados durante a disciplina 'Cultura, formação social e educação: Introdução aos intérpretes do Brasil'. Esta foi ministrada no segundo semestre de 2021 pelo professor Dr. Marcio Penna Corte Real, sendo ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/ UFG).

Por meio da ótica de alguns dos principais sociólogos e intérpretes brasileiros, na oportunidade, os estudos permitiram que compreendêssemos o modo como se formou e como opera a elite brasileira. Alguns dos autores estudados, também foram utilizados para a discussão aqui realizada. Além dessa questão sobre a formação da elite brasileira, as investigações mediadas pelo professor auxiliaram no entendimento de várias questões sobre a sociedade brasileira, tais como: raça, escravidão, o racismo e o lugar do negro na sociedade; a cultura brasileira; a educação libertadora; e vários outros assuntos relacionados.

A partir disso, entendemos que afirmações como “O rico é burro e não sabe votar”, “Esse cabelo loiro é horrível”, “Melhor essa criança branca dos olhos azuis está trabalhando para ajudar os pais do que roubando”, seriam incomuns na sociedade brasileira. O ordinário é ouvir todas essas frases num contexto em que os negros são oprimidos, subalternizados, agredidos. sempre que nos defrontamos com situações as quais nos incitam a justificar de forma superficial e racista os insucessos daqueles que foram historicamente marginalizados.

Pensar sem criticidade sobre as coisas que nos rodeiam é algo comum na nossa sociedade. Para que a estrutura societal se apresente assim, com camadas de desigualdade, na maioria dos espaços, propositalmente nos formam para acharmos respostas sem profundidade para os problemas os quais estão entranhados nas nossas vidas. O medo e o obedecer são premissas, enquanto o interrogar, o pensar

---

<sup>1</sup> Esse artigo passou por revisão ortográfica e de ABNT. Professora-revisora: Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira.

<sup>2</sup> Arlean Chaves Marinho – Licenciado em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Teatro pela Faculdade FAMOSP de São Paulo. Mestrando em Educação, pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás.

criticamente, o entender de onde veio e o porquê de estar assim, em geral, não fazem parte dos documentos normativos educacionais.

Por que achamos que sabemos sempre de tudo? Esta foi uma das perguntas que deu origem a algumas das questões aqui abordadas e que revela o quanto somos levianos e carecemos de realmente conhecer nossa história. Quase nunca ou nunca nos perguntamos o motivo de todas as vezes que um novo governo assume o poder, ele articular diversas mudanças na educação.

Mudanças as quais dizem sobre como um governo recém-empossado quer gerir nossas vidas. Após assumir a presidência em 2016, o ex-presidente Michel Temer, por exemplo, realizou uma reforma educacional por meio da medida provisória 746 de 2016, que foi convertida na lei 13.415/2017, e modificou todo o currículo do ensino médio, retirando a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais para a construção do pensamento crítico, a saber: filosofia e sociologia.

A partir desse momento histórico, todo o currículo da educação básica brasileira estava sujeitado a uma base nacional comum curricular. Base esta que pauta seus critérios de aferição dos conhecimentos em competências e habilidades. Que foca no preparo para o trabalho e desenvolvimento socioemocional e que acopla em grupos de conhecimentos disciplinas como história, artes, filosofia e sociologia. E dar ênfase em disciplinas como língua portuguesa e matemática para formar mão de obra competente, habilidosa e emocionalmente forte.

O principal discurso organizado para convencimento da reforma do ensino médio é o de gerar mais empregos. Num sistema de formação cultural empobrecida, no qual historicamente há uma intencionalidade clara de empobrecimento do povo e, principalmente, subalternização do povo preto, a população se torna facilmente convencida. Isso, porque foi introjetado nas nossas mentes e trabalhado durante séculos que pobre tem apenas que aprender a trabalhar; e se é preto, é descendente de escravo. Portanto, pensar, indagar, rebelar-se, resistir pode nos levar ao “tronco”.

Dito isso, neste trabalho, a discussão foi dividida em duas partes. Uma para entendermos como se deu a constituição da elite na sociedade brasileira e como ela modifica a seu bel prazer a constituição brasileira, criando leis, emendas e medidas provisórias que favorecem seus interesses e mantém seus privilégios.

Então, na primeira parte, para entendermos como se constituiu a sociedade brasileira, os estudos tomados como ponto de partida foram as perspectivas de Gilberto Freyre (2001), Sergio Buarque de Holanda (1995) e Jessé de Souza (2017). E na segunda parte, Marilena Chauí (1981, 2018) contribuiu para compreendermos como a elite acha que apenas ela pode saber e deve deter o saber.

## A CONSTITUIÇÃO DA ELITE NA SOCIEDADE BRASILEIRA, A PARTIR DE TRÊS IMPORTANTES E CONSAGRADAS VISÕES

A constituição da Elite e da classe média brasileira passaram por algumas importantes análises sociológicas, dentre elas destacaremos três para podermos chegar a essa relação sobre a quem pertence o saber, ou 'de quem pode saber'. A primeira e até hoje uma das mais respeitadas análises sobre a sociedade brasileira é a de Gilberto Freyre (2001). O sociólogo divide a sua análise partindo de uma dualidade entre a casa grande e a senzala; e colocando o patriarcado como fundamental para a origem da sociedade brasileira.

Essa análise de Freyre (2001) coloca o patriarcado sobre o escravismo, e o homem branco como o regente da economia da família, e, conseqüentemente, das cidades. Há um certo romantismo na obra de Freyre acerca daquilo que os brancos faziam na ordem escravagista e machista, especialmente no que diz respeito à escravidão e à hipersexualização das mulheres pretas, que segundo o autor serviam para sexo, enquanto as brancas seriam subalternizadas para o casamento.

Desde o início da nossa constituição foi formado um sistema de privilégios dos brancos em relação aos negros e índios:

A nossa verdadeira formação social se processa em 1532 em diante, tendo a família rural ou semirural por unidade, quer através de gente casada vindo do reino, quer pelas famílias aqui constituídas pela união de colonos com mulheres caboclas ou moças órfãs, ou mesma atoa mandadas vir de Portugal pelos padres casamenteiros. Vivo e absorvente órgão da formação social brasileira, a família colonial reuniu sobre a base econômica da riqueza agrícola e do trabalho escravo, uma variedade de funções sociais e econômicas (FREYRE, 2001, p.85).

Sob este argumento, Freyre considera que a nossa sociedade é fruto de um processo antagônico, no qual se deu essa mistura de culturas, nascendo assim a cultura brasileira. Ainda para este autor, no contexto brasileiro, religiões africanas e indígenas se fundem com o cristianismo, bem como a cultura dos europeus, dos indígenas e dos negros se equilibram e se fundem harmoniosamente.

Apesar dessa nossa formação social privilegiar brancos e, segundo Freyre (2001), toda nossa sociedade ser formada com os brancos decidindo sobre todas as esferas – incluindo a economia, política, a moral e a ética – o autor traz a miscigenação como algo favorável à suposta igualdade. Freyre (2001) cita também que a miscigenação da sociedade brasileira pode ser considerada como positiva, pois ajudou a ter a mesma quantidade de negros e brancos em nosso território.

É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidades social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros a



intercomunicação entre as diferentes zonas do país. Esta, menos por facilidades técnicas do que pelas físicas: a ausência de montanhas ou de rios verdadeiramente perturbador da unidade brasileira ou da reciprocidade cultural e econômica entre os extremos geográficos (FREYRE. 2001, p.117).

O autor claramente coloca todos os problemas da sociedade brasileira como resolvidos harmoniosamente. A miscigenação como benéfica para resoluções de problemas raciais. Mas, em sua obra, responsabiliza as mulheres negras por engravidarem dos homens brancos de forma proposital, uma vez que essas supostamente teriam o desejo de parecerem brancas, ignorando o fato de os estupros das mulheres escravizadas serem comuns nas relações entre senhor e escrava.

Outro autor, o qual viu que as relações sociais no Brasil são facilmente resolvidas pela cordialidade, foi Sergio Buarque de Holanda (1995). Ele expõe que a sociedade brasileira possui uma herança rural em que o homem branco se beneficiou da escravidão para constituir a classe dominante. Não se construiu uma elite brasileira, mas, se forçou uma:

Um dos efeitos da improvisação quase forçada de uma espécie de burguesia urbana no Brasil está em que certas atitudes peculiares, até então, ao patriarcado rural logo se tornaram comuns a todas as classes como uma norma ideal de conduta. Estereotipada por longos anos de vida rural, a mentalidade de casa-grande invadiu assim as cidades e conquistou todas as profissões, sem exclusão das mais humildes (HOLANDA, 1995, p. 87).

Percebamos como Holanda (1995) relata que a classe dominante brasileira é herdeira de um patriarcado que forçou normas e regras de convívio, período no qual era bem peculiar a relação de escravo e senhor nas grandes fazendas. Essa relação é a que se transfere para a vida urbana. As aglomerações de gente em cidades construídas para extração de ouro e diamante no século XVIII no Brasil, não alterou a relação senhor/escravo do período anterior, o da cana de açúcar<sup>3</sup>.

Ainda de acordo com Holanda, esses mesmos senhores, latifundiários rurais, tornaram-se as elites urbanas e fizeram da cidade a sua casa-grande e todos os habitantes da cidade se tornaram seus escravos, na medida em que:

Na ausência de uma burguesia urbana independente, os candidatos às funções novamente criadas recrutam-se por força, entre os indivíduos da mesma massa dos antigos senhores rurais, portadores de mentalidade e tendência características dessa classe, toda a ordem administrativa do país, durante o império e mesmo depois, já no regime republicano, há de comportar por isso, elementos estreitamente vinculados ao velho sistema senhorial. (HOLANDA, 2001, p.88)

Neste sentido, a ascensão social foi algo quase inexistente nas classes econômicas brasileiras durante muito tempo e ainda continua sendo. Quem era elite,

---

<sup>3</sup> O período da cana de açúcar compreende o período da metade do século XVI até metade do século XVIII. Neste período de dois séculos, a base da economia era a cana de açúcar e a principal mão de obra eram os escravos.

se manteve sendo elite mesmo depois das mudanças econômicas do campo para a cidade. Não raro, as pessoas que ascendem socialmente tendem a esquecer suas origens e por vezes não têm consciência de classe: “À medida que subiam na escala social, as camadas populares deixavam de ser portadoras de sua primitiva mentalidade de classe para aderirem à dos antigos grupos dominantes” (HOLANDA,2001, p.112).

A sociedade foi mal formada nesta terra, desde as suas raízes. Se as classes cultas se acham isoladas do resto da nação, não é por culpa sua, é por sua desventura. Não ousou afirmar que, como classe, os operários e tendeiros sejam superiores aos cavaleiros e aos grandes negociantes. A verdade é que são ignorantes, sujos e grosseiros; nada mais evidente para qualquer estrangeiro que os visite. Mas o trabalho dá-lhes boa têmpera, e a pobreza defende-os, de algum modo, contra os maus costumes. Fisicamente, não há dúvida que são melhores do que a classe mais elevada, e mentalmente também o seriam se lhes fossem favoráveis as oportunidades (HOLANDA, 2001, p. 181).

A classe dominante foi má formada segundo Holanda (2001) e para a classe trabalhadora faltam oportunidades. E assim, para o autor, constitui-se a elite brasileira. Essa hipótese da existência de uma classe dominante brasileira que não teve estudo adequado, apresentando-se insuficientemente culta e pouco conhecedora dos problemas sociais, mas, “forçada” a ser classe dominante, acarreta uma série de problemas que impede mais ainda a classe dos menos favorecidos de ter algum saber reconhecido.

Frágil e sem conhecimento dos reais problemas do Brasil, a elite vem se mostrando perspicaz em blindar o acesso ao conhecimento dos menos favorecidos, pois sabem que isso pode ser bastante “perigoso” aos seus interesses. A relação de quem pode saber sobre os problemas reais da sociedade brasileira, passa antes pela decisão da elite que se constituiu e se formou nos moldes aqui apresentados.

Jessé de Souza (2017), trata-se do mais moderno sociólogo brasileiro que estuda a classe dominante e percebe como ela blinda as oportunidades da classe dos menos abastados e faz parecer natural seus privilégios. A obra de Souza é a última referência em nossa análise preliminar para entendermos como a elite se constituiu na sociedade brasileira.

Para Souza (2017) esquecemos nosso passado e não falamos dele, esquecemos que somos herdeiros de uma escravidão a qual durou 353 anos. Escravidão esta que, ainda hoje na sociedade brasileira, foi e é, portanto, a principal responsável pela população negra ser marginalizada.

Para Souza (2017), pois, a constituição da elite brasileira está calcada sobre a escravidão. Ao criticar Freyre, Souza (2017) lembra que Freyre esquece que a família patriarcal é bem mais que apenas casa grande e senzala, mas que representa no meio dessa relação toda a sociedade brasileira:

A família patriarcal reunia em si toda a sociedade. Não só o elemento dominante, formado pelo senhor e sua família nuclear, mas também os elementos intermediários constituídos pelo enorme número de bastardos e

dependentes, além da base de escravos domésticos e, na última escala da hierarquia, os escravos da lavoura (SOUZA, 2017, p.49).

De acordo com o autor, a escravidão foi durante muito tempo a base do modo operante da sociedade brasileira e, neste caso, logicamente o sujeito escravizado, o negro, era e continuou sendo o sustentador dessa sociedade. Isso porque com a abolição da escravidão o negro passou a ser despejado da sociedade e visto como inútil para os senhores proprietários de terra, mas começou ali um novo modo de escravidão na sociedade brasileira.

O negro recém-abolido passou a se vender, por quase nada, para ter o que comer. Durante o período cafeeiro (1800 -1930) no Brasil, com a chegada de diversos imigrantes europeus, principalmente italianos, os negros se submeteram a trabalhar como a mão de obra mais barata do que a italiana, gerando assim a continuidade da escravidão que garantia aos negros muito trabalho e a remuneração apenas para obter um prato de comida.

Assim sendo, para Souza (2017) a elite brasileira vem utilizando estratégias de manipulação para que o passado não seja desvelado. Uma estratégia realizada com eficácia por um bom tempo, justamente para não se falar da escravidão, como se não estivesse existido e como se grande parte da elite brasileira não fosse herdeira e a própria herança desse sistema que deixou enormes sequelas na sociedade brasileira. A grande maioria dos pobres são negros e esses são os que mais sofrem por não falarmos do nosso passado e da escravidão.

Para o autor, há uma falsa consciência imposta pela elite em relação à escravidão. A elite nega o passado, explicando e sendo aceita sua explicação com facilidade de que o presente não explica o passado ou o passado não explica o presente.

Como a falsa interpretação dominante, vendida como crítica social entre nós, se baseia na efetiva negação da escravidão como nossa semente societária, vou procurar reconstruir os principais elementos da gênese escravista e apontar sua influência até hoje. O presente não se explica sem o passado, e apenas a interpretação que reconstrói a gênese efetiva da realidade vivida pode, de fato, ter poder de convencimento (SOUZA, 2017, p. 17 e 18).

Após explanar sobre essas três consagradas interpretações – Freyre e o patriarcalismo como gerente da relação casa grande e senzala; Holanda e a elite desprovida de saber e polidez que herdou do rural e transferiu para o urbano a relação senhor X escravo; e Souza sobre o apagamento do passado em especial da escravidão, realizado pelas elites – sobre a criação da elite brasileira e como ela vem se constituindo, passamos para o próximo tópico. O intuito é expor como essa elite utiliza da sua ideologia para blindar o acesso ao conhecimento da classe dos menos favorecidos.

## A IDEOLOGIA QUE DOMINA A SOCIEDADE BRASILEIRA E QUE DETERMINA QUEM DEVE TER ACESSO AO SABER

A pergunta que dá título a este estudo “Quem pode saber na sociedade brasileira?” poderia ter várias respostas partindo de distintas análises, poderia ser feita pela alienação<sup>4</sup> da sociedade que vivemos, pela fetichização<sup>5</sup> das mercadorias dessa sociedade, pelo apagamento da nossa história, como desvela Souza (2017) de que a sociedade brasileira tem um sério problema de não falar do seu passado e claro da escravidão que realizou por 353 anos no país. Mas, adotaremos aqui uma chave teórica que é uma das mais eficazes para que a relação saber versus poder continue privilegiando uma classe em detrimento da outra, esta chave é a ideologia.

Para Marilena Chauí (1981) a ideologia é um conjunto de representações de ideias, práticas e normas logicamente e coerentemente definidas que orientam a sujeitos de uma sociedade como e quando devem sentir, ou como e o que devem fazer. Logicamente, a ideologia não nasce do nada, ela vem de uma classe que se instaura como única e total detentora do saber e do que é bom ou ruim para eles e para todos.

A ideologia funciona como uma forma invisível da classe dominante determinar o que é bom e o que não é, o que pode e o que não pode e o que se deve saber e o

---

<sup>4</sup> Segundo o dicionário online de língua portuguesa, alienar-se significa: “Transferência de propriedade ou de direito: alienação de bens. Resultado do abandono ou efeito da falta de um direito: alienação paterna. Desinteresse por questões políticas ou sociais: alienação política. Perda da razão; loucura: alienação mental. Estado da pessoa que, tendo sido educada em condições sociais determinadas, se submete cegamente aos valores e instituições dadas, perdendo assim a consciência de seus verdadeiros problemas. No desenvolvimento de um sintoma clínico algumas pessoas ou situações comuns tornam-se estranhas ou perdem sua natureza familiar. Segundo o hegelianismo, momento em que a consciência se torna desconhecida a si própria ou a sua própria essência. Ação ou efeito de alienar: alienação de uma propriedade”. Partindo apenas das descrições citadas para o significado do termo, claramente temos na sociedade brasileira um processo de alienação introjetado nas classes menos abastadas de forma que elas não se identifiquem com o que produzem, não se interessem de fato pelas discussões políticas e filosóficas e aceitam facilmente várias imposições do governo, do sistema capitalista e de todas as instâncias de poder que se instituem na nossa sociedade. Essa discussão pode ser encontrada na obra de Karl Marx, nos manuscritos econômicos e filosóficos, o autor expõe que quanto mais riqueza o trabalhador produz, mais pobre ele fica, justamente por não se reconhecer no que produz. O autor ainda cita os quatro tipos de alienação: estranhamento do homem em relação à natureza; estranhamento do homem em relação a si mesmo; estranhamento do homem em relação ao seu ser genérico; estranhamento do homem pelo próprio homem.

<sup>5</sup> E no mesmo dicionário citado na nota anterior, o termo fetichização aparece com a seguinte definição: “Ação ou efeito de fetichizar, de tratar como fetiche ou de transformar em fetiche (objeto a ser cultuado) / Ação de reduzir a fetiche, de transformar algo ou alguém num objeto erotizado ou usado para saciar os desejos de alguém”. É claro que as mercadorias aparentam ganhar vida e dominação nas sociedades capitalistas, mas, na sociedade brasileira ela serve de forma cruel de mostrar quem pode mais e quem não pode. Por exemplo, a classe média compra um sapato da *nike*, de 1 mil reais, apenas para mostrar que pode tê-lo e, ao mesmo tempo, expõe o quão difícil é para a classe trabalhadora ter um modelo desses. Num jogo de ostentação, nitidamente normaliza a pobreza, evidenciando as dificuldades da classe trabalhadora de conseguir certas mercadorias e também de marcar que não pertencem àquela mesma classe social. Esse desejo de ter uma mercadoria caríssima torna-se um fetiche, um desejo a ser alcançado. Na sua obra máxima, *O capital*, Karl Marx, trata do fenômeno do fetiche da mercadoria, pois para o autor, a mercadoria que ganhava um valor infundado, não estava alinhada a quantidade de trabalho materializado no artigo. Marx mostra que as mercadorias deixaram de ser produtos com valores de uso para os humanos e se tornaram objetos de adoração, sendo atribuído a elas um valor simbólico, o valor atribuído não é o real valor da mercadoria, mas, um valor do que aquele objeto representa.

que não se deve saber na sociedade. Chauí (2018) relata que a elite brasileira tem horror ao que é ambíguo e que ela nem saberia como lidar com essa ambiguidade, pois não tem capacidade para isso.

A classe média faz questão de definir o que se pode ou não saber. A classe dos menos favorecidos parece, muitas vezes, acatar aquilo que a classe média propõe. Pois, sem tempo de qualidade e condições objetivas para se chegar ao saber e conhecer efetivamente a história para assim interrogar e desmistificar as imposições feitas. Para Chauí (2018) há um processo de desqualificação dos saberes da classe trabalhadora feita na sociedade brasileira.

Assim funciona perfeitamente a ideologia da classe dominante, as imposições são feitas, os modos de viver são padronizados e a realidade é ocultada. Chauí (2018) expõe que essas determinações foram e são compradas, pois, somos herdeiros de uma sociedade baseada nas relações de mandos e desmandos. Numa perspectiva de opressão em que alguns têm que mandar – logicamente aqueles que têm mais poder e dinheiro – e outros, sem recursos financeiros, apenas acatar e obedecer.

A autora aprofunda que a ideologia da classe dominante brasileira impede a relação de saber. Para se chegar ao saber a autora divide essa relação entre conhecimento e pensamento, primeiro se pensa sobre algo, depois esse pensamento se torna um conhecimento que com o tempo gera um saber. O saber nessa relação seria o último grau de abstração sobre um objeto ou assunto. O saber está relacionado ao acúmulo de conhecimentos adquiridos.

Por conhecimentos podemos entender a apropriação intelectual de um campo empírico de fatos ou de um campo ideal de conceitos que, como fatos ou como conceitos, já estão determinados, já que estão circunscritos, já estão pensados, isto é, tanto o campo empírico dos fatos quanto o campo ideal dos conceitos do ponto de vista do conhecimento são dados. Em contrapartida o pensamento não é uma apropriação intelectual de campos empíricos ou conceituais já determinados, mas é um trabalho reflexivo do campo real efetuando um movimento simultâneo em constituição do sujeito e do objeto do pensamento (CHAUÍ, 2018, p.156).

A autora nos alerta que para um pensamento chegar a ser uma reflexão leva tempo. Essa reflexão proporcionada pelo pensamento, pode vir a gerar um conhecimento e um saber.

A distinção entre conhecimento e pensamento implica, no meu entender, uma diferença entre duas maneiras de o sujeito operar e conceber o objeto. O conhecimento implica uma visão do objeto representado pelo sujeito. O conhecimento é, portanto, uma representação. Em contraponto, no pensamento não temos representação, e sim reflexão (CHAUÍ, 2018, p.156).

Chauí (2018) expõe que quando um pensamento dá uma volta de 360º, ele se torna uma reflexão que não é mais igual ao pensamento inicial. Para a autora é necessário se desvincular da experiência vivida, pois ela “nos impede de avaliar a



diferença real entre o presente e o passado, e a diferença possível entre o presente e o futuro” (CHAUÍ, 2018, p. 163).

Mas, o que essa discussão toda tem a ver com quem pode saber na sociedade brasileira? Prossigamos! Temos uma elite que, para três dos principais sociólogos brasileiros, foi constituída à base da desgraça e da morte de populações africanas e indígenas. Contraditoriamente, essa mesma elite fixou sua ideologia sobre um sistema de mandonismos e exploração e pintou para todos que somos cordiais, dóceis, adestrados, fáceis de lidar, compassivos, receptivos, etc.

Para a população menos abastada sobra o trabalho em excesso e pouco tempo para pensar, refletir, conhecer e saber. Os mantenedores de uma família que trabalha oito horas por dia, não terão tempo de pensar nas situações que estão a sua volta. Para isso, a elite conservadora trata de pensar e impor o que é melhor para essa classe. Enquanto os pobres trabalham, os ricos determinam como serão suas vidas, num sistema cruel de explorar a classe trabalhadora e deixá-la apenas como “braços que trabalham”, enquanto a elite decide.

Chauí (2018) relata que para a elite, é um prazer mascarar o presente, pois mascarando o presente e ocultando o passado, assim fica mais fácil da ideologia da classe dominante não ser contestada. Nesse sentido, tem direito a saber, quem tem dinheiro e tempo para se saber. Quem atravessa a cidade para trabalhar – numa jornada de oito horas por dia, sendo quarenta e quatro horas semanais – e tem dois, três ou mais filhos para cuidar, dificilmente conseguirá entender como funciona a ideologia da classe dominante.

Essa mesma classe se sente dona do saber e da razão que a ela compete, e a classe trabalhadora não tem, portanto, direito a essa razão. A elite se considera o povo e o restante que dela não faz parte é o “povinho”.

Ao povo, portador da razão, cabe a tarefa política fundadora. Quanto ao povinho e suas “necessidades básicas”, cabe auxiliá-lo através da filantropia e educá-lo através da disciplina do trabalho industrial, educação essencial para conter suas paixões obscuras, supersticiosas, sua irracionalidade e sobretudo sua inveja, que exprime no desejo sedicioso do igualitarismo (CHAUÍ, 2018, p. 22).

Percebamos como a elite sempre procura “suprir” a necessidade dos menos abastados com obras de caridades, trabalho industrial e medidas que na grande maioria das vezes são pautadas numa regra da moral e dos bons costumes, para “frear” a ferocidade dos afetados pelo descaso e pela desigualdade. Fazendo assim, também é mais fácil de falsear a realidade. Suprir sempre necessidades urgentes, mantém os problemas sociais sob o véu da ideologia e, desta forma, os indivíduos permanecem adestrados para o trabalho e a obediência.

A elite também prega o discurso de que a classe menos favorecida tem inveja das condições dadas a ela. Age como se natural fosse esse possuir, sente-se dona do saber e acha que o acesso às coisas boas deve ser restrito. Faz seus privilégios parecerem o mais natural possível, apelando na grande maioria das vezes para um discurso meritocrático, de que “todos podem, só basta se esforçar.”

Chauí (2018) expõe que como nossa sociedade é uma sociedade autoritária, temos uma pré-disposição ao não questionamento. Esse não questionamento é também uma facilidade para que a classe dominante se sinta à vontade para impor o que quiser e desconsiderar e desqualificar aquilo que achar desfavorável aos seus interesses.

Temos, por exemplo, a tendência de: glorificar momentos autoritários como os golpes da era Vargas e a ditadura militar de 1964, chamando-os de “revoluções”; e reduzir atos de resistências, de luta pelos direitos humanos, como greves sindicais, chamando os trabalhadores de vagabundos.

Tudo isso nos diz de como essa relação ‘de quem pode ou não pode saber na sociedade brasileira’ está consolidada. Enquanto a classe trabalhadora continuar sem tempo de qualidade para buscar conhecimento e se entender como importante e fundamental peça nessa sociedade, estaremos sempre nos atacando e ratificando a ideologia da classe dominante. Chauí (2018) relata que é ignorada a ideia de que a luta de classes é diária e constante, e que apenas acontece em momentos específicos quando a classe trabalhadora está lutando pela conquista de algum direito.

O tempo que não é dado à classe trabalhadora, a falta de condições e a constituição dessa sociedade não permite à classe trabalhadora saber e conhecer como funciona a real dinâmica social. Quem está sendo privilegiado nessa sociedade por meio desse sistema econômico que está posto? Essa afirmativa também é a resposta da questão-título deste estudo: só pode estar sendo beneficiado quem tem acesso ao saber.

Saber este que não se ensina somente na escola, pois, a golpes quem vem decidindo o que se ensinará na escola é essa mesma elite dominante a qual não quer perder seus privilégios. Permitir que a classe trabalhadora tenha real acesso ao saber, que as pessoas democraticamente reflitam, gerem conhecimento e produzam saberes que não são ignorados, é abrir um caminho que coloca em risco todo um sistema de privilégios de uma classe conservadora, a qual não está muito a fim de se ver confrontada e tampouco de dividir suas benesses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui apresentados podem colaborar para entendermos como foi formada a elite brasileira e como ela se constituiu como tal. Gilberto Freyre (2001) criou um mito que está enraizado na nossa sociedade até hoje, o de que somos uma sociedade miscigenada e, por isso, todos somos iguais e com as mesmas condições de acesso ao saber.

Mas, o que está pautado aqui nesta investigação é a relação entre casa grande e senzala que ele pontua muito bem como se deu. A relação entre senhor e escravo, sendo um que detém todo o funcionar da casa grande e que nela comanda sua mulher, seus escravos, e suas terras.

Construída sobre essa mentalidade a elite brasileira é forçada a ser uma elite, conforme sugere Sergio Buarque de Holanda (1995). Apesar de nos pintar para o restante do mundo como cordeais, dóceis, receptivos e fáceis de lidar, Holanda traz essa importante fundamentação sobre a nossa elite, de que é uma elite derivada de coronéis e latifundiários, ex-senhores de escravos os quais assumem o papel da elite na sociedade brasileira.

Jessé de Souza (2017) aponta que a elite manipula nossa realidade e nossa história de forma a não sabermos de onde viemos, ou seja, de uma escravidão. Desta forma, com a tentativa de um apagamento da nossa memória histórica, fica mais fácil de decidir sobre nossas vidas. Segundo Souza, a elite faz parecer real suas conquistas comprando o tempo dos seus filhos exclusivamente para os estudos, enquanto os pobres se desdobram entre estudos e trabalho.

Souza expôs que a elite não aceita ter seus privilégios questionados, pois os faz parecer normais e conquistados a duras penas. Quando um pobre interroga sobre os privilégios da elite, ele é acusado de sentir inveja e de querer ser rico sem “lutar” para isso. A elite considera o pobre os braços da sociedade prontos para o trabalho, enquanto ela é o cérebro, que deve comandar e decidir.

Após essas três análises de como funciona e como foi construída nossa sociedade, passamos a entender claramente quem pode ou se acha no direito de deter o saber. Marilena Chauí nos mostrou como essa elite – não culta, de mente pequena, escravagista – a qual acha que tudo pode, utiliza das suas ideologias para convencer as pessoas pobres de que se assim estão é, pois, porque não se esforçam suficientemente para saírem de suas situações de atrasos.

A ideologia da classe dominante é tão poderosa que raros são aqueles que ousam questioná-la. Ela age impondo as regras da classe dominante sobre os dominados e quem não se adequar a esse conjunto de normas bem colocadas, deve ser considerado burro, insensato, comunista, que não sabe votar.

Se a elite é a que tudo comanda e é sua ideologia que é imposta e aceita, também são eles que podem saber. Saber como funciona a sociedade, saber como funciona nossas vidas. São eles também que decidem o que a classe trabalhadora deve saber, aliás as mudanças e reformas educacionais nos currículos da educação, sempre passa por uma aprovação da elite.

Chauí (2018) afirma que isso não significa que a classe trabalhadora não tenha ou não produza saberes. Há os saberes populares produzidos pela classe

trabalhadora, pelos camponeses e comunidades como: chás medicinais, práticas culturais, mandigas, culinárias, artefatos, e vários outros, gerados no senso comum e transmitidos de um sujeito para o outro. Esses saberes também servem como auxiliares na vida das pessoas, mas, eles são ignorados e considerados “coisa de gente burra”.

Por fim, obviamente, a elite não permitirá que qualquer conteúdo ou disciplina considerada subversiva seja ministrada. Conteúdos e disciplinas os quais possam instigar a população ao pensamento crítico da realidade que os cerca, serão excluídos dos documentos oficiais. Foi o que ocorreu na última reforma educacional do ensino médio, com a lei 13415/2017: disciplinas como filosofia e sociologia saíram do currículo como oferta obrigatória do ensino médio; enquanto outras, tais como história, artes, geografia e ciências entraram para os chamados blocos de conhecimentos.

Conhecer, saber, refletir, parece não ser um direito dos pobres os quais têm que trabalhar oito horas por dia, gastam mais duas ou três horas no transporte coletivo e não possuem tempo suficiente sequer para ler e estudar estando descansados. Assim sendo, a elite segue decidindo nossas vidas e utilizando de suas ideologias para forçar aceitação e obediência.

## Referências

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)> Acesso em 10 de julho de 2022, às 09:22.

BRASIL. **Medida provisória 746 de 2016, Reformulação do Ensino Médio.** Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>> Acesso em 23 de abril de 2022, às 09:20.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo, 2018.

**Dicionário online de língua portuguesa.** Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/alienacao>> Acesso em 02 de junho de 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 1995.

MARX, Karl. **O Capital (vol. I).** São Paulo, Abril Cultural, 1991.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** - São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso:** da escravidão à Bolsonaro. Leya, Rio de Janeiro, 2017.

# TOTALIDADE E DESADEQUAÇÃO: UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho<sup>6</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho consiste em um pequeno ensaio teórico/filosófico acerca da questão da educação e visa apontar haver uma intencional adequação do estudante a uma padronização modelar do saber, a qual é sustentada sobre a máxima da totalização. Partindo dos apontamentos do filósofo brasileiro Ricardo Timm de Souza e de seu autor de maior influência, Theodor W. Adorno, o texto discorre acerca do papel da escola e de seu papel formador, apelando à desadequação, como meio pelo qual a liberdade criativa e reflexiva do indivíduo possa vir a ser ressaltada, desse modo, possibilitando o surgimento de um saber verdadeiramente emancipado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Totalidade; Desadequação.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em sua obra *Totalidade & Desagregação* (1996), Ricardo Timm de Souza aponta que a história do pensamento ocidental se caracteriza pela manutenção e pela promoção de um espaço (confortável e) estável de articulação de verdades que são estabelecidas em decorrência da ambição humana por compreender o todo complexo que compõe o universo do desconhecido. Tal busca, tida por ambição, descambaria em um processo por deveras desconcertante, pois o acesso à verdade do desconhecido, em acordo com a perspectiva do autor, consistiria, de modo geral, em um processo de violação da natureza alheia, na medida em que um determinado sujeito se outorgaria o direito de sujeitar o outro aos paradigmas por ele sustentado (e tidos por esse enquanto verdade) – tendo na verdade imputada ao outro, a sujeição determinista do diferente aos paradigmas vigentes.

Seja pela magia, pela religião ou mesmo pela mais avançada ciência dos últimos tempos, o processo de desvelamento do desconhecido se revelaria, ao longo do desenrolar temporal, um processo, em dada medida, um tanto escárnio, visto o fato de englobar todo o universo do desconhecido a um ordenamento ideal de um saber que se pretende hegemônico, na medida em que sujeita tudo a sua volta a um mesmo princípio ordenador, isto é, tudo acabaria por ser sujeitado a um único princípio, o qual acaba por ser reconhecido pelo título de verdade dado o paradigma detentor do poder de determinar a verdade concernente àquilo o que for, e desse paradigma, seriam decorrentes todas as demais explicações, justificativas ou afirmativas referente a tudo e, igualmente, referente a todos. Apontamos tal movimento ser escárnio pois, conforme o entendimento trazido pela perspectiva de Souza, é devido ao fato de essa máxima se aplicar sobre tudo e a todos (incluindo o indivíduo em toda sua complexidade), que acabamos por ter, no desvelamento da verdade que o constitui, a determinação e as limitações concernentes a sua própria natureza; uma confusão de entendimento que atribui à verdade acerca de si mesmo o resultado de um desvelamento e não de uma conceituação determinante, a qual entende a humanidade enquanto um objeto desconhecido, cabendo a ação de uma

---

<sup>6</sup> Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (ESPM), Licenciado em Filosofia (Unilasalle), Licenciado em História (Uninter), Mestre em Filosofia (Unisinos), Mestre em História (UFPel) e Doutorando em História (UFPel). artursan@gmail.com



força desveladora determinar quem de fato ela é (assim se outorgando, igualmente, o direito de determinar o *modus operandi* ideal concernente a sua própria condição).

Definido aquilo que viria constituir o sujeito – a partir de um suposto movimento de desvelamento da verdade que entendemos determinar, por sua vez, a verdade concernente a natureza de sua própria condição –, cada particular se encontraria diante de uma difícil situação, pois agir conforme a natureza que lhe é conferida verdade acaba por consistir naquilo esperado pela ordem do saber vigente, isto é, significa se adequar àquilo esperado pelo paradigma da verdade vigente e instituída pelas instituições reprodutoras desses mesmos princípios, enfim, consistiria em um processo de adequação. Não estranhamente, diante de tal reflexão, é possível entender o paradigma da verdade enquanto um modelo estrutural que se pretende hegemônico e que se manifesta no cotidiano enquanto lei, compondo a raiz fundacional das muitas instituições, que, por sua vez, validam e apaziguam suas ações pelo selo do oficial, e que, em teoria, trabalham em prol da manutenção, difusão e perpetuação a verdade referente à natureza, à sociedade, à política, à cultura, à arte, o saber e, inclusive, referente à própria humanidade. Nesse sentido, ser autêntico com as pulsões que anseiam se manifestar livremente enquanto uma verdade intrínseca ao sujeito e voltada para si mesmo, em um sentido auto-afirmativo e independente, mesmo que em contradição com o esperado pela verdade desvelada e imputada pelo saber estrutural, institucional e hegemônico, seria negar a homogeneização ideal de todo saber que pretende sujeitar o outro à determinação de uma definição que se pretende universal (a partir de paradigmas tidos por meios eficazes de se desvelar toda verdade relativa ao desconhecido).

O processo de determinação da verdade concernente a natureza alheia é intitulada por Souza de *totalidade*, e o processo de englobar tudo sob a perspectiva de um mesmo padrão paradigmático, é chamado de *totalização* – princípio que confere a ação da busca pelo desvelamento da verdade alheia, a partir da adaptação do desconhecido às categorias de seu próprio entendimento, em outras palavras, um processo que visa sujeitar tudo a um mesmo princípio tido por capaz de desvelar a verdade acerca de tudo e todos, e que se entende, de maneira pretensiosa, um princípio universal. Para tanto, cabe ressaltar que esse processo não necessariamente consiste em uma ação intencional, no sentido de um movimento de proporções maquiavélicas que visa a sujeição de tudo e todos a sua ordem de entendimento, pelo contrário, a leitura promovida por Souza nos permite entender que o mesmo, de forma geral, é movido pelo mito de que seu processo desvelador consiste, de fato, em um processo mais eficiente, capaz de promover o (suposto) desvelamento de toda verdade até então velada ao saber – uma crença que recai sobre todo aquele carente do entendimento referente a algo ou alguém e que, igualmente, sacia sua busca por sanar o desconforto gerado pelo não-saber.

Esse mito se encontra materializado, ao longo da grande história, nas passagens dos grandes períodos de revolução, onde o desenrolar do tempo acaba por promover momentos de tensão dialética entre paradigmas que se pretendem hegemônicos, visto o fato desses se encontrarem centrados em uma mesma crença estrutural, a qual os leva a entender ser, cada qual, detentor de uma unívoca e inquestionável verdade universal, desse modo tornando o outro, isto é, aquele entendido por diferente, em seu algoz declarado. Assim, temos o processo da justificação do mundo e de tudo o que confere a sua existência, ao longo da grande história – da magia à religião, da filosofia à ciência, cada qual instituindo um paradigma (pretensiosamente) hegemônico, justificado pela crença, amplamente difundida, de suas ações estarem correspondendo a um (suposto) movimento de

esclarecimento mais verdadeiro e mais bem embasado que o outro, portanto, se entendendo totalitário e, igualmente, universal.

Presente na mitologia dos antigos, na religião dos medievais, na ciência moderna e na filosofia dos acadêmicos, o mito da verdade desvelada reforça a crença de que o paradigma pelo qual a natureza do desconhecido se faz desvelar constitui o meio mais eficiente que os demais na busca pela verdade universal. Acessando a verdade paradigmática do desconhecido, a humanidade se tornaria capaz de lidar com as intempéries do desconhecido, podendo, desse modo, lidar com a natureza do diferente e, inclusive, modificá-la para que ela viesse a se adequar à verdade desvelada (concernente a natureza a ela imputada pelo paradigma desvelador vigente).

Entendendo o diferente como algo ainda não desvelado, a investigação que levaria a revelação de sua verdade intrínseca se faria justificar, sendo o resultado obtido dessa (justa) investigação, as bases utilizadas para promover toda uma formação voltada para a adequação deste às estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais que, por sua vez, embasadas nesses mesmos princípios de verdade desvelada, seriam aptas a policiar e auxiliar no desenvolvimento dos mesmos em acordo com a verdade que lhes confere o paradigma totalitário vigente – movimento esse que justificou, ao longo de muitos anos do desenrolar da grande história, o impedimento de mulheres frequentarem o mesmo espaço educacional que homens, negros terem sido privados de frequentar o mesmo espaço social que calçasianos e povos e etnias não européias serem considerados inferiores (em todo os aspectos).

Tendo o processo do desvelamento da verdade alheia como a justificativa necessária para o processo de adaptação do outro às categorias de um dado entendimento (pretensiosamente universal), Souza nos leva a entender que a história do ocidente se encontra fundada na busca por tornar o desconhecido conhecido, a partir da *totalização* de seus conceitos, subordinando o outro a paradigmas que se pretendem hegemônicos e igualmente totalitários na medida em que o outro é apresentado enquanto um mero objeto de investigação de um (pretencioso) movimento de desvelamento da verdade.

Assim, a *totalização* englobaria tudo em um mesmo padrão, cabendo ao outro – ao diferente, ao emancipado, ao liberto de toda determinação –, apenas se adequar para, enfim, ser parte da verdade a qual lhe fora atribuída.

Na prática, entendemos que a dinâmica da *totalização* atua nas muitas instâncias da sociedade contemporânea, até os dias atuais, sendo possível de ser observada na determinação daquilo que confere ser um bom cidadão, um bom marido/esposa, um bom profissional e assim por diante. Essa mentalidade amplamente difundida, se desdobraria sobre cada indivíduo, os levando a atuar conforme a verdade que lhe é conferida e que esse é ensinado a entender compor parte de sua própria natureza, sempre justificado pelo paradigma do saber vigente – algo que alimentou certos paradigmas que ainda encontram ecos em tempos presentes, como as afirmativas que teimam em dizer que mulheres são sensíveis e ambicionam ter filhos para constituir família, homens são mais aptos a trabalhar com materiais pesados e lidam melhor com o intelecto, a homoafetividade é um distúrbio sexual, crianças são ignorantes, animais não pensam e assim por diante<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Como exemplo, podemos apontar a determinação de Aristóteles ao afirmar em sua metafísica que o que todos os homens querem em suas vidas é saber, imputando sobre a condição humana a busca pela sabedoria; ou a máxima de Agostinho, que nos ensinou, ao longo do medievo, que a vida terrena é uma preparação para a vida após a morte, portanto, definindo que a verdade que confere a natureza do indivíduo é ser ético para gozar dos benefícios de uma vida junto a Deus; ou mesmo, na

Diante da violência da *totalização*, o papel das instituições de ensino nos parece claro, ainda que sua prática e sua justificativa se expressem de maneira contraditória. Diante do discurso efusivo que anseia em aclamar para si que a educação é o meio pelo qual o indivíduo se emancipa de toda a determinação alheia, sua atuação, com base no processo aqui exposto, pode ser entendido enquanto um modelo de adequação do diferente àquilo que confere ser a verdade paradigmática de um cidadão exemplar (tendo na recompensa de sua adesão ao saber institucional, a consagração de se estar fazendo aquilo o que é certo, pois conferiria, desse modo, na adaptação do sujeito àquilo que confere ser, de fato, a verdade que, em tese, lhe conferiria essência). Como exemplo, temos os cursos de formação superior e suas (medievais) bancas de títulos, em que aquele que replica metodologias consagradas, cita autores cânones e reproduz o discurso modelar, acaba por se tornar alguém, por deveras, bem sucedido entre os demais (podendo, inclusive, lecionar nessas mesmas instituições – consagração máxima do reconhecimento como um par ou um igual entre os iguais); para aquele que ousa fugir à padronização, tornar-se um marginal é a uma consequência quase que imediata, sendo desestimulada sua reflexão desadequada ao padrão modelar, assim como a leitura de seus trabalhos por demais pesquisadores. Como a educação superior, a escola nos revela compreender seguir um similar processo em sua dinâmica de atuação; e essa prática, entendemos, acaba por ecoar a máxima expressão da *totalização*.

Buscando apontar estar a educação contemporânea sustentada em uma prática *totalizante*, passaremos a defender, ao longo do presente artigo, a desadequação como meio pelo qual a emancipação do sujeito possa vir se fazer presente, ainda que para isso se faça necessária a desinstitucionalização da educação – algo utópico, porém, ainda assim, digno de reflexão. Em outras palavras, defenderemos a educação para a desadequação, como meio para a emancipação da *totalidade* que nos hegemoniza.

## **A TOTALIDADE E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO**

A fim de darmos início a discussão preterida, entendemos ser necessário expor as bases fundacionais as quais sustentam nosso entendimento acerca do conceito de *totalidade*, recorrendo, desse modo, a uma leitura do conceito a partir da perspectiva de Sousa e das bases que sustentam sua concepção.

O termo *totalidade* é definido por Souza como o meio pelo qual o poder desagregador do diferente se faz calar, na medida em que a verdade oriunda do saber hegemônico impera e engole, como um redemoinho, tudo aquilo a ele desconhecido – desse modo, sendo *totalizante*, ao imputar sobre o outro a definição daquilo que o constitui, isto é, aquilo definido compor ser a sua verdade, possível de ser representado com a seguinte ilustração:

---

modernidade, a concepção de Thomas Hobbes que atribuíra a natureza humana uma pulsão desenfreada, a qual o levaria a destruição caso não viesse a ceder todas as sua liberdade em nome de um estado organizado, justificando assim a política e as instituições até então vigentes pela ordem propiciada. (WARBURTON, 2014).

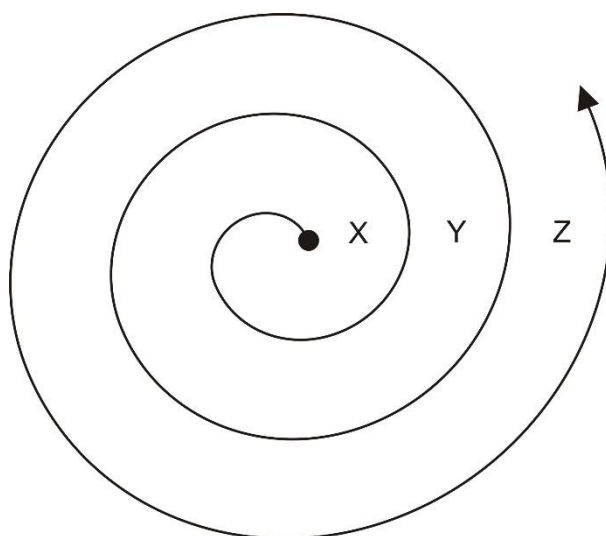


Figura 01: Processo de totalização  
Fonte: o autor

Conforme a imagem nos ilustra, o processo de *totalização* se configuraria como um movimento em espiral, de onde, partindo de um ponto central definido enquanto paradigma (pretenciosamente universal), o todo que compreenderia as muitas manifestações complexas que compõe o mundo em sua pluralidade (representados pelas letras X, Y e Z), acabariam, gradualmente, sendo englobados (ou engolidos) a máxima do paradigma universalizante que, em um processo de expansão gradual, passaria, por sua vez, a definir, a imputar e a determinar o outro em acordo com sua lógica particular, porém, manifestando ser o movimento por ele dirigido, consistir, de fato, em um movimento de desvelamento e esclarecimento das verdades até então veladas ao saber, desse modo, se revelando *totalizante*, ainda que velado.

Para o autor...

A História do Ocidente tem consistido, em suas linhas mais amplas, na história dos processos utilizados para neutralizar o poder desagregador do Diferente; e a História da Filosofia ocidental tem sido, quase sempre, a maneira de favorecer e legitimar intelectualmente esta busca da neutralização. A esta busca de neutralização chamamos *totalização*, e à construção dialética, imanente e com pretensão de auto-compreensão e auto-legitimação – em que convergem os resultados deste esforço de *totalização* – temos chamado *Totalidade* (SOUZA, 1996, p. 18).

Segundo o autor, a *totalização* se encontraria presente em todo o desenrolar da história ocidental, pois essa reflete a lógica de ascensão de um saber dominante e que caminha sobre os passos da instauração de todo poder que se pretende hegemônico. Frente sua defesa, nos é possível pensar em exemplos diversos, como a burguesia do século XVIII/XIX e a ostentação de sua alta cultura que se tornou referência em toda Europa. Segundo tal lógica, a *totalidade* se faria manifestar ao trazer justificativas suficientes para legitimar a segregação entre alta e baixa cultura, englobando, sobre princípios racionais, toda manifestação econômica, social e cultural dos muitos tipos existentes, os impondo a determinação de uma categorização peculiar (para não dizer tendenciosa), a fim de definir, em dada medida, aquilo que vria a conferir ser a natureza de cada *tipo* de cultura e seu respectivo público consumidor, os categorizando, ainda que indiretamente, em diferentes *tipos* sociais e econômicos.

O *insight* de Souza acerca da *totalização* se encontra fundado na perspectiva de Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), filósofo alemão de grande expressão no século XX, o qual estruturou sua filosofia na lógica do poder da integração do diferente à ordem hegemônica do saber dominante, manifesto como prática institucional. Segundo a perspectiva do autor, tal prática, oriunda das muitas instituições do saber, teriam como premissa a determinação daquilo que confere a verdade alheia, levando com que o outro fosse subjugado por não pensar ou tão pouco agir de acordo com a verdade que lhe fora atribuída. A verdade imputada sobre o diferente seria, para Adorno, propagada como oriunda do desvelamento daquilo que consiste a natureza alheia, portanto, tendo por justificativa da integração do outro a ordem dominante, a revelação daquilo que lhe conferiria natureza.

Partindo da perspectiva de Adorno e retornando ao exemplo já mencionado da alta cultura burguesa do século XVIII/XIX, nos é possível inferir que a verdade da cultura é desvelada por razões as quais sustentam o estado atual daquilo até então vivido. Portanto, aquele que pretendesse ser parte da cultura pulsante (e dominante) de sua época teria de, a sua maneira, promover um esforço em prol de sua própria adaptação à verdade estabelecida, a qual consistiria, por sua vez, naquilo entendido ser sua definição e, conseqüentemente, adequar-se à essa máxima (preestabelecida). Assim, a integração do diferente se daria pela imposição de uma verdade que se pretende hegemônica, forçando o entendimento de que a manifestação do diferente constituiria, em dada medida, em algo entendido enquanto errado, divergente ou não-adaptado, com isso, obrigando com que esse viesse a se moldar para, assim, fazer parte daquilo que consiste a verdade concernente à tal ideia de (alta ou baixa) cultura.

Diante de tal movimento presumido, nos é possível entender que, a partir da perspectiva de Adorno, seria sempre admitido, por exemplo, a ação do calar da criatividade de um músico, a fim de adaptar sua arte àquilo que viesse a conferir ser a verdadeira expressão musical até então estabelecida; seria aceitável o pensador independente abandonar sua filosofia em nome de uma verdade presumida, que, por sua vez, reconhecesse a atuação de um filósofo (de verdade) e o recompensasse enquanto tal; igualmente plausível seria o cidadão que viesse silenciar sua mais livre expressão de vida para se adaptar àquilo que consistisse ser a verdadeira expressão de um cidadão exemplar e outros muitos exemplos mais de adaptação, igualmente nos seria admitido sem ao menos questionar, pois, frente a isso, podemos inferir que todos esses e mais teriam nos rostos dos demais integrados à ordem do saber hegemônico o regozijo de ver mais um dissidente ceder à dissidência e vir a fazer parte da massa integradora da adequação padronizada, expressão máxima da normalidade. Em resumo, adequar-se à verdade que lhe fora atribuída e adotá-la como que oriunda de si mesma, define a prática cotidiana da *totalização*.

Conforme as palavras de Adorno:

Quanto mais completamente as ordens sociais contemporâneas [...] se apropriam dos processos de vida, inclusive do "ócio", tanto mais se imprime a todos os fenômenos do espírito a marca da ordem. Seja como entretenimento ou como edificação, eles colaboram imediatamente para a manutenção da ordem e são consumidos exatamente como expoentes dessa ordem, ou seja, juntamente em virtude de sua pré-formação social (ADORNO, 2004, p.85).

Conforme apontado pela citação, em nome de uma ordem ideal, o saber



hegemônico engoliria tudo, isto é, colocaria tudo sob sua lógica de entendimento, definindo padrões e estabelecendo verdades, as quais todos se encontrariam sujeitados (a um inevitável movimento adaptativo). A adaptação ou a não adaptação se revelaria, por sua vez, como uma dura escolha entre fazer parte de um todo, ou cair na marginalidade. Vincular prazer à adaptação, elencar justificativas suficientes que tragam benefícios àquele que cede e se integra à ordem hegemônica do saber, acaba por se tornar função necessária à estabilidade de tal dinâmica, portanto, se tornando uma ferramenta importante ao movimento da *totalização*.

Em meio à tal lógica, a educação despontaria como uma das muitas ferramentas necessária para a incorporação de valores positivados referentes à verdade estabelecida pela ordem do saber hegemônico. Como fruto da *totalidade*, a verdade referente à arte, à cultura, à filosofia e tudo mais, incluindo o próprio sujeito, se faria propagar por meio de um processo de ensino, o qual exige a institucionalização da educação, para fins de promoção de um estado de integração do educando a verdade imputada sobre este. Assim, a educação para a integração se apresentaria como manifestação da *totalização*.

## **A EDUCAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO**

Entender a educação como processo de emancipação soa estranho aos ouvidos de muitos, quando, diante da mecânica de seu processo operacional, temos o processo de *totalização* a ele imbricado. Em acordo com tal entendimento, sua prática consistiria, ainda nos dias atuais, na promoção da adequação do educando a uma estrutura modelar, a qual exige, como resultado do respectivo processo educacional imputado, a adoção de determinados princípios por parte do estudante para que, ao final de sua jornada estudantil, ele tenha, como pressuposto, incorporados os valores pregados e difundidos pela instituição.

Pensar a escola como parte de um processo de incorporação do dissidente à ordem do saber dominante, isto é, como ferramenta do processo de *totalização*, nos parece um tanto coerente, sobretudo ao entender serem as consequências objetivadas pela mesma, descambarem na plena adaptação do educando a um conjunto modelar, visto, a exemplo, a atuação do educador em prol da promoção de um saber, o qual é propagado enquanto algo fundamental para a edificação da formação do educando. Porém, conforme a lógica da integração, não nos é possível pensar o educador como figura maquiavélica, conciente de seu papel agregador na adaptação do outro a uma padronização exemplar, pelo contrario, acabamos por entender o mesmo enquanto um profissional incorporado, pois esse acaba por atuar sem perceber estar agindo em prol da manutenção de um saber dominante, desse modo, entendido enquanto ferramenta já adaptada ao modelo da *totalização*.

Por se encontrar incorporado à dinâmica da educação, isto é, enxergando no processo modelar da educação valores positivados, o educador atuaria como um agente incapaz de questionar sua própria atuação, crente em estar agindo conforme o melhor. Ainda que, em dada situação esse venha a questionar sua atuação profissional, a educação, como manifestação da *totalização*, em acordo com a perspectiva de Adorno, se apresentará, sempre, como elemento integrador já estabelecido e entendido enquanto prática fundamental e necessária, portanto, nesse sentido, o ato de moldar o diferente (ou o não integrado) à dinâmica de um saber modelar entendido por verdade instituída, seria uma máxima inquestionável, sendo sustentado, apenas, o espaço reservado para discussões voltadas para o objeto da educação e a eficiência de sua metodologia, não havendo possibilidade de questionamentos acerca da própria educação e sua prática institucional (soando absurdo aos ouvidos de muitos o simples fato de se cogitar uma possível

transformação de tal estrutura já canonizada).

Ainda que Adorno não tenha despendido grande esforço em trabalhar a questão da educação em sua especificidade – não a tratando como ferramenta de incorporação do sujeito à ordem do saber dominante –, sua filosofia atenta em apontar que as estruturas do Estado sempre andam de acordo com o paradigma hegemônico amplamente difundido, agindo em prol de sua manutenção, desse modo, estando incluída à tal dinâmica a estrutura educacional. Com base no pensamento de Adorno, entender a educação como ferramenta de integração se faz justificar, ainda que seus agentes não a compreendam como tal, pois, como já fora afirmado aqui, por já se encontrarem integrados a tal dinâmica, os mesmos acabam por compactuar com sua dinâmica.

Assim, o educador se apresenta como figura integrada à ordem do saber dominante, por entender ser ela uma clara expressão daquilo que há de melhor, tornando-se, por consequência, um agente em prol de sua propagação. Por sua vez, o educando sempre será apresentado como aprendiz, passivo ao saber, o qual irá moldá-lo – seja através da força (institucional) ou do voluntariado (decorrente do entendimento de que sua transformação é necessária para algum fim). A crença na estrutura modelar da educação, compreendida de maneira positivada, seja por quais razões forem, não abstém a estrutura educacional de ser ela um agente em prol da *totalização*, voltada para a homogeneização do educando.

A *totalidade*, como prática educacional, a partir da perspectiva adorniana, é entendida como ferramenta de incorporação do educando a um molde ideal – seja ele qual for, sustentado pela justificativa que for. Da educação para práticas econômicas/liberais, para a sociabilidade, para a fé religiosa, para o bem-estar social, ou para a adesão às ditaduras governamentais; a educação *totalitária* serve de ferramenta para a adequação do diferente, isto é, daquele que não confere a lógica estabelecida por verdade, moldando-o à normalidade daquilo esperado pela estrutura hegemônica vigente.

Souza, em 1996, escreveu um artigo intitulado *Educação e desenvolvimento: ilusão e realidade*, no qual a questão da *totalidade* como processo de adequação é apontado pelo autor como prática comum à educação contemporânea, tal qual apontamos em nosso particular *insight*. Mas seu posicionamento ressalta a desadequação como possibilidade de uma educação de fato emancipadora, sendo esse o ponto no qual passaremos a nos ater.

## A DESADEQUAÇÃO

Para Souza, a totalidade se manifesta na sociedade como um processo de incorporação do diferente à lógica dominante, aqui apontado como saber hegemônico. Desse processo parece não haver possibilidade de escape, visto que, diante da mecânica processual na qual nos encontramos vivendo, sempre um pensamento, seja qual for, volta e meia desponta no horizonte como o mais novo raio de sol, aderindo milhões a sua verdade postulada. Seja na ascensão de uma nova religião, de um novo partido político, ou de uma nova estrutura educacional, a lógica é sempre a mesma: a partir de uma verdade estabelecida, o todo diferente é incorporado e transformado para se adequar a tal ordem do saber (sempre bem justificado de maneira positivada, outorgando-se ser aquilo que há de melhor).

A partir da máxima da *totalidade*, a educação nos parece inviável, pois sua efetivação se daria sempre por meio da imposição de um princípio modelar, o qual é considerado melhor, mais benéfico ao educando e mais verdadeiro para o educador. Mas Souza nos desperta a pensar diferente, ao apontar a possibilidade da desadequação conferir a um processo de educação diferenciado, para não dizer

emancipado da estruturação institucional.

Assim escreve o autor:

Um outro modelo de desenvolvimento coloca o seu sentido na promoção da vida como um todo, onde todo particularismo pode sobreviver sem ser degradado à condição de arma ideológica dos poderosos, onde o diferente tem espaço, onde a homogeneidade da eficiência e da força não tem a última palavra. Esse modelo é utópico (fora de lugar) em nosso meio e mundo, ele é um futuro possível e em construção (SOUZA, 1996, p.06).

Esse outro modelo exigiria das estruturas educacionais a total aceitação do diferente como diferente, sem objetivos que visassem qualquer integração à ordem de um saber modelar. Essa educação consistiria em uma desadequação, uma deseducação a qual livraria o educando dos paradigmas carregados por ele, sendo estimulado a questionar sua própria condição e tudo aquilo sustentado por verdade até então.

A desadequação é libertadora, pois educa para o questionamento e não para a integração, o que parece interessante de se ver aplicado, mas impossibilitado, de imediato, visto a realidade da educação contemporânea e o interesse das instituições que objetivam a manutenção do paradigma dominante e de todo saber dele decorrente.

Como instituição, a educação serve de ferramenta para a integração do diferente, pois confere sua prática àquilo idealizado pela ordem do saber vigente. Sem romper esse último elo da corrente, a educação será sempre escrava da determinação alheia e se encontrará (sempre) a serviço dos poderosos. Devido a isso, Souza é sensato em apontar que tal perspectiva é utópica, não por sua ineficiência, mas por sua inaplicabilidade.

Longe de assumir uma posição pessimista, mas convergindo com o posicionamento concreto de Souza, concordamos com a inaplicabilidade da desadequação como movimento viável, estando no campo das ideias como possibilidade distante. Conforme as palavras do autor: “É somente no futuro construído a cada dia que se pode dar o verdadeiro desenvolvimento – aqui chamado de futuro melhor; e a tal somente se pode chegar pela educação desadequadora.” (SOUZA, 1996, p.07).

Ao final de seu escrito, a conclusão que nos ressalta não é animadora, mas confirma a realidade que se tem, quando se tratando de educação: a serviço do saber hegemônico, ela atua como ferramenta de *totalização*, visando sempre a integração do diferente àquilo considerado melhor. A desadequação, como prática viável, só se faz possível, caso a desinstitucionalização da educação se fizer possível, mas frente a essa possibilidade, o ceticismo que nos circunda impera e reluta em aderir a qualquer possibilidade de viabilização de tal futuro.

Assim a desadequação desponta como possibilidade, ainda que inviável, diante da prática da *totalização*. Inviável até haver a concretização de uma desinstitucionalização da educação. Como apontara Souza: “[A] Educação [é] um desafio tão grande quanto o futuro” e ainda cabe reflexão (1996, p.07).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antoniode Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DUARTE, R. **Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: JorgeZahar, 2002.

SOUZA, R. T. **Totalidade e desagregação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SOUZA, R. T. Educação e desenvolvimento: ilusão e realidade. In: **A didática em revista**. RioGrande: FURG, v.3, n.4: Jan/Jul.1996. p. 04-07.

WARBURTON, N. **Uma breve história da filosofia**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

# A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO PLANEJAMENTO DE AULAS REMOTAS

ADRIANA SILVA DA SILVA<sup>8</sup>  
ARTUR RODRIGO ITAQUI LOPES FILHO<sup>9</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre as práticas e processos adotados (emergencialmente) pelas muitas instituições de ensino brasileiras, a fim de promover a manutenção do ensino presencial em tempos de pandemia. Igualmente, será buscado ressaltar a importância de um planejamento organizacional, com o intuito de estruturar o processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota, de maneira eficiente e salutar; algo que identificamos, além de ser imprescindível, constituir o campo de atuação do Designer Instrucional. Sendo assim, será defendido a atuação desse profissional no cenário do ensino remoto, a fim de contribuir com os muitos educadores e suas respectivas instituições, na construção de práticas pedagógicas mais assertivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Designer Instrucional; Pandemia; Aulas Remotas

## INTRODUÇÃO

Diante do cenário de pandemia global, em que o mundo vem enfrentando desde o último mês do ano de 2019, muitas mudanças passaram a ocorrer de maneira emergencial. Atingindo os mais diversos setores da sociedade, a crise causada pela proliferação do vírus da COVID-19 levou a sociedade a refletir e, inclusive, assumir medidas que vieram a alterar dinâmicas de trabalho, de convívio, de consumo e, inclusive de estudo.

Tendo como foco o cenário da educação, o fato vigente que nos desperta atenção é o dado exposto que muitas instituições de ensino nos apresentam: um (visível) despreparo na migração de seus modelos, anteriormente presenciais, para um modelo remoto (vide as consequências do isolamento social). Tal situação expõe a face do Ensino Remoto em meio ao território nacional. Apesar da Educação a Distância a muito não ser uma novidade (inclusive no Brasil), poucas práticas podem ser consideradas exemplares no sentido de promover uma eficiente efetivação do Ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Com isso, pensar o Ensino Remoto passou a ser uma questão emergencial, não que antes isso não tenha sido feito, mas as práticas mal conduzidas do processo educacional não-presencial reforçam a necessidade de se transpor o campo das ideias e reflexões teóricas – que auxiliam a condução de boas práticas do Ensino Remoto – para uma tácita efetivação, no sentido de promover um ambiente próspero onde a prática decorra de boas reflexões, para assim, por consequência, vir a corresponder a uma experiência saudável e não prejudicial para todos os envolvidos no processo, sobretudo os professores e os estudantes.

Atentando defender a possibilidade de se promover um ambiente saudável de ensino e aprendizado a partir de um modelo não-presencial, o presente texto tem por objetivo ressaltar o potencial intrínseco a prática do Ensino Remoto, apontando o valor

---

<sup>8</sup> Licenciada em Artes Visuais (UFPel), Especialista em Gráfica Digital (UFPel) e Mestre em Artes Visuais (UFPel). drikassilva@hotmail.com

<sup>9</sup> Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (ESPM), Licenciado em Filosofia (Unilasalle), Licenciado em História (Uninter), Mestre em Filosofia (Unisinos), Mestre em História (UFPel) e Doutorando em História (UFPel). artursan@gmail.com

do pensamento organizacional no planejamento de todo o complexo que envolve a atuação, tanto docente quanto discente, no ambiente digital. Assim, a figura do designer instrucional passa a ser enaltecida e tornada destaque, por representar, conforme nosso entendimento, aquele dotado das qualidades necessárias para imprimir, no modelo de Ensino Remoto, toda a carga organizacional necessária para arquitetar e instruir práticas saudáveis, tão necessárias ao cenário da educação contemporânea, assim como emergencial, vide a pandemia que (ainda) teima em nos assolar.

Dado o cenário onde passaremos a desenvolver nossas (particulares) reflexões, o presente texto discorrerá, em um primeiro momento, acerca da situação na qual a educação brasileira se encontra, em meio ao cenário da pandemia, apontando como tem sido a transição de grande parte das instituições de ensino presenciais para o modelo não-presencial, assim como as possíveis consequências da falta de uma orientação que respeite as peculiaridades de um modelo não-convencional de ensino e aprendizado, como é o caso do Ensino Remoto.

Em um segundo momento, a figura do designer instrucional passará a ser esmiuçada, expondo a dinâmica intrínseca a sua prática, assim como seu papel no planejamento e na organização de processos que visem a eficácia e a funcionalidade como objetivo. Buscando inserir a prática do designer instrucional à dinâmica do Ensino Remoto, atentaremos em enaltecer a contribuição de tal atuação, no sentido de viabilizar um desenvolvimento positivo do potencial intrínseco do modelo de ensino e aprendizagem não-convencional em tempos de pandemia.

Por fim, será enaltecida a prática do planejamento organizacional no ambiente do Ensino Remoto, atentando para a eficiência da atuação do designer instrucional na viabilização de soluções salutares para o cenário da educação, emergencialmente orientado a crise da pandemia, mas possível de ser transposto ao cenário posterior a crise vigente e mantido como uma dinâmica eficiente incorporada ao cenário da educação como um todo.

## **A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

No dia 01 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei da República Popular da China, foi identificado o primeiro caso de infecção pela SARS-CoV-2, causadora da COVID-19 (OMS, 2020). Ainda que o caso tenha sido reportado apenas no dia 31 de dezembro do mesmo ano, gradualmente o medo diante as consequências de uma doença capaz de infectar o mundo, de modo literal, passou de um pequeno temor, para uma dura realidade.

Poucos meses depois, vislumbrando o avanço gradual do vírus, que rompeu as barreiras do oriente e tomou grande parte da Europa e da África, o Brasil acabou por integrar o conjunto de países infectado pelo vírus. Foi no dia 26 de fevereiro de 2020, em que o jornal G1 noticiou o primeiro caso de contágio por COVID-19. A confirmação se deu após o exame de um cidadão brasileiro de 61 anos de idade, que havia retornado de uma viagem para a Itália (OLIVEIRA, ORTIZ, 2020). Pouco a pouco o vírus foi ganhando maiores proporções, tanto no Brasil, quanto no mundo chegando ao ponto da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar estado de pandemia global no dia 11 de março de 2020 (OMS, 2020).

As consequências para o território brasileiro foi a tomada de um vasto conjunto de medidas de isolamento e manutenção de um distanciamento social, os quais levaram o cidadão brasileira a ter de repensar, não somente a sua dinâmica de trabalho e de convivência social, mas, inclusive, a dinâmica dos processos que envolviam a mecânica consolidada de ensino e aprendizagem em todo território nacional.

Aparentemente, o fato de escolas e demais instituições de ensino terem sido fechadas, a fim de evitar a propagação do vírus, não deveria alarmar a sociedade brasileira, visto o fato de a educação, com sua modalidade à distância, já estar em plena atividade desde 2005. Mas apesar do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 ter sido aprovado, poucas instituições brasileiras fizeram uso de suas possibilidades, centrando suas atividades, em grande parte, no ensino superior e pós-graduação (PASINI, CARVALHO, ALMEIDA, 2020).

Ainda que o processo de educação à distância (EAD) no Brasil já estivesse em pleno desenvolvimento, o debate acerca de sua eficiência flutuava nos mais diversos setores da sociedade. De acusações ao modelo por servir a ambições empresariais, a elogios que ovacionavam tal prática como sendo a promessa de uma (verdadeira) universalização do ensino, fato é que pouco se avançou efetivamente em prol da consolidação de um modelo funcional, em um sentido de trazer eficiência, funcionalidade e segurança, tanto para o professor, quanto para o estudante, em um sentido prático de sua efetivação. É claro que não é possível afirmar haver um despreparo das instituições em um sentido universal, mas aquelas que optaram por negligenciar tal possibilidade de ensino, seja pelo motivo que for, acabaram por se encontrar em uma situação por deveras preocupante quando diante da emergência da pandemia vigente.

Tal constatação é evidenciada quando diante da emergência de uma inesperada situação de crise, como a pandemia decorrente do avanço da COVID-19 no Brasil. Essa situação acaba por expor as fragilidades inerentes a aplicação de um modelo não convencional de ensino, sobretudo quando desprovido de um devido entendimento das suas particularidades.

O Ensino Remoto acabou por atropelar as muitas instituições que baseavam as suas práticas no modelo presencial, transformando a maneira de se trabalhar com o ensino e a aprendizagem. Com isso, de maneira emergencial, muitas dessas instituições, desprovidos de um devido preparo e, igualmente, de um entendimento específico dos processos de ensino e aprendizado mediados pelas tecnologias digitais, acabaram por acumular gafes prejudiciais ao processo, o que, por consequência, acabou por fomentar um maior preconceito com essa modalidade de ensino.

Alguns exemplos do mau uso do Ensino Remoto no cenário brasileiro em meio a pandemia advém de alguns fatores talvez antes não enfatizados, mas em meio a tal situação, acabaram por serem enaltecidos como máculas. Citamos como exemplo:

- A dificuldade de acesso à internet, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores, o que inviabilizou a dinâmica do Ensino Remoto;
- O desconhecimento da tecnologia necessária para disponibilizar materiais de ensino através de ferramentas próprias para isso;
- O desconhecimento técnico e organizacional por parte dos professores e das instituições de ensino para a viabilização de aulas na modalidade remota;
- O despreparo técnico por parte das instituições e a falta de um treinamento apropriado aos professores, para a elaboração e viabilização de aulas remotas;
- A falta de um planejamento organizacional específico para a modalidade remota, a qual, por compor um modelo de ensino e aprendizagem diferenciado, é carregado de peculiaridades que a difere do modelo presencial.

Esses são alguns exemplos dos problemas enfrentados diante da aplicação do modelo de Ensino Remoto, enfrentado por muitas instituições de ensino brasileiras, sobretudo aquelas que tinham como sua única modalidade, o ensino presencial.

Diante da situação emergencial vivida, o cenário mais comum e corriqueiro, tem sido a transposição, muitas vezes de maneira abrupta, do modelo presencial, ao modelo remoto. Isso significa que muitas instituições, devido a um possível desconhecimento da modalidade remota, acabaram por mimetizar o espaço presencial no ambiente digital, onde longas aulas se estendiam, uma após a outra, orientada por um professor que expunha um determinado conteúdo a um conjunto de estudantes, como se esses estivessem enfileirados em suas carteiras, sem considerar toda a estranha dinâmica na qual todos, professores e estudantes, se encontravam inseridos – sentados em suas casas, expostos a tela de uma plataforma digital (celular, computador, tablete e mais), sujeitos a interrupções de familiares e, inclusive das redes de abastecimento elétricas e de internet (essenciais para a viabilização do processo).

A simples transposição de modelos, acaba por esbarrar em um vasto conjunto de problemáticas que oneram, tanto o professor quanto o estudante e, como já fora ressaltado, a manutenção do Ensino Remoto como sendo a transposição do modelo presencial para o ambiente digital, corroborou para o mal entendimento daquilo que constitui a ideia fundacional do Ensino Remoto, assim como prejudicou a exploração de suas potencialidades, em vista a possível dimensão preconceituosa, a qual o mesmo acabou por ser alocado: como o exemplo de um modelo não-funcional e, por que não, prejudicial para o desenvolvimento da educação.

Frente a isso, é importante que venhamos compreender o que consiste o Ensino Remoto, a fim de esclarecer algumas de suas potencialidades, assim como compreender a importância de um planejamento prévio e uma gestão eficiente para que o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais não acabe por fomentar uma experiência negativa para as instituições de ensino, seus professores e seus estudantes. Assim, surge a necessidade de uma figura singular, dotada do conhecimento organizacional, capaz de planejar e instruir as instituições e seus respectivos professores a promover práticas saudáveis de ensino e aprendizagem em um modelo que não lhes é de costume. Tal figura é a do designer instrucional, o qual passaremos a discorrer sobre.

## **O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL**

Defender o que um designer faz é uma tarefa complexa e o que podemos esperar quando se tratando da definição do que é um designer instrucional? Antes de mergulharmos nesta discussão, cabe a seguinte ressalva: design é a área do conhecimento e designer é o profissional que atua nesta área. Pode parecer uma explicação desnecessária, mas devido a inúmeras confusões é importante torna-las clara para os profissionais de outras áreas.

Ainda que existam diferentes perspectivas para dizer o que é e o que não é design, não podemos contestar seu potencial para projeto. Diante disto, podemos dizer que o desenvolvimento de um projeto possui diferentes etapas e é baseado no uso de diferentes metodologias para sua realização. O termo instrucional guarda relação com a viabilidade de instruir alguém a fazer algo, ensinar, apresentar, direcionar. Em face ao exposto, o designer instrucional é um profissional que atua em projetos, selecionando os métodos adequados para a solução de problemas educacionais que tem como objetivo instruir alguém.

Nesse sentido, não é errado dizer que todo educador tem algo de designer instrucional, porém, diferem-se pelo uso de tecnologias da comunicação – internet e computador – como foco da prática e interação entre docente e discente. O designer instrucional é responsável pelo projeto educativo cujo resultado é um produto digital – o conteúdo educacional – que possui objetivos bem definidos. A forma e as funções



dos conteúdos educacionais devem ser compatíveis com os objetivos de aprendizagem os quais são definidos na etapa projetual.

Ainda que existam alguns cursos e pós graduações com foco nesta temática, não é possível definir a formação inicial de um designer instrucional. Para Filatro (2015) o design instrucional é orientado por um corpo de saberes que compreendem algumas dimensões, são elas: tecnocientíficas, pedagógica, comunicacional e tecnológica. Para esta pesquisadora, a teoria do design instrucional é baseada em três áreas fundamentais:

- ciências humanas, baseada na psicologia comportamental, do desenvolvimento e da aprendizagem;
- ciências da informação e da comunicação;
- ciências da administração, em razão da abordagem sistêmica, gestão de projetos e da engenharia de produção.

O foco do designer instrucional vai além da compreensão do modo pelo qual as pessoas aprendem, ele busca criar situações específicas que viabilizem o processo de aprendizagem. O produto que ele gera deve evidenciar os objetivos do conteúdo educacional, também deve tornar os conteúdos acessíveis para o estudante. Por este motivo que conhecer métodos e as estratégias que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para este profissional. Os produtos que o designer instrucional projeta podem ser diversos: livros (impressos ou digitais), *podcasts*, animações, jogos, vídeos, infográficos, entre outros.

A perspectiva processual ou projetual do design instrucional é orientada por processos que podem se desdobrar em pequenas tarefas. O ciclo projetual pode basear-se em diferentes métodos, o importante é que estejam em consonância com o objetivo do projeto. De forma geral pode-se afirmar que o designer instrucional realiza:

- A identificação de um problema de aprendizagem,
- A busca por uma solução,
- O seu desenvolvimento,
- A implementação do produto,
- A avaliação dos resultados do projeto.

Na etapa de identificação do problema é necessária uma análise do contexto, o reconhecimento das necessidades (reais e não pressupostas), a delimitação do público alvo e as restrições e requisitos do projeto. Estes devem ser devidamente avaliados de forma a viabilizar a proposição de soluções adequadas (FILATRO, 2015).

A análise do contexto permite identificar pontos que podem ser estratégicos para o desenvolvimento da solução, como por exemplo, quais os tipos de tecnologias os estudantes têm acesso. As necessidades podem variar, desde retomar um conteúdo ou conceito, até avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Conhecer o público alvo ajuda na definição da linguagem empregada ao longo do material, bem como vai orientar as escolhas gráficas. Por exemplo, o modo de se comunicar varia de acordo com a idade do público alvo. Atenta-se aqui que a ideia não é infantilizar o material para público mais jovem, mas sim utilizar uma linguagem que faça sentido para o mesmo (FILATRO, 2015).

Os requisitos e as restrições podem ser referentes ao público, conteúdo ou tecnologia. No que diz respeito às ferramentas tecnológicas, por exemplo, sabemos que um número expressivo de pessoas utiliza apenas o celular como meio para acesso à internet. Isso já pode orientar a escolha das tecnologias utilizadas bem como

o modo como o conteúdo será apresentado, visto que essas interfaces são pequenas, os textos, por sua vez, devem ser grandes assim como as áreas de clique (FILATRO, 2015).

A busca pela solução e seu desenvolvimento deve concatenar as informações levantadas na etapa anterior de forma a solucionar o problema. Deve prever tipos de interação e acessibilidade, ser autônoma, ou seja, apresentar o conteúdo de forma clara e objetiva, assim como deve apresentar comandos claros que não deixem os estudantes em dúvida sobre como proceder. A sua implementação pode ser num ambiente virtual de aprendizagem ou outra forma que seja mais conveniente para o projeto.

O último estágio do ciclo projetual de um design instrucional é a avaliação. Sua importância se dá em função de identificar pontos de melhorias, inconsistências, denotar a viabilidade da aprendizagem, entre outros dados relevantes ao processo (FILATRO, 2015).

Para Filatro (2015) o campo de atuação de um designer instrucional pode se dar em nível **macro**, onde ele vai identificar as particularidades do programa ou instituição na qual ele vai planejar um curso; em nível **meso**, onde vai avaliar o programa de um curso; e em nível **micro**, onde vai reconhecer as disciplinas e conteúdos em que precisa propor soluções educacionais. No nível macro ele compreenderá como a instituição funciona, como o programa educacional está estruturado. De posse destas informações, o designer precisa compreender o programa de cada curso e somente a partir daí, refletir sobre os aspectos do nível micro, analisando as disciplinas e os conteúdos que precisam ser desenvolvidos.

Frente a isso, é possível perguntar: como o designer instrucional consegue dar conta de todos estes fatores? A resposta pode surpreender, pois, na verdade, um designer instrucional não trabalha sozinho. Ele deve contar com um suporte de profissionais da tecnologia da informação, deve dispor de profissionais da área do design gráfico e/ou digital, equipe de mídias para dar instruções dos modelos melhores adequados para a captação de imagens e sons, assim como seu trabalho é em colaboração com professores conteudistas, revisores, tradutores entre outros. Enfim, no contexto ideal, o trabalho do designer instrucional tem suporte de uma equipe multidisciplinar.

Há muito ainda o que se aprofundar acerca da atividade do designer instrucional, porém, para fins da discussão aqui proposta nos cabe essa visão mais generalista. O designer instrucional ainda é uma profissão pouco conhecida no contexto da educação presencial e está fortemente associado ao contexto da educação a distância. Diante da pandemia de COVID-19 e a urgência que professores vêm vivenciando em transpor as suas práticas pedagógicas presenciais ao ensino remoto, é visível o profundo sentimento de desgaste e desânimo que aflora de ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem: professores e estudantes.

Diante do contexto real das escolas públicas, que não dispõe de uma equipe multidisciplinar para ajudar os educadores nas suas produções, objetivamos, por meio deste artigo, apresentar alguns pontos que compõem o contexto de produção de materiais didáticos baseados na prática do designer instrucional. Para tanto, discorreremos sobre alguns elementos essenciais para a adaptação dos conteúdos do ensino presencial para o remoto.

## **O PLANEJAMENTO PARA ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTA**

As modalidades de ensino estão orientadas pela educação presencial e educação a distância, prioritariamente. Desta mescla, surge a modalidade híbrida,

cujo reconhecimento e regulamentação já fora discutida e firmada pelo Ministério da Educação. Estas modalidades ainda não foram pensadas para os ensinos fundamentais e médios, tendo já alguns cursos de graduação e pós graduação implementados desta forma (CARLINI E TARCIA, 2010).

Segundo o professor Tomazinho (2020) no contexto educacional atual o ensino remoto tem se mostrado como uma saída para evitar os riscos de disseminação do COVID-19. Essa situação é apoiada pelo decreto do Ministérios da Educação e Secretarias Estaduais de Educação e segue as orientações do Ministério da Saúde. O professor defende a ideia de ensino remoto emergencial, pois professores e setor pedagógico das escolas tiveram que aplicar um planejamento pedagógico que não existia com vistas a obedecer as restrições que a nova realidade acaba por demandar.

Entendendo o trabalho dos educadores como ensino remoto emergencial, partimos da premissa de que essa mudança é temporária e alternativa às circunstancias que estamos vivendo diante da crise sanitária. O foco deve ser a criação de soluções de ensino remoto, cientes de que estes conteúdos, em sua forma original, seriam debatidos em aulas presenciais. Com isso, não deve-se focar em criar uma estrutura robusta, mas sim, focar na construção de estratégias de ensino e aprendizagem que sejam fáceis de configurar e que a entrega se dê de forma fácil e confiável (TOMAZINHO, 2020).

O que vemos acontecer no contexto da educação atual é que o planejamento acontece ao mesmo tempo em que sua prática é aplicado, isso abre espaço para incertezas e inseguranças, tanto por parte de educadores quanto de estudantes. Também é preciso considerar que os currículos escolares também não foram pensados para serem aplicados na modalidade remota. Essa sensação de ineficiência é reforçada pela falta de prática de professores na educação a distância, associada à pouca ou nenhuma experiência desses com tecnologias digitais e suas ferramentas – a qual se desdobra em um entendimento de que tais tecnologias são incapazes de viabilizar uma educação e um ensino eficiente que atenda as demandas de sua disciplina. A tecnologia, até este momento, era explorada como um meio para enriquecer os conteúdos, mas nunca como suporte para o processo de ensino e aprendizagem.

Tomazinho (2020) lembra, de forma muito assertiva, que nenhum professor estava preparado para uma situação na qual nos encontramos inseridos. Não só professores, mas estudantes, pais, equipes pedagógicas, enfim, ninguém estava preparado para a realidade da pandemia. Outro ponto importante a ressaltar é que professores não tiveram treinamento prévio para a modalidade remota de educação, o que fez com que o campo se mostrasse aberto para tentativas que nem sempre serão assertivas em um primeiro momento. O currículo também não foi pensando para o ensino remoto e acaba propiciando uma nova experiência para todos os envolvidos nos processos educacionais.

A urgência de não deixar os estudantes esperando por uma uma estrutura melhor, gerou uma sensação de ansiedade que fez com que, ao mesmo tempo que o planejamento era realizado, as aulas eram entregues aos estudantes. O foco era salvar o ano letivo, fazendo ao mesmo tempo em que se aprendia como fazer. Nesse sentido, professores se mostraram incansáveis, ainda que com poucas forças para reagir, entregando as aulas da melhor forma possível. Nesta perspectiva, o processo educacional em tempos de pandemia se mostrou como uma série de experiências que, como em um laboratório, trouxe diversas reflexões e gerou um vasto conjunto de possibilidades.

Basicamente, como uma colcha de retalhos, juntou-se o que foi produtivo em uma experiência ao que foi positivo em outra, e criou-se mesclas que nem sempre se

mostraram melhores que as propostas originárias. O processo, ainda vigente, tem consistido em um ciclo de construção, testagem e ajuste constante. Este tem sido o processo utilizado atualmente. A atuação do professor no ensino remoto emergencial ainda requer que os mesmos criem, desenvolvam e implementem suas aulas, cabendo a escola o papel de assessorar o professor no que diz respeito às tecnologias.

De outro lado, ainda que as tecnologias se mostrem cada vez mais interessantes e com possibilidades – que podem variar entre realidade virtual, aumentada, animações, vídeos, podcasts, entre outros – pensar o quanto os estudantes conseguem acessar estes conteúdos nos jogam a uma realidade muito impactante de diferença social. Fato é que a maioria de nós acredita no mito de que com a internet tudo está ao alcance de todos e que o grande mundo da rede, que propicia experiências incríveis, se encontra disponível a qualquer cidadão. O que a pandemia do COVID-19 nos mostrou é que este espaço ainda não é habitado por muitos e que a maioria das pessoas utiliza as redes para navegar em redes sociais como Facebook, e utilizar aplicativos de comunicação instantânea como Whatsapp, porém, enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, temos um grande e vasto universo de pouco conhecimento.

Diante de tudo aqui exposto, prosseguiremos com algumas orientações com enfoque nas tarefas do designer instrucional que podem ser incorporados pelos professores de forma a ajudarem na etapa de organização dos conteúdos que serão produzidos.

- O primeiro ponto é identificar o problema e os objetivos do objeto de aprendizagem. O problema pode ser construir um determinado conteúdo para ser entregue aos estudantes via Facebook, Whatsapp, ambiente virtual de aprendizagem ou outro canal que estiver disponível. Tente identificar o tipo de arquivo mais acessível para os estudantes, pode ser um *pdf* ou uma imagem (gif, jpg, etc.);
- Para imagens, atente-se que ela deve ter uma boa resolução de forma que os estudantes consigam ler os textos e visualizar as mesmas. Existem diversos softwares livres, assim como pagos para a produção destes materiais. Além disto, ao usar imagens nos materiais, pense sobre a função pedagógica da mesma. Tente evitar imagens para decorar os textos, elas podem fazer com que os estudantes percam o foco no objetivo proposto. Quando for necessário o uso de imagens, tente determinar um objetivo para a mesma, como ilustrar o contexto de um texto, explicar um conceito, etc.;
- Crie um padrão para os seus materiais, isso não significa que todos sejam iguais, mas invista um tempo para pensar a estrutura: um cabeçalho que indique a escola, a disciplina, o ano, turma e o nome do professor ajuda os estudantes a se localizarem rapidamente. Explore a divisão do material por categorias: conteúdo, indicação de vídeo, atividades, entre outras;
- Evite o uso de tipografias cursivas, elas são bonitas, mas dificultam a leitura, principalmente em suportes digitais. Escreva títulos que façam conexão direta com o conteúdo abordado e na escrita, não deixe de dizer ao estudante qual o objetivo do material;
- Não use uma linguagem acadêmica ou rebuscada, tente manter o texto dialógico. Quando não puder evitar termos mais complexos, estimule os estudantes a construir um glossário, ou mesmo pesquisar o sentido das palavras que eles não entenderam;

- Lembre-se de escrever comandos claros, principalmente em atividades, pois é muito comum os estudantes não entenderem com clareza sobre como proceder nas atividades. Por exemplo, o que era aceitável no ensino presencial de matemática ao instruir os estudantes a realizarem cálculos e mostrarem os resultados para o professor, no contexto do ensino remoto é importante indicar com clareza o que é exigido fazer de maneira discursiva e instrutiva, mesmo que possa parecer óbvio para alguns, as instruções devem ser postas em evidência, assim como descrever qual será o canal onde deverá ser postado o resultado para que ocorra a avaliação;
- Outro fator que pode parecer bobagem para alguns, mas no contexto do ensino remoto ajuda os estudantes e os professores na organização das tarefas, diz respeito a nomenclatura dos arquivos enviados para os estudantes e por eles submetidos aos professores. Defina padrões, por exemplo, quando você for submeter atividades aos estudantes, priorize pela indicação da disciplina e o tipo de arquivo: MATEMATICA\_CONTEUDO\_01; HISTÓRIA\_ATIVIDADE\_01; e assim sucessivamente. Quando o estudante devolver o conteúdo, a nomenclatura deve permanecer a mesma, sendo, inclusive, cobrado como requisito para a entrega, sendo adicionado apenas o nome do mesmo: MARIA\_LOPES\_MATEMATICA\_ATIVIDADE\_01; JOÃO\_XAVIER\_HISTÓRIA\_ATIVIDADE\_02 e assim por diante. Isso é uma tarefa muito simples que pode inclusive ajudar no controle e avaliação dos conteúdos;
- Vale a pena investir um tempo para conversar com os estudantes e ajuda-los a construir uma rotina de estudo. Sabemos que isso não pode ser realizado individualmente, mas orientar os estudantes a gerenciar o processo de aprendizagem ajuda a torna-los mais autônomos;
- Por fim, o momento requer que todos tenhamos cuidado com nossa saúde, tanto física quanto psicológica, portanto, tente manter uma rotina. Tente manter seu horário de trabalho, tente realizar todas as suas tarefas em período correspondente ao que estariam em sala de aula presencialmente. Longas horas diante do computador podem facilmente tornar-se improdutivas. Estabeleçam pequenas metas, isso traz a sensação de “missão cumprida” e traz satisfação por meio dos resultados.

Algumas das ações aqui apresentadas compõe o contexto de gerenciamento realizado pelo designer instrucional. Algumas destas práticas, quando incorporadas no dia a dia dos professores podem otimizar o tempo, minimizando os desgastes no desenvolvimento de suas atividades. Aos estudantes, pode trazer a sensação maior de segurança e estabilidade, conduzindo-os, de forma mais tranquila, às mudanças causadas pela pandemia da COVID-19.

## CONCLUSÃO

O contexto da pandemia, decorrente da COVID 19, apesar de promover uma (profunda) mudança de paradigmas acerca do *modus operandi* dos mais diversos grupos sociais (ainda que seja, por deveras forçosa), de maneira equivalente, pode ser entendido como inspiração para o desenvolvimento de um cenário extremamente fértil e fecundo para reflexões e, igualmente, a promoção de mudanças positivas que venham colaborar com a sociedade, em um sentido universal. Em se tratando de Brasil e, sobretudo, tratando do cenário da educação, a crise pandêmica nos instiga a

observar o modelo de Ensino Remoto com a devida atenção, entendendo ser o mesmo, parte de um processo que ambiciona, acima de tudo, a promoção de um espaço frutífero de ensino e aprendizado que demanda dedicação, para fins de garantir qualidade e eficiência para todos os envolvidos.

Fora com esse intuito que o presente texto se originou: a fim de promover uma reflexão positiva acerca da prática do Ensino Remoto, atentando para a efetivação de um cenário positivo e que garantisse a qualidade no processo de ensino e aprendizado. Para tanto, a figura do designer instrucional e toda a demanda inerente a sua atuação fora trazida como um elemento colaborativo ao cenário do Ensino Remoto, instigando e, igualmente ressaltando a importância do planejamento e do pensamento organizacional na construção de um projeto de ensino e aprendizado que viesse garantir, além da qualidade supracitada, segurança e tranquilidade na atuação, tanto dos estudantes, quanto dos professores, em estarem imersos em um ambiente, para muitos estranho ou, por que não dizer, ao menos, não-convencional.

Assim, espera-se que o presente texto tenha, ao menos contribuído para a promoção de reflexões, questionamentos e críticas que venham incitar, ainda mais, o debate acerca da efetivação do Ensino Remoto e da importância da figura do designer instrucional, como aquele dotado do conhecimento necessário para orientar práticas salutares que se estendam para além da pandemia vivida.

## REFERÊNCIAS

CARLINI, L.; TARCIA, R. M. L. **20% a Distância e Agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial.** Pearson, 2010.

FILATRO, A. **Produção de conteúdos educacionais.** São Paulo: Saraiva 2015.

OLIVEIRA, E.; ORTIZ, B. **Ministério da saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil.** Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/26/ministerio-da-saude-fala-sobre-caso-possivel-paciente-com-coronavirus.ghtml>. Acessado em: 18/08/2020.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acessado em: 18/08/2020.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/wp-content/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acessado em: 18/08/2020.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar.** Disponível em <[https://www.sinepers.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-](https://www.sinepers.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se)

[einventar#:~:text=definem%20Ensino%20Remoto%20Emergencial%20como,devido%20a%20circunst%C3%A2ncias%20de%20crise](https://www.sinepers.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-einventar#:~:text=definem%20Ensino%20Remoto%20Emergencial%20como,devido%20a%20circunst%C3%A2ncias%20de%20crise)> Acessado em 19/08/2020.

## BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA DO ANTIGO ISRAEL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruno Alves Coelho<sup>10</sup>  
Matheus da Silva Carmo<sup>11</sup>

**Resumo:** A Base Nacional Comum Curricular organiza o ensino de História Antiga Clássica para o 6º ano do Ensino Fundamental, no que se refere ao conteúdo, da seguinte forma: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos), além dos indígenas originais do território atual do Brasil. Chamou-nos a atenção a falta de várias civilizações da Antiguidade, dentre elas os hebreus que deram origem à cultura e religião judaicas. Assim, este capítulo traça um olhar para os livros didáticos do referido ano, a fim de visualizar se o Antigo Israel ainda figura no conteúdo ministrado e, em caso afirmativo, como este conteúdo é passado; em caso negativo, nos perguntaremos se é viável esta sociedade antiga ficar de fora.

**Palavras-chave:** BNCC; Ensino de História; História Antiga de Israel; Ensino Fundamental; livros didáticos.

### Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante ponto de chegada acerca das reflexões havidas no setor da Educação em nosso país. Embora não tenhamos aqui nenhum juízo de valor favorável à BNCC, entendemos que ela cumpre com seu papel de regular e moldar os currículos disciplinares desde a alfabetização até o Ensino Médio. De certa forma, finalmente o Brasil apresenta um currículo escolar para nossas crianças e adolescentes que materializa a sonhada “universalização” dos conteúdos escolares apontada como meta 2 no Plano Nacional de Educação (PNE) publicado em 2015.

A BNCC vinda a público em 2017, todavia, percorreu um longo caminho até sua consolidação e execução em nossas escolas e livros didáticos e não vingou alheia a calorosos embates pelos setores da Educação. De qualquer forma, a consolidação da BNCC era já prevista pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Também o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) apontava para esta direção

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

---

<sup>10</sup> Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bacharel em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte (FAJE), pós-graduando em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em História pela Universitat de Lleida/Espanha (UdL).

<sup>11</sup> Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestrando em História pela mesma instituição, pós-graduando em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Os alicerces teóricos para a elaboração da BNCC, portanto, são a Constituição Federal, a LDB e o PNE. Todavia, pelo menos no que diz respeito ao ensino de História, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sob o nosso ponto de vista, este importante documento que regula e chancela os currículos escolares no país, foi elaborado pela mediocridade do currículo mínimo necessário que exige o artigo 210 da Constituição de 1988, desconsiderando patentemente o artigo 26 da LDB que versa sobre os possíveis e necessários complementos aos currículos.

Esta “cultura dos mínimos” que beira à mediocridade, parece-nos, foi assumida pela BNCC por causa do espírito utilitarista do entendimento do que deveria ser a História para os estudantes brasileiros aos olhos das comissões organizadoras. Grosso modo, o documento passa a ideia de que a História Universal deve ser entendida a partir daquilo que for *importante* para a compreensão de Brasil. Uma escolha obviamente politizada e manipuladora dos conteúdos a serem disponibilizados e acessados por crianças e adolescentes. Nossa pesada afirmação encontra respaldo, por exemplo, em dois momentos da *gestação* da BNCC. O primeiro momento está expresso já na LDB: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, art. 26, § 4º). Isto é, aquilo que diz respeito à História está em função da construção do Brasil. É válido lembrar que o texto da LDB sobre o ensino de História apresenta apenas considerações sobre a História do Brasil. O segundo momento está na escrita da BNCC mesmo. A primeira versão sobre o Ensino de História (2015) propôs um currículo extremamente crítico ao eurocentrismo, mas, gerou grande discussão sobre o que deveria integrar e o que não deveria integrar o currículo de História. Com isso, o Ministério da Educação dissolveu a primeira equipe e nomeou nova equipe responsável em 2016. Esta, porém, apresentou um currículo mais abrangente e com maior carga de conteúdo histórico, mas, com marcas eurocêntricas para a História do Brasil; o que também desagradou. Assim, em 2017 nova comissão apresentou a sua proposta, pouco diferente da versão anterior, mas, incluindo o conceito de competências, e foi homologado em dezembro de 2017 (cf. RAJELO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 3).

O resultado final para aquilo que nomeamos como Antiguidade Clássica, a BNCC assim define para o 6º ano do Ensino Fundamental (cf. BNCC, p. 420) o seguinte conteúdo:

Unidades temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.



O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma **(EF06HI09)** Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

É interessante notar a consolidação dos estudos sobre a História dos povos originários do território brasileiro. Sem sombra de dúvidas, um conteúdo extremamente rico e necessário. Todavia, chama-nos a atenção uma unidade temática tão ampla em sua temporalidade histórica apresentar apenas seis (06) “geografias” da Antiguidade Clássica. Entendemos a impossibilidade do estudo de todas as sociedades antigas destas regiões, incluindo o território brasileiro: afinal, há inúmeras sociedades indígenas que nunca foram apresentadas em pesquisas sérias! Contudo, o currículo mostra-se muito empobrecido ao apresentar a África Antiga apenas com os egípcios e o Oriente Médio na Antiguidade apenas com os mesopotâmicos. Esta ideia de um esvaziamento de diversidade de povos e culturas mostra-se muito perigoso para crianças em alfabetização. Sem contar, evidentemente, que colocar estas culturas ainda pouquíssimo estudadas no Brasil na mesma unidade temática que Grécia e Roma, é legar a um segundo escalão o tempo de aula e o número de páginas dos livros didáticos das sociedades africanas, mesopotâmicas e americanas em relação às sociedades grega e romana.

Posto isto, queremos agora nos debruçar sobre nosso objeto deste estudo: em o ensino da História do Antigo Israel nos livros didáticos destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental.

### **Livros didáticos e o Antigo Israel**

Os livros didáticos são a materialização das propostas curriculares da BNCC. Portanto, no que diz respeito à História Antiga, queremos perceber em alguns livros didáticos destinados ao ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental, como é tratada a temática chamada “A Invenção do Mundo Clássico”, focando o estudo do Antigo Israel, inclusive em sua ausência nominal na BNCC.

Como haveria de ser, não esgotaremos a rica opção de livros didáticos editados no Brasil; tomaremos apenas cinco (05) exemplares, dos quais, três (03) já adequados à BNCC, portanto, editados após 2017, e dois (02) editados durante a transição do currículo antigo para o atual. Nosso objetivo não é mera crítica ao material, muito menos o apontamento de lacunas ou inconsistências dos livros didáticos, vindos a público após árduo trabalho de colegas historiadores dedicados. Queremos apenas apontar o viés epistêmico e metodológico do ensino de História para nossas crianças. Ensino este que não fica a cargo unicamente da competência dos professores, mas, antes, é normatizado e estabelecido pelas políticas próprias do Ministério da Educação.

Por questões de espaço deste trabalho e também para facilitar a leitura do mesmo, não citaremos no corpo do texto o nome completo dos livros didáticos, mas, os referenciaremos como na tabela abaixo. A referência completa dos livros didáticos aqui utilizados, estará na referência bibliográfica ao final do artigo.

<p><b>LIVRO I:</b> Araribá mais: História (2018) <b>LIVRO II:</b> Historiar (2018) <b>LIVRO III:</b> Teláris (2018) <b>LIVRO IV:</b> Historiar (2015) <b>LIVRO V:</b> História.doc (2015)</p>
---

O LIVRO I, em sua Unidade III, apresenta o conteúdo “Sociedades Antigas no Oriente”; dentro desta Unidade, apresenta o capítulo VII, intitulado “Hebreus, Fenícios e Persas”. Para os Hebreus, o material dedica três páginas, isto é, da 80 a 82. O texto, bem elaborado, apresenta uma linguagem clara e acessível para crianças e traz imagens e mapas adequados. O capítulo é introduzido demonstrando a diversidade cultural daqueles diversos povos que coabitavam aquela parte do globo naquele contexto. O conteúdo sobre Israel e Judá é pobre, todavia. Em linguagem moderna e secular, apenas apresenta a História dos *hebreus* como a tradicional narrativa bíblica, destacando as origens nômades daquele povo, a constituição de um reino unido e depois dividido, e, por fim, afirmando a prática monoteísta dos hebreus. Já de início, queremos apontar os equívocos: embora a narrativa bíblica seja imprescindível para a História de Israel e Judá na Antiguidade, ela não basta para uma segura aproximação daqueles povos. Outro equívoco é apontar Israel e Judá como sendo um único povo e um único reino. Finalmente, beira à ignorância intelectual dizer que aqueles povos sempre foram monoteístas.

O LIVRO II simplesmente não apresenta nenhuma referência aos hebreus. Em sua Unidade II, “Antiguidade: América, África e Oriente”, no capítulo 5, “Mesopotâmia”, limita-se a unicamente trabalhar de forma genérica os povos mesopotâmicos. Mesmo que cite nominalmente a diversidade de sociedades como sumérios, acádios, amoritas (ou antigos babilônios), assírios e caldeus (ou novos babilônios), acaba passando uma falsa impressão de unidade ou monismo cultural, social e econômico. Por serem da mesma editora e dos mesmos autores, impossível não compararmos o LIVRO II com seu homônimo de 2015, o LIVRO IV. No que se refere ao conteúdo sobre a Mesopotâmia, o que temos no LIVRO II é meramente a repetição do conteúdo do LIVRO IV. Ainda fora da BNCC, pois anterior a ela, o LIVRO IV apresenta em sua Unidade III, intitulada “Os centros urbanos antigos”, o capítulo 9 dedicado aos hebreus e aos fenícios. Dedicada aos hebreus nove (09) páginas, ou seja, da 124 a 132. O capítulo é muito bem trabalhado imagetivamente, dando aos estudantes a possibilidade de visualizar bastante da cultura e religião dos hebreus, ou melhor dizendo, dos judeus (pois também aqui há o entendimento de hebreus como judeus, sobretudo no tocante à religião). Embora o texto diga que os historiadores utilizam como fontes para a pesquisa deste povo a arqueologia, textos religiosos e a Bíblia Hebraica, a forma de apresentação é basicamente a tradicional narrativa bíblica. E aqui também há as confusões que apontamos no LIVRO I. Enfim, no que diz respeito às comparações entre LIVRO II e LIVRO IV, é justamente aquilo que todo historiador deveria temer: não houve avanço científico, apenas observaram o mínimo pedido pela BNCC, repetindo o antigo conteúdo e retirando o “excesso”.

O LIVRO III em sua Unidade II, intitulada “Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio”, no capítulo 7 “Hebreus, Fenícios e Persas”, dedica sete (07) páginas para os hebreus, da 100 a 106. Embora dedique um bom número de páginas aos hebreus, com belas ilustrações e mapas, o texto não só segue a narrativa bíblica para apresentar este povo, mas, apresenta a “História dos hebreus segundo a Bíblia” (p. 103). Daí, divide sua história em três grandes períodos: Era dos Patriarcas, Era dos Juízes e Era dos Reis. A conclusão é a de que Israel e Judá eram um só povo e um só reino e, evidentemente, o monoteísmo seria o maior legado deste povo. Aqui, a confusão com o judaísmo coloca todo o capítulo em descrédito historiográfico.

O LIVRO V, na Unidade III, “Antiguidade oriental”, apresenta o capítulo 7 “Hebreus, Fenícios e Persas”. Dedicada oito (08) páginas aos hebreus, da 105 a 112, trazendo muitas imagens e mapas. Apresenta o mesmo percurso da tradicional narrativa bíblica sem o crivo da crítica e da transdisciplinaridade e, com isso, incorre nos mesmos equívocos apontados nos livros precedentes, mas, traz dois dados

inéditos em relação aos outros: 1) apresenta os povos semitas como pertencentes a uma origem comum, donde os principais povos seriam os caldeus, babilônios, hebreus, assírios, amorreus, fenícios e árabes; e 2) aponta a “historicidade” do êxodo que, embora seja apresentado como na narrativa bíblica, o material aponta acertadamente para a importância da Páscoa para a cultura e religião daqueles povos.

De forma geral, todos os livros didáticos analisados em nosso trabalho apresentam equivocadamente a História Antiga de Israel e de Judá. Este equívoco aponta mais para uma fragilidade nos estudos desta temática na academia brasileira do que um equívoco em si do material didático. Permita-nos, aqui, uma citação de trabalho de nossa autoria, mas, analisando livros didáticos destinados ao ensino de História para o Ensino Médio.

os livros didáticos aqui analisados apresentam um mesmo conteúdo já superado pela historiografia atual da História Antiga de Israel e de Judá: origem do povo em Ur – dando a impressão de israelitas e judaítas serem um único povo em sua origem, monoteísmo inato, fases bem estabelecidas de governo expressas pela trinca patriarcas-juizes-reis, monarquia e Reino unidos, Israel e Judá como reinos frutos da divisão da monarquia davidita (COELHO; CARMO, 2021, p. 36).

A comparação de material didático anterior à BNCC e já sob a orientação da mesma, evidenciou duas preocupações: a primeira é que alguns autores simplesmente suprimiram Israel e Judá dos livros didáticos o que, por si só, causa um grande prejuízo ao ensino e aprendizado da História Antiga pois, pode dar a impressão de um esvaziamento de diversidade de povos naquele contexto, causando, para os tempos atuais a dificuldade de lidar e respeitar as diferenças. A segunda preocupação reside sobre os autores dos materiais didáticos, ou seja, há conteúdos que não estão avançando no ritmo das pesquisas mundiais, o que aponta para uma má formação de historiadores no presente e, ao mesmo tempo, a péssima postura da Academia em classificar recortes históricos de primeira categoria, relegando pesquisas de “temporalidades menos importantes” para o esquecimento.

### **Uma proposta para se trabalhar a História Antiga de Israel e de Judá**

Como apontamos acima, alguns livros didáticos, seguindo as orientações da BNCC, se abstiveram de falar sobre a Antiguidade de Israel e Judá. Porém, certos livros, dentre aqueles que analisamos, ainda trazem a História Antiga de Israel e Judá. Malgrado a isso, a forma como colocam os debates em torno de Israel e Judá não está de acordo com as atuais argumentações historiográficas concernentes a esse recorte histórico, sendo verdadeiras paráfrases do quadro cronológico apresentado pela Bíblia Hebraica, contendo pouca referência crítica sobre tais temas. Por isso, propomos discutir nessa seção a forma como, ao nosso ver, a História Antiga de Israel e Judá deveria aparecer nos livros didáticos.

Ao analisarmos os livros que ainda trazem a História Antiga de Israel e Judá, percebemos que, basicamente, os temas presentes são paráfrases da cronologia bíblica, insistimos. Começam com a saída de Abraão de Ur da Caldéia, passam para o período de cativo no Egito e a libertação, o deserto, a conquista da terra, a monarquia unida e o exílio babilônico. Tais temas são, via de regra, apresentados como históricos sem o mínimo de contestação ou problematização. Mas, historiadores e arqueólogos<sup>12</sup> que vêm, ao longo dos anos, estudado criticamente o referido recorte

---

<sup>12</sup> “A trajetória das pesquisas pertinentes ao Israel antigo esteve notadamente marcada pelo trabalho de teólogos e arqueólogos, sendo um tema praticamente ausente em meio aos historiadores que se dedicam ao mundo antigo. Tal característica importante da pesquisa sobre Israel produziu uma

histórico têm cada vez mais apontado que algumas das referências feitas pela Bíblia não podem ser historicamente verificadas. Pela falta de espaço, não conseguiremos trabalhar, a partir da historiografia, cada um dos temas da cronologia bíblica acima citados, mas focaremos em dois: o Êxodo e a monarquia de Israel.

Por mais que os livros didáticos comecem a falar sobre a História de Israel e Judá a partir de Abraão, o Êxodo é entendido como sendo o núcleo formativo da identidade do povo hebreu: “O Êxodo é um paradigma. Faz as vezes de um exemplo. Assemelha-se a uma lâmpada. Ilumina toda a história bíblica. Aparece como sua veia principal. [...] Constituiu-se, pois, experiência básica no núcleo do povo de Deus” (SCHWANTES, 1988, p. 9). Por qual motivo o Êxodo é entendido dessa forma? Porque, segundo a tradição bíblica, teria sido nesse momento onde os hebreus receberam as leis de YHWY, conhecidas popularmente como “dez mandamentos”:

Acredita-se que, por volta de 1600 a.C., os hebreus se viram forçados, diante de uma grande seca, a migrar para o Egito. Em 1250 a.C., empreenderam uma longa viagem de volta à Canaã, durante a qual, segundo a Bíblia, seu líder Moisés recebeu de Deus os Dez Mandamentos, o código de leis do povo hebreu (LIVRO I, p. 81).

O Êxodo se constitui como uma tradição onde o caráter de união de YHWH com seu povo por meio de uma aliança é constituído através da libertação do cativo (cf. BERLESI, 2007, p.79). Então, se por um lado, desde o início do século XX o conto bíblico referente aos patriarcas foi questionado como não sendo historicamente verificado (cf. DONNER, 2015, p. 101-102), o Êxodo foi ter sua historicidade questionada apenas em um segundo momento.

Algumas questões colocaram em xeque a narrativa do Êxodo. A primeira delas diz respeito à cronologia do acontecimento. A Bíblia não faz nenhuma menção ao nome do faraó do Êxodo (cf. HENDEL, 2001, p. 605), o que torna o reconhecimento histórico do Êxodo uma tarefa difícil. Mas a referência bíblica às cidades de Piton e Ramsés fazem que alguns historiadores classifiquem que o referido evento supostamente aconteceu durante o reinado de Ramsés II (1290-1224 a.C.)<sup>13</sup>. Malgrado a isso, no século XIII a.C., o Egito viveu um momento de grande prosperidade, chegando a conquistar até a região de Canaã (cf. NA'AMAN, 2011). Por isso, imaginar a fuga de um grupo de escravos nesse momento histórico, onde o Egito estava vivendo um momento de profunda prosperidade política e econômica é muito difícil. Por isso, concluímos:

Pondo de lado a possibilidade de milagres inspirados divinamente, não é razoável aceitar a ideia de fuga de um grande grupo de escravos do Egito, através de fronteiras fortemente vigiadas por guarnições militares, para o deserto e depois para Canaã, numa época de colossal presença egípcia na região. (FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 91).

Levando em consideração o breve apanhado historiográfico, compreendemos que o Êxodo não pode ser historicamente verificado pela historiografia e arqueologia, constituindo-se como uma Tradição fundante de Israel Norte (cf. CARMO 2021).

---

historiografia que, em grande parte, se contrapõe aos pressupostos teórico-metodológicos dos profissionais de História. Desse modo, com o intuito de ilustrar dita situação, será necessário tecer algumas considerações gerais que distinguem o trabalho do historiador dos demais pesquisadores dedicados ao tema em questão” (BERLESI, 2015, p. 44).

<sup>13</sup> Outra posposta cronológica para o Êxodo procura ambientá-lo no século XV a.C. Porém, os argumentos históricos e arqueológicos para tal datação são mínimos (cf. BERLESI, 2007, p. 64).

Apesar disso, os livros didáticos que referenciam o Êxodo não problematizam a sua existência histórica, colocando tal acontecimento como um fato histórico.

Outro ponto muito presente nos livros que tratam a Antiguidade de Israel e Judá é a monarquia unida de Israel e Judá, onde as Doze Tribos de Israel foram governadas por Davi a partir de Jerusalém, de acordo com a narrativa da Bíblia Hebraica.

Na luta contra os filisteus, o rei Saul foi derrotado e suicidou-se. Com seu sucessor, Davi, os hebreus venceram os inimigos e reconquistaram Canaã, iniciando o período de maior poderio militar da sua História. O novo rei centralizou o poder político em um Estado forte, com exército permanente e organização burocrática. Davi estabeleceu a capital em Jerusalém e expandiu o reino hebreu, conquistando terras a leste do rio Jordão e de parte da Síria. Ele foi sucedido por seu filho, Salomão. Sob o governo de Salomão, a partir de 966 a.C., o reino hebraico conheceu certa estabilidade. O desenvolvimento comercial e o aumento dos impostos ampliaram as riquezas do reino. Foram construídas obras públicas grandiosas, como o Templo de Jerusalém, dedicado a Jeová, onde foram abrigadas as Tábuas da Lei com os Dez Mandamentos (LIVRO III, p. 105).

O reino de Israel Unido, constituído supostamente no século X a.C., se tornou dentro da Bíblia uma espécie de “reino modelo” (LIVERANI, 2008, p. 124), uma vez que encarnava em seu seio o poder e a organização burocrática estatal. Todos os demais reis bíblicos do reino de Judá serão avaliados pelo escritor deuteronomista<sup>14</sup> dos Livros dos Reis de acordo com Davi. Se ele for bom, governou de acordo com Davi, se for mal, terá desviado dos caminhos de Davi.

Durante boa parte do século XX, o reino de Israel não teve sua existência histórica questionada. Os textos bíblicos que faziam referência a tal reino, como as narrativas da ascensão (1Sm 16 – 2Sm 5) e sucessão de Davi (cf. 2Sm 9-20 e 1Rs 1-2), eram tidos como fontes primárias confiáveis. Além disso, os achados arqueológicos de estábulos em Gazer, Meguido e Hazor pareciam confirmar o texto de 1Rs 9,15 que diz que Salomão construiu estábulos nessas cidades.

Mas, a historiografia começou a questionar a existência do reino unido de Israel a partir de um duplo questionamento: 1) Os textos que falam sobre a existência do referido reino foram realmente escritos no século X a.C.? Período onde convencionalmente se estabelece a atividade do reino unido. 2) As construções em Gazer, Meguido e Hazor realmente remontam a Salomão?

De acordo com Israel Finkelstein (2015), a escrita só surgiu em Israel e Judá no século VIII a.C., o que torna inviável que houvessem textos no século X a.C. Os textos que anteriormente se pensava serem fontes primárias foram escritos cerca de

---

<sup>14</sup> A escola deuteronomista pode ser definida como um grupo de escribas que, durante a segunda metade do século VII a.C., em Judá, começou a colocar por escrito uma série de tradições autóctones de Judá e vindas de Israel por ocasião da chegada dos refugiados nortistas. Após 722 a.C., mesclou-as a partir de uma ótica judaíta. Tais escribas tinham uma ocupação institucional e, por isso, seus textos comportam um compromisso velado de propaganda da dinastia davítica, além de advogarem constantemente em prol da centralidade do culto religioso em Jerusalém, pelo culto único a Jeová e pela unificação do território de Israel e Judá sob a liderança de Judá. Tais ideais e tradições foram registrados no *corpus* literário conhecido como “História Deuteronomista”, que compreende os livros de Deuterônimo, Josué, Juízes, Samuel e Reis. A História Deuteronomista conheceu três principais redações: a primeira, no período século VII a.C.; a segunda, no século VI a.C.; e a terceira, no século V a.C. As redações que serão usadas na atual pesquisa como fonte serão as do século VII a.C. e VI a.C., que compreendem o reinado de Josias, em Judá, e o Exílio, em Babilônia. Tal movimento também foi importante na conservação da identidade religiosa dos grupos exilados na Babilônia no século VI a.C. Ver mais em Römer (2008).

200 anos depois do suposto acontecimento. Além disso, a arqueologia demonstrou, por meio de carbono 14, que as construções de Gazer, Meguido e Hazor não datam do século X a.C., mas do século IX a.C. (cf. FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 198). Ademais, tais construções são, provavelmente, da dinastia omrida, que governou sobre o reino de Israel Norte (cf. FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 199).

Então, os principais argumentos para a existência da monarquia unida foram caindo por terra, fazendo com que a historiografia compreendesse que o reino unido de Israel é um produto da ideologia pan-Israelita<sup>15</sup>, uma ideologia surgida no século VIII a.C., em Israel Norte durante o governo de Jeroboão II e depois levada para Judá onde foi desenvolvida por Ezequias e sobretudo Josias. Tal ideologia buscava fundamentar e legitimar, num primeiro momento, a conquista do território de Judá por Jeroboão II, e num segundo momento legitimar a conquista dos territórios de Israel por Judá, no reinado de Josias. Por isso, se construiu um mito político<sup>16</sup> onde nos primórdios, Israel e Judá, que apesar de possuírem proximidade cultural sempre foram reinos distintos, eram um só reino. Assim como o Êxodo, os livros didáticos que falam sobre a monarquia unida não problematizam o reino de Israel, apresentando-o como sendo algo histórico concreto.

Percebemos que os livros didáticos que fazem referência à Antiguidade de Israel e Judá usam a Bíblia como única base para a sua proposta pedagógica, o que constitui um movimento acrítico em relação à história de Israel e Judá. Isso pode ser fruto de uma tendência religiosa advinda do desejo de “preservar” a integridade da Bíblia, um receio em “descredibilizar” a fé cristã comungada pela maioria da população brasileira atualmente ou até mesmo a falta de espaço que os livros didáticos destinam a essa temática histórica não permita que questões mais profundas sejam levantadas. Porém, a ciência histórica deve ser crítica e levar em consideração não apenas as informações trazidas por uma fonte, no nosso caso a Bíblia, que não deixa de ser um documento importante para o estudo da Antiguidade de Israel<sup>17</sup>, mas também outras fontes que tratem o texto bíblico de forma crítica e profunda. Assim como, por exemplo, questões como o surgimento das Polis no mundo helênico ou do militarismo em Roma são tratados de forma crítica, temas como o “monoteísmo hebreu”<sup>18</sup> deveriam ser tratados com o mesmo rigor.

---

<sup>15</sup> Pan-Israelismo é a ideologia do reino unido de Israel, registrada sobretudo pelas Sagradas Escrituras. De forma bem sucinta, esta ideologia é demarcada pelo trinômio do “uno”, ou seja, um só Deus, um só povo, um só rei (cf. Dt 6, 4; 7, 7-16; 17, 14-20). Desta feita, o conceito pan-Israelismo, nos estudos atuais sobre o Israel Antigo, expressaria a formação do “Israel Bíblico” ou do “All Israel”, em tradução livre, o “Um Israel”.

<sup>16</sup> “Os mitos políticos [...] são constituídos por meio de mecanismos da memória que fazem surgir no inconsciente coletivo ideologias pautadas na imaginação social, independente da veracidade ou da correspondência histórica. Os mecanismos de memória podem remeter a tempos melhores vividos, grandes feitos de uma personalidade, mas também a aspectos negativos ou a situações de perigo a serem evitados” (DAEFIOL, 2020, p. 221).

<sup>17</sup> É possível escrever a História de Israel e Judá desconsiderando a Bíblia Hebraica? Para o teólogo Rainer Kessler (2010, p. 44), apesar dos avanços arqueológicos na região do Levante, estes não abolem o uso da Bíblia Hebraica na análise histórica da antiguidade de Israel. Ainda, segundo Kessler, não levar a Bíblia em conta na análise histórica de Israel e Judá seria metodologicamente inviável. Por mais que os textos bíblicos devam ser analisados criticamente, não podem ser descartados na pesquisa histórica. Para ver mais: ROMER, 2016, p. 21.

<sup>18</sup> Alguns livros didáticos, buscando salientar a excepcionalidade histórica dos hebreus, reforçam que os mesmos foram os primeiros monoteístas, sendo o único povo a adotarem a veneração a uma única divindade na antiguidade. Mas, os historiadores tem classificado que durante a existência dos reinos de Israel e Judá, YWHW era venerado no Templo de Jerusalém junto com outras divindades. O máximo que Judá chegou a viver no século VII a.C., durante o reinado de Josias, foi uma monolatria, onde se venerava somente Javé, mas a existência de outros deuses não era questionada. Para ver mais: BERLESI, 2020.

Outro ponto importante que se deve levar em consideração é que os livros didáticos fazem poucas referências aos atuais debates historiográficos em torno da Antiguidade de Israel e Judá, visto que a maioria desses livros não citam os mesmos. Por mais que os livros didáticos não sejam espaço para um debate historiográfico aprofundado, acreditamos que o conhecimento dessa historiografia poderia enriquecer a formação laica e crítica de nossas crianças e adolescentes não só em relação à Antiguidade de Israel e Judá em si, mas também nos demais aspectos de sua educação.

## **Motivos para o estudo da Antiguidade de Israel no Ensino Fundamental**

Destacamos na última seção como entendemos que a História de Israel e Judá deveria ser tratada nos livros didáticos, ou seja, com o mesmo rigor e criticidade que as demais sociedades são tratadas quando abordadas. Mas, compreendemos que existem dificuldades estruturais para que isso seja feito. Uma questão é a forma como a maioria dos alunos do 6º ano, que tem entre 10 a 11 anos, chega em sala de aula. Muitos deles, por terem pais religiosos, já têm uma visão mais ou menos formada sobre a História Bíblica e, conseqüentemente, a História de Israel<sup>19</sup>. Outra dificuldade é o pouco espaço destinado ao estudo dessa sociedade em sala de aula e nos livros didáticos, visto que a própria BNCC foca, dentro da antiguidade oriental, em Mesopotâmia e Egito. Apesar de tais questões, entendemos que trabalhar a História de Israel e Judá é muito importante para o conhecimento histórico de nossos alunos.

A História nos mostra que o Brasil tem fortes traços religiosos católicos e a Igreja sempre se considerou como herdeira do Israel Bíblico. Ademais, a teologia católica entende que a Bíblia Hebraica, também chamada de Antigo Testamento, é uma prefiguração de Cristo e da Igreja

Na Sagrada Escritura, encontramos uma multidão de imagens e figuras interligadas, pelas quais a revelação fala do mistério inesgotável da Igreja. As imagens tiradas do Antigo Testamento constituem variações de uma ideia de fundo, a do “Povo de Deus”. No Novo Testamento, todas essas imagens encontraram um novo centro pelo fato de Cristo tornar-se a “cabeça desse corpo” (CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1999, p. 2016).

Então, seja na liturgia ou até mesmo na iconografia católica, temas referentes à Bíblia Hebraica estão presentes. Na fé cristã como um todo, até mesmo entre as igrejas protestantes, sobretudo pentecostais e neopentecostais<sup>20</sup>, há um forte apelo à

---

<sup>19</sup> Faz-se necessário distinguir entre História Bíblica e História de Israel e Judá. A Bíblia Hebraica é uma coleção de livros que tem diversas ideologias e cronologias distintas. Malgrado a isso, de forma geral, a Bíblia Hebraica nos apresenta a narrativa de como Abraão saiu de Ur e foi levado pela divindade até Canaã e ali nasceu Isaac e dele Jacó. A partir disso, se dá a formação do povo de Israel. Mas, a historiografia crítica entende que a História de Israel e Judá é distinta, visto que os dois povos se formaram no final do século X a.C. e início do século IX a.C., na região montanhosa do Levante, sendo Israel na região norte e Judá no sul. Não há indícios de qualquer unidade política entre os dois reinos, diferente do quadro apresentado pela Bíblia Hebraica. Enquanto Israel se desenvolveu como reino primeiro, e foi conseqüentemente mais próspero e forte, Judá foi conseguir se desenvolver apenas no século VIII a.C., tendo passado a maior parte da sua História sendo vassalo de Israel.

<sup>20</sup> “A figura do judeu é muito comum na narrativa pentecostal brasileira. A presença do judaísmo pode ser sentida nos cultos pentecostais através de palavras e canções em hebraico ou a partir de símbolos sionistas ou judaicos encontrados dentro das igrejas. Diferentemente de outros grupos cristãos brasileiros, que mantêm uma relativa distância de elementos judaicos ou do Estado de Israel, o pentecostalismo brasileiro transmite um sentimento de forte afinidade para com Israel” (GHERMAN, 2009, p. 68).

História bíblica de Israel como sendo um modelo genuíno de sociedade javista e teocrática que muitos grupos desejam instaurar. Por fim, podemos ainda fazer memória que o então presidente da república, Jair Bolsonaro, para cooptar grupos religiosos evangélicos pentecostais<sup>21</sup>, adotou uma intensa política de aproximação para com o Estado de Israel<sup>22</sup>, com o objetivo de salientar um alinhamento com aqueles que se consideram “herdeiros” do Israel bíblico. Não raro presenciamos em manifestações de grupos bolsonaristas onde, junto da bandeira do Brasil, está hasteada uma bandeira de Israel, com o objetivo de representar a proximidade ideológica entre a direita conservadora e a religião.

A partir de tais questões, que são muito atuais em nossa sociedade, podemos compreender como o estudo da História de Israel e Judá é algo importante para a formação do conhecimento histórico de nossos alunos, visto que a todo momento, sejam nos cultos ou reuniões religiosas, seja no aspecto social e político, há uma forte referência, direta ou indiretamente, para com Israel e Judá na Antiguidade. Entendemos que a escola pública deve ser um ambiente laico e crítico, onde os alunos são convidados a desenvolver um pensamento analítico sobre os mais variados temas, dentre eles a História de Israel. Não se deve pensar que os professores, ao tratarem a Antiguidade de Israel de forma crítica, levando em consideração os atuais debates historiográficos, estão fazendo um juízo negativo gratuito sobre esse tema com o objetivo de transformar os alunos em “ateus” ou doutriná-los contra a religião, seja ela qual for. Mas é tarefa do historiador levar as pessoas ao questionamento sobre as mais diversas realidades apresentadas pela história

Uma pesquisa racional e criticamente elaborada [sobre a antiguidade de Israel e Judá] não se presta a situações desse gênero. Se por um lado a pesquisa histórica não pode ver a narrativa bíblica como “sagrada” por outro lado também não deve se dedicar ao mero ataque ao texto, pois não é isso que interessa a disciplina histórica (BERLESI, 2015, p. 45).

Portanto, conjecturamos que, possivelmente, será no ambiente escolar um dos únicos locais onde o aluno terá a oportunidade de ter contato com temas relacionados à História de Israel e Judá de forma minimamente crítica, uma vez que ele, via de regra, não terá tal oportunidade em um ambiente religioso ou político, sobretudo bolsonarista. Então, o professor mostrar que Israel nem sempre foi monoteísta, porque tal como as demais nações ao seu redor, adorava outros deuses, por exemplo, pode criar um sentimento de respeito para com aqueles que tem uma expressão religiosa diferente. Dessa forma, compreendemos que o estudo da Antiguidade de Israel e Judá deveria fazer parte do ambiente escolar e ser trabalhado de forma mais profunda e crítica pelos professores. Os docentes poderiam até mesmo levar imagens que demonstram como a bandeira do atual Estado de Israel está presente em diversos segmentos sociais e religiosas e, a partir disso, começar o debate sobre como o estudo desse tema é pertinente para eles.

---

<sup>21</sup> “Dentre os vários objetivos que Bolsonaro propôs para a política externa, é importante destacar os seguintes: (1) a aproximação das relações bilaterais com Israel; (2) a promessa de transferência da embaixada do Brasil em Israel, de Tel Aviv para Jerusalém; e por último (3) o desejo de mudar o paradigma da política externa, de forma a privilegiar e estreitar as relações com os Estados Unidos no sistema internacional” (XAVIER, 2020).

<sup>22</sup> “A presença da bandeira de Israel, além de marcar uma oposição à tendência da esquerda brasileira de apoiar a causa palestina no conflito do Oriente Médio, tem outra motivação, segundo Azambuja: o apelo junto ao público evangélico, que costuma ter especial apreço pela cultura israelense. “A base eleitoral do Bolsonaro é de evangélicos, e os evangélicos têm uma identificação com Israel” (DESIDERI, 2020).



## Considerações finais

Tecendo um breve percorrido pelas diretrizes da BNCC e suas incorporações na elaboração dos livros didáticos para o ensino de História na etapa do 6º Ano do Ensino Fundamental, o que concluímos é lastimável. Embora a BNCC queira dar um padrão à educação no país e, para isso, ela elabore um currículo mínimo que garanta certa qualidade na educação, entendemos que, sobretudo para o ensino de História, apenas resguardar o mínimo é extremamente prejudicial. Se há um benefício que o ensino de História deveria trazer para nossas crianças, não é o mero saber de fatos e datas, mas, ter em mente a vastidão e diversidade da trajetória humana sobre o globo em suas mais diversas temporalidades, isto é, criar empatia pelo novo, pelo diferente, incutir valores compartilhados pelos diferentes povos e gerar e respeito admiração por culturas variadas. A BNCC, ao exigir apenas o mínimo, acaba gerando a ideia de mediocridade nas editoras que, por sua vez, trazem materiais didáticos meramente mutilados em relação ao conteúdo pré-BNCC. Daí, a maioria dos livros didáticos apresentarão uma Antiguidade sem consistência, praticamente, com apenas alguns povos dominantes, gerando a sensação de um falso esvaziamento cultural naquele período.

Deixar a humanidade mais diversa política-social-culturalmente deveria ser uma preocupação de todo historiador que pretende elaborar material para o ensino de História. Neste trabalho destacamos a Antiguidade de Israel e Judá para o Ensino Fundamental. Simplesmente retirar esta sociedade do conteúdo programático dos currículos escolares é legar à política e à ignorância do atual evangelismo (tanto de evangélicos quanto de católicos) o manejo de uma ferramenta extremamente eficaz para a *escravização* do saber: a Bíblia. Afinal, diferentemente de outras culturas do passado e seus livros sagrados, Israel e Judá e, evidentemente, a Bíblia, são marcadamente evocados em nossa cultura cristã. Portanto, não proporcionar um bom entendimento deste tema em crianças e adolescentes, significa mesmo relegá-los não apenas a uma compreensão equivocada da matéria como tal, mas, também a atuarem de forma danosa socialmente.

Finalmente, um olhar mais específico para a elaboração dos livros didáticos. Para nosso trabalho, todos eles são uma construção coletiva de historiadores bem formados. Entretanto, pensamos que esta construção coletiva devesse ser mais ampla, pedindo a colaboração de especialistas nas mais diversas temporalidades históricas. Isto garantiria não apenas a qualidade do conteúdo, mas, também sua constante atualização com os avanços da Academia em cada área. Para a abordagem da Antiguidade de Israel e Judá, afirmamos, já passou da hora dos livros didáticos trazerem especialistas no tema para a elaboração do mesmo. Entendemos que é já um bom sinal a manutenção desta temática em alguns livros didáticos, uma vez que não é exigida pela BNCC. Todavia, o que é apresentado aos alunos neste material está mais para a linha da religiosidade sega do que para o ensino e aprendizagem de História.

## Bibliografia

### Livros didáticos

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.  
COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2018.  
FERNANDES, Ana Claudia (ed.). *Araribá mais: História*. Vol. 1, 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono (eds.). *História.doc*. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris: História*. 6º ano. São Paulo: Ática, 2018.

## Referências

- BERLESI, Josué. *História, arqueologia e a cronologia do Êxodo: historiografia e problematizações*. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2007.
- BERLESI, Josué. "Javé é Um": Apontamentos sobre o Processo de Construção do Monoteísmo no antigo Israel. *NEARCO-Revista Eletrônica de Antiguidade e Medievo*, v. 12, n. 2, p. 198-212, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10/08/2022.
- BRASIL. *Presidência da República*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10/08/2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017.
- CATHOLICA, Ecclesia. *Catecismo da Igreja Católica*. 1993.
- CARMO, Matheus da Silva. A Tradição do Êxodo como memória da ocupação egípcia de Canaã entre os séculos XVI e Xa.C. *Temporalidades*, v. 13, p. 366-390, 2021.
- COELHO, Bruno Alves; CARMO, Matheus da Silva. O ensino da História Antiga de Israel e de Judá no Ensino Médio. SILVA, Thiago Cedrez da; SIMÕES, Elvis Silveira (orgs.). *Educação em Pauta: Olhares Acadêmicos*. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, p. 33-45, 2021.
- DAEFIOL, Regina Célia. Os mitos políticos e sua relação com a cultura política. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 224, p. 218-228, 2020.
- DESIDERI, Leonardo. *Bandeiras de Israel e EUA viram rotina em atos pró-Bolsonaro. Qual o simbolismo disso?* Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/bandeiras-israel-eua-manifestacoes-pro-bolsonaro/>. Acessado em: 10/08/2022.
- DONNER, H. *História de Israel e dos povos vizinhos*. São Leopoldo: SinodalIEPG/Petrópolis: Vozes, 2017.
- FINKELSTEIN, Israel; SILBERMAN, Neil Asher. *A Bíblia não tinha razão*. São Paulo: A Girafa, 2003.
- FINKELSTEIN, Israel. *O Reino esquecido: Arqueologia e História de Israel Norte*. São Paulo: Paulus, 2015.
- GHERMAN, Michel. Deus e Diabo na Terra Santa: pentecostalismo brasileiro em Israel. *WebMosaica*, v. 1, n. 1, 2009.
- HENDEL, Ronald. The Exodus in Biblical Memory. *Journal of Biblical Literature*, n.120, n. 4, p. 601–622, 2001.
- KESSLER, Rainer. *História social do Antigo Israel*. Paulinas: São Paulo, 2010.
- LIVERANI, Mário. *Para além da Bíblia: história antiga de Israel*. São Paulo: Paulus, 2008.
- NA'AMAN, N. The Exodus Story: Between Historical Memory and Historiographical Composition. *Journal of Ancient Near Eastern Religions*, n. 11, p. 39–69, 2011.

RAJELO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e o ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, p. 1-19, 2021.

RÖMER, T. *A chamada História Deuteronomista: introdução sociológica, histórica e literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RÖMER, Thomas. *A origem de Javé: o Deus de Israel e seu nome*. São Paulo: Paulus, 2016.

SENADO FEDERAL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Brasília, 2017.

SCHWANTES, Milton. O Êxodo como evento exemplar. *Estudos Bíblicos*, Petrópolis, v. 2, n. 16, p. 9-18, 1988.

XAVIER, João Gabriel. *A aproximação do Brasil com Israel no governo Bolsonaro: uma promessa e suas consequências*. Conjuntura Internacional; Disponível em: <https://pucminasconjuntura.wordpress.com/2020/04/02/a-aproximacao-do-brasil-com-israel-no-governo-bolsonaro-uma-promessa-e-suas-consequencias/>. Acessado em: 10/08/2022.

# EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAJÉ: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Carina Alves Torres<sup>23</sup>  
Sandra Rodrigues da Silva Milhomem<sup>24</sup>  
Laylson Mota Machado<sup>25</sup>

**RESUMO:** O presente artigo abordará a educação intercultural indígena Apinajé através das experiências vivenciadas na Escola Estadual Indígena *Tekator* durante o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) no recorte temporal de 2015, pautando as ações pedagógicas desenvolvidas pelo viés da interculturalidade, com destaque ao projeto trocas de cartas, que teve como objetivo, respaldar as práticas interculturais entre as escolas parceiras do programa. É perceptível que nas últimas décadas o campo educacional, passou a discutir, pesquisar e refletir com mais recorrência as práticas interculturais na realidade dos povos indígenas, relevando a realidade cultural e linguística da diversidade étnica do nosso país. O fato observado é que as lideranças e professores dessa etnia debatem as práticas interculturais em reuniões, congressos e eventos, pautando ações que valorizem as especificidades culturais na esfera educacional. Partimos da metodologia qualitativa e método da pesquisa participativa, coadunando com os teóricos estudados, durante a organização e execução das práticas interculturais na Escola Estadual Indígena *Tekator*.

**Palavras-chaves:** Educação; Interculturalidade; Indígenas Apinajé.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com uma diversidade cultural com representatividade das populações indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ribeirinhas e camponesas. Nesse contexto, ressaltamos a representatividade dos povos indígenas, que habitam nas cinco regiões do estado do Brasil. Segundo os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população indígena é de 896.917 pessoas correspondendo a 0,47% da população brasileira. Essas populações vêm perpetuando seus saberes e defendendo seus territórios ao longo dos séculos, por meio dos processos de resistência cultural e movimentos sociais institucionalizados no país.

A formação sociocultural do Brasil é influenciada pelos povos indígenas, negros e europeus, demarcando assim a diversidade cultural do país especialmente em relação à língua, religião, culinária, dança, e música. Eduardo Viveiros de Castro (2006, p.10), ressalta que no Brasil “todo mundo é índio: exceto quem não é” situando que esses povos já estavam no território brasileiro, antes do processo de colonização,

---

23 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPEL). Mestra em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (PPGCULT/UFT). Cientista Social formada pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [carinatorres123alves@gmail.com](mailto:carinatorres123alves@gmail.com)

24 Mestra em Estudos de Cultura e Território pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (PPGCULT/UFT). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [sandra.milhomem@ifto.edu.br](mailto:sandra.milhomem@ifto.edu.br) ,

25 Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (PPGS/UFPEL). Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (PPGCULT/UFT). Cientista Social formado pela Universidade Federal do Tocantins. Pesquisador do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Meio Ambiente e Modernidade (GEDMMA/UFMA). E-mail: [laylsonmm@gmail.com](mailto:laylsonmm@gmail.com)

resistindo às diversas formas de violência, opressão e massacres ao longo dos séculos, nesse sentido, a população brasileira é indígena:

(...) então, o fluxo gênico ameríndio continua a correr solto. Interessante, mas isso não tem a menor importância, exceto pelo que pode ajudar a esclarecer sobre a história “do Brasil”. Digo que os coletivos caiçaras, caboclos, camponeses e índios são índios (e não 33% índios) no sentido de que são o produto de uma história, uma história que é a história de um trabalho sistemático de destruição cultural, de sujeição política, de “exclusão social” (ou pior, de “inclusão social”), trabalho esse que é propriamente interminável (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p.11).

O antropólogo disserta que os dados não são indicadores para mostrar o pertencimento desses povos no Brasil, dando ênfase os efeitos do processo de colonização, caracterizado pela violência e exclusão. Freire (2002) em seu artigo “As cinco ideias equivocadas sobre os índios”, aborda as principais ideias equivocadas que a população brasileira perpetua no imaginário nacional sobre os povos indígenas, como índio genérico, culturas atrasadas, culturas congeladas, os índios pertencem ao passado e o brasileiro não é índio:

O índio, no entanto, não foi “eliminado” nem “assimilado”. Suas culturas se modificaram da mesma forma que a brasileira, a portuguesa ou qualquer outra cultura. No entanto, hoje, além de mais de 220 povos viverem falando suas línguas, mantendo organizações sócio-políticas próprias, o índio permanece vivo dentro de cada um de nós, mesmo que a gente não saiba disso. Não é só dentro do amazonense, cujas raízes indígenas são muito recentes (FREIRE, 2002, p.21).

O autor explana a resistência cultural desses povos, delineando a diversidade cultural e linguística. Além de ressaltar as mudanças socioculturais desses povos ao longo dos contatos interétnicos. Nesse contexto Demarchi & Morais (2015), demarcam mais ideias equivocadas sobre os indígenas, respaldando a realidade da cidade de Tocantinópolis, uma das cidades que o território Apinajé é circundado. Os pesquisadores identificaram as seguintes representações: “Todo índio é preguiçoso”, “hiper-cidadão”, “camponeses”, “ existe muita terra para pouco índio”, e “latifundiário improdutivo”, essas ideias são reproduzidas no contexto da realidade Tocantinopolina, resultando em um distanciamento social entre esses dois grupos. DaMatta ( 1976), observou essa relação distante:

[...] No entanto se tratando de duas populações referenciadas a códigos socioculturais distintos e contraditórios, essa proximidade cria um problema. Segundo DaMatta: nas situações de conjugação intercultural, o fator estrutural parece ser constituída pelo fato de termos sociedades diferentes confinadas num espaço geográfico, onde o contato entre elas não pode ser evitado. Em outras palavras, os componentes estruturais da situação são; a) distância cultural e b) proximidade física. A ambiguidade do contato pode ser plenamente apreciada agora. Pois enquanto o componente b) proximidade física ou geográfica, gera um campo de forças sociais tendente a unir as duas populações, a ação do componente a), distância social (ou cultural), engendra exatamente o inverso (DAMATTA, 1976, p.51).

Apesar da proximidade física e territorial entre esses dois grupos, é perceptível que os contatos interétnicos são marcados pelos estigmas, preconceitos e discriminações aos povos indígenas Apinajé.

Ao longo das décadas, vários estudiosos realizaram pesquisas nessa etnia, pautando as questões culturais, étnicas, territoriais e educacionais, nesse contexto,

faço referência a esfera educacional, pautando as práticas interculturais na Escola Estadual Indígena *Tekator*, localizada na aldeia Mariazinha.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi à qualitativa, segundo Mynaio (1994, p. 21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]”. Nesse sentido a pesquisa qualitativa, parte da realidade social, pautando os fenômenos sociais e suas especificidades. Partimos do método da pesquisa participante, através de Brandão (1981; 2006) por dar ênfases às práticas educativas no processo de pesquisa: “Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana” (BRANDÃO, 2006, p. 04).

A pesquisa partiu de uma visão emancipatória da educação, com a discussão de práticas interculturais no contexto educacional indígena. Na primeira seção abordaremos o contexto histórico e social da etnia Apinajé, na segunda seção aspectos educacionais da etnia Apinajé e na terceira seção as experiências vivenciadas através das ações do PIBID pelo viés das práticas interculturais.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA ETNIA APINAJÉ

O povo indígena Apinajé está localizado na região norte do Estado do Tocantins, territorializados nas seguintes cidades: Tocantinópolis-TO, Itaguatins-TO, Maurilândia, Luzinópolis-TO e Cachoerinha-TO. A população indígena Apinajé é de 2.277, segundo dados do Instituto Sócio Ambiental (ISA) (2014), com o território de 102 hectares, abrangendo principalmente o município de Tocantinópolis.

A língua materna dessa etnia é o Apinajé e o tronco linguístico macro Jê, o etnólogo Curt Nimuendajú (1983) denominou essa etnia como Timbiras, por ter características comuns com outros povos indígenas, como: *Ramkokamekrá* (Maranhão), os *Apaniekrá* (Maranhão), os *Krikati* (Maranhão), os *Pykobyé* (Maranhão), os Gaviões (Pará) os *Krahó* (Tocantins).

O território Apinajé está localizado na TO 126, perpassando as cidades de Itaguatins, Maurilândia e Tocantinópolis. A BR 230 é próxima da aldeia São José uma das principais aldeias desse território. Torres (2017) cita o mito de criação dessa etnia:

O território Apinajé está localizado entre a margem direita do rio Araguaia e a margem esquerda do rio Tocantins. Atualmente são 38 aldeias, as que fazem parte do lado da São José são: Aldeia Abacaxi, Areia Branca, Aldeinha, Agua limpa, Bacaba, Bacabinha, Bacuri, Boi Morto, Baixa Funda, Aldeia Breginho, Cocal Grande, Furna Negra, Aldeia Prata, Patizal, Palmeiras, Pintada, Irepxi, Mangal, Serrinha. As dos lados da Marizinha: Riachinho, Divisa, Inhuma, São Raimundo, Brejão, Aldeia Bonito, Macaúba, Botica, Olho D'Água, Girassol, Serra Dourada, Butiquinha, Pekobo, Mata Grande, Cipozal, Formigão, Recanto, Barra do Dia, Morro Grande (TORRES, 2017, p.15).

Esse mito é perpetuado pelos anciãos das comunidades Apinajé, através da oralidade e saberes tradicionais. No mapa 1 fica traz a localização do território Apinajé.

**Mapa 1:** Foto satélite do território indígena Apinajé.



Fonte: Google Maps. Acesso: 10/07/2022.

O território Apinajé caracteriza-se pela presença do cerrado, com árvores típicas, como pequi e buriti. É atravessado por ribeirões que perpassam boa parte das aldeias, sendo, portanto uma das principais belezas naturais da região e um bem de valor inestimável para esse povo, que historicamente procura construir suas moradias próximas aos rios.

### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAJÉ

A educação escolar indígena no Brasil é um direito constitucionalmente garantido e vem avançando de forma significativa nas diferentes regiões do país. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil – CF de 1988 é garantido aos povos indígenas brasileiros gerir uma educação escolar intercultural e bilingue balizada em seus processos próprios de aprendizagem, e em suas tradições culturais. Nesse sentido Milhomem (2021) diz que,

A interculturalidade é representada dentro do espaço escolar pela relação existente entre conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas, onde o diálogo e o respeito entre diferentes culturas convergem para uma aprendizagem significativa e contextualizada mediada por trocas de saberes e pela construção de novos conhecimentos, valorizando as especificidades étnicas (MILHOMEM, 2021, p. 118).

Dessa forma, se faz necessário que os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas considerem na sua construção a necessidade de se realizar um trabalho que dialogue com a diversidade de culturas que permeiam o universo escolar, entendendo a relevância dessa inter-relação de saberes para a formação do aluno. “Nesse fazer pedagógico, em que os saberes ancestrais são também balizadores do processo, a escola revitaliza aspectos tradicionais dos indígenas e contribui para o fortalecimento do sentimento de pertença das novas gerações” (MILHOMEM, 2021 p. 119).

Nessa perspectiva, professores indígenas, homens e mulheres, que trabalham na Escola Indígena *Tekator* vem buscando cada vez mais formação profissional para atuarem junto à educação escolar de seu povo. Dentre os estudiosos que

pesquisaram a educação indígena Apinajé destacamos Albuquerque (2011), Almeida (2017), Gomes (2016) e Sousa (2018). O livro “A educação Escolar Apinajé na perspectiva bilíngue e intercultural” de Francisco Edvirgens Albuquerque (2011) é um trabalho pioneiro reunindo diversas experiências da educação Apinajé. Albuquerque destaca o artigo 78 da Constituição Federal:

De acordo com o artigo 78, a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando à reafirmação de sua identidade, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (ALBUQUERQUE, 2011, p.26).

São perceptíveis os movimentos das lideranças indígenas em discutir e problematizar o modelo escolar eurocêntrico que se instalou ao longo dos tempos na estrutura educacional indígena brasileira, onde, apesar de a educação bilíngue e intercultural ser um direito constitucionalmente garantido, observa-se que ainda há uma carência de investimentos em pesquisas e cursos de formação para os professores em exercício, o que é de extrema relevância para o fortalecimento de um trabalho pedagógico intercultural que vem sendo realizado com os alunos.

Na realidade da educação indígena Apinajé, se observa práticas interculturais e bilíngues de ensino através do modelo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e as parcerias escola e comunidade. Todavia, apesar das medidas adotadas na implementação do modelo intercultural Apinajé, é possível notar ainda traços eurocêntricos na arquitetura escolar, avaliações e no processo de ensino e aprendizagem. Almeida (2017) ressalta que:

A Interculturalidade é discutida no âmbito da Educação Escolar Indígena, desde que esta é idealizada pela sociedade envolvente, e tem que ser praticada nos domínios sociais indígenas, o que pressupõe que se precisa enfrentar as barreiras linguísticas, vivenciada na realidade da fronteira étnica (ALMEIDA, 2017, p.17).

A autora situa que a interculturalidade precisa ser pensada através das sociedades envolventes, ou seja, idealizada pelos povos indígenas, respaldando a cultura vigente. Nessa perspectiva, a desconstrução dos traços eurocêntricos enraizados da educação é essencial para que a educação intercultural se concretize na educação indígena. Sousa (2018) disserta sobre a interculturalidade, pautando a desconstrução do etnocentrismo:

A interculturalidade nos possibilita conhecer outras culturas e, a partir disso, construir um olhar crítico sobre as nossas ações, evitando assim o etnocentrismo. Assim, ser etnocêntricos nos impede de desenvolvermos o processo da compreensão do outro se pautando apenas em nossa cultura e não respeitando as diferenças, ou seja, nos torna míopes (SOUSA, 2018, p.22).

A pesquisadora nos chama a atenção para o rompimento do viés etnocêntrico, pois é uma linha de pensamento que oprime e desumaniza as minorias sociais, como indígenas, ciganos, negros, LGBTQI+ e mulheres. Os efeitos do processo de colonização se faz presente na sociedade, sendo perpetuado ao longo dos anos na conjuntura política brasileira onde passa-se a questionar direitos constitucionalmente garantidos às populações originárias, marcando assim, um retrocesso nas conquistas desses povos.

No contexto atual o território Apinajé possui 13 unidades escolares, circundadas em aldeias estratégicas para atender o alunado do território. Dentre as



unidades escolares, destaco a Escola Estadual Indígena *Tekator*, situada na aldeia Mariazinha, onde atende boa parte dos alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental. Sobre o contexto histórico dessa escola, Gomes (2016, p.97) destaca:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Tekator, o qual tem sua elaboração iniciada entre 2005 e 2007, importante documento visto que fora construído com informações resultantes de pesquisas realizadas por professores indígenas registrando a oralidade da comunidade. Uma fonte importante sobre o histórico da educação escolar Apinajé. Esta, nos diz que a E.I Tekator, homenageia uma grande e antiga liderança da aldeia da escola, Mariazinha a qual foi fundador, o índio Tekator. Relatos confirmam o início da escolarização na década de 60, na aldeia Mariazinha, as primeiras aulas eram na “casa redonda ou redondo”, pátio central (coberto) da aldeia, usado para reuniões da comunidade, onde atuava a primeira professora (não-indígena) contratada pelo prefeito de Tocantinópolis (Darcy Marinho).

Assim como na Escola Estadual Indígena *Tekator*, outras escolas desse território homenageiam os líderes dessa etnia, que tiveram atuações importantes ao longo da história. A Fotografia 1 mostra a estrutura física da unidade escolar.

**Fotografia 1:** Escola Estadual Indígena *Tekator*



(Arquivos PIBID, 2014).

A escola é caracterizada por ter pinturas específicas da cultura Apinajé, e objetos, como esteiras e cofos. Destacando-se como um espaço amplo, com pátio, salas de aula, secretaria, biblioteca, cantina e banheiros. Na próxima seção, apresentamos as experiências interculturais realizadas nessa Escola Indígena *Tekator*, através do projeto troca de cartas.

#### **4 EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA *TEKATOR***

A parceria entre a Escola Estadual Indígena *Tekator* e PIBID de Licenciatura em Ciências Sociais, ocorreu por meio da Universidade Federal do Tocantins, pois o

programa tinha como objetivo, desenvolver projetos de iniciação a docência em escolas da rede estadual da cidade de Tocantinópolis-TO. O programa possuía 11 bolsistas, um coordenador e dois supervisores. O PIBID de Ciências Sociais possuía duas escolas parceiras, com realidades educacionais distintas, nesse sentido o programa organizou uma ação que pautasse a interculturalidade, entre a Escola Estadual Indígena *Tekator* e Colégio Dom Orione, unidade escolar localizada na cidade de Tocantinópolis-TO. A ação ocorreu no período ano de 2015, entre os meses de Junho a Dezembro do mesmo ano.

A supervisora da Escola Estadual Indígena *Tekator* ressaltou que a ação foi importante para o desenvolvimento da escrita, interpretação de texto e interações entre os alunos. O então supervisor do Colégio Dom Orione, destacou que o projeto, foi relevante para a desconstrução de equívocos e preconceitos sobre a população indígena. Uma das dinâmicas do projeto era conhecer o outro e desconstruir ideias equivocadas através da interação das cartas, pois havia um imaginário prévio sobre o outro através das escritas que ocorriam.

Durante o projeto, a equipe do PIBID, discutiu os seguintes artigos com os alunos do Colégio Dom Orione *As cinco ideias equivocada sobre os Índios* Freire (2002) e *Quebrando Preconceitos: Subsídios para o ensino das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas* de Célia Collet (2014). O projeto possuía a dinâmica em trocar cartas entre os alunos das escolas parceiras com o público do Ensino Médio das escolas parceiras.

No primeiro momento os supervisores, organizaram as duplas pra trocarem cartas, pois uma das premissas do projeto era propagação de interações entre os alunos através da curiosidade em conhecer um pouco sobre o outro e sua cultura. Para tanto, uma das estratégias adotadas no projeto foi à elaboração das temáticas, semanalmente as cartas abordavam uma temática diferente. Foi observada a criatividade em pautar e discorrer sobre as temáticas nas cartas, os seguintes pontos: Apresentação pessoal, caracterização da escola, como imaginava o outro, cotidiano, lazer e esporte.

A equipe de bolsista do PIBID articulava com os supervisores, para recolher e entregar as cartas, marcando as datas específicas, através do cronograma estipulado. Dentre as dificuldades do projeto, ressaltamos o deslocamento para a escola indígena, adaptação ao cotidiano dos alunos indígena, como os eventos fúnebres de luto<sup>26</sup>, onde os alunos se resguardavam até sete dias sem realizar os eventos cotidianos, como ir a escola, participar de festas e praticar esporte.

Na execução do projeto, a equipe do PIBID, realizou estudos de trabalhos de pesquisas que discutiam a perspectiva intercultural indígena, como exemplo, as contribuições de Albuquerque (2011), Freire (2002), Collet (2014) e Nimuendajú (1983). Foram leituras essenciais para o desenvolvimento dessa ação, pois debatemos as representações sociais que são perpetuadas a essa população, com propagação de estigmas e visões equivocadas aos povos indígenas Apinajé.

A culminância do projeto ocorreu na aldeia Cipozal, por esta possuir uma extensa área para socialização. As equipes das duas escolas parceiras se fizeram presente no local, com lanches e utensílios de interação, como bola de futebol. No primeiro momento o coordenador do projeto e alguns bolsistas falaram da importância do projeto, apontando as adversidades que ocorreram ao longo dos meses, logo após os supervisores, ressaltaram as análises pedagógicas, ressaltando o processo de

---

<sup>26</sup> O luto é um período em que as pessoas realizam diversos rituais se findando após alguns dias de resguardo, nesse período as pessoas não realizam certas atividades cotidianas, como participar de festas, realizar esportes ou ir a escola.

ensino e aprendizagem e desconstrução de equívocos e preconceitos as populações indígenas.

Ao final das atividades, os alunos se conheceram por meio de atividade lúdica onde descreviam o seu amigo e características culturais. Em seguida interagiram por meio de diálogos, trocas de presentes e jogos de futebol no campo da aldeia. Alguns deles descreveram experiências e expectativas que tiveram ao longo dos meses.

**Fotografia 2:** Culminância do projeto troca de cartas.



(Arquivos pessoais, PIBID, 2014).

Os alunos da escola parceiras interagiram entre si, com conversas, trocas de presentes e jogos de futebol no campo da aldeia conforme destaca-se na fotografia 2.

## 5 CONCLUSÃO

Pesquisar e estudar práticas interculturais na educação indígena Apinajé, e desenvolver ações que promovam uma educação intercultural foi de grande relevância social e impactou positivamente na nossa formação docente, abrindo um leque de indagações e questionamentos acerca da interculturalidade. O PIBID possibilitou ricas experiências vividas em parceria com alunos indígenas e não indígenas, docentes indígenas e não indígenas por meio de ações que discutiram aspectos essenciais para uma formação escolar cidadã, livre de preconceitos e de estereótipos que historicamente vitimizam populações indígenas brasileiras

Dessa forma, a interculturalidade e as interações sociais entre alunos indígenas e não indígenas evidenciam as formas como a educação intercultural rompe com estereótipos, aprimorando conhecimentos acerca das comunidades indígenas que encontram-se presente na região tocantinense. Através disso, as ações realizadas pelo PIBID destacam os professores de formação para os participantes do projeto, alunos das escolas básicas, professores e supervisores que contribuíram com os projetos realizados pelo programa.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, de Alves, Severina. **A educação escolar intercultural Apinajé**: Um olhar para os professores bilíngues. *Facit Business and Technology Journal*, 139: 2(1):139, 2017.

ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. Brasiliense, São Paulo, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006a, p. 21-54.

COLLET, Célia. **Quebrando Preconceitos**: Subsídios para o ensino das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas: Laced, 2014.

DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido**: A estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

DEMARCHI, André; MORAIS, Odilon. **Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios ou o que não deve mais ser dito sobre eles**. Palmas: Nagô, 2015.

GOMES, Rezende, Dhiogo. **Mê Ixujarênh** - Ausência, presença e busca: O ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhĩ – Apinajé. Dissertação de (Mestrado profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína, 2016.

MILHOMEM, Sandra Rodrigues da Silva. **Ser Mulher Indígena**: território, identidade e protagonismo (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território- Universidade Federal do Tocantins. Araguaína-TO, 2021, 154F.

MYNAIO, Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NIMUENDAJÚ, Curt. **OS APINAYÉ**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 1983. 146

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é**. (2006)

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/> Acesso em 04/08/2022.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL, ISA. **Quadro Geral dos Povos**. Online. 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos). Acesso em: ago. 2022.

SOUSA, Marcia de. **Pibid e interculturalidade**: reflexões a partir de troca de cartas entre alunos indígenas e não indígenas. Monografia de Graduação – Universidade Federal do Tocantins ( UFT) –Campus Universitário de Tocantinópolis- Curso de Ciências Sociais, 2018.

TORRES, Carina, Alves. **As interações entre os Kupê e os Panhĩ no Bairro Antônio Pereira** TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Tocantins, UFT: Tocantinópolis, 2017.

Sites visitados:

ISA- <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso: 02/08/2022.

IBGE - <https://www.ibge.gov.br/> Acesso: 02/08/2022.

# PROBLEMAS FILOSÓFICOS: COMO TRABALHAR O CONCEITO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.

Daiana Santos Jardim Bonazza<sup>27</sup>  
Elaine Aparecida da Silva Urach Pinto

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo ressaltar a natureza da relação entre o problema filosófico e o ensino de Filosofia. Para isso, seguiremos como hipótese de pesquisa a ideia de que o conceito de filosofia é o primeiro problema filosófico que se apresenta ao professor durante seus primeiros passos no ensino médio. Para isso, propomos uma análise em três partes bem definidas: primeiro, iremos refletir sobre “o que é um problema filosófico”; segundo, discutiremos porque o conceito de filosofia pode ser analisado como um problema filosófico, considerando-se como o Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que seja trabalhada a filosofia no ensino médio; por fim, investigaremos como a filosofia e a identidade filosófica do professor podem contribuir para o aprendizado dos alunos do ensino médio.

**Palavras-chave:** Problemas filosóficos. Filosofia. Conceito. Ensino médio. BNCC.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pauta-se principalmente no ensino de filosofia no ensino médio, tendo como objetivo principal o desenvolvimento do seguinte problema: como desenvolver o conceito de filosofia no ensino médio como um problema filosófico? Como principal hipótese a ser refletida neste artigo está a ideia de que o conceito de filosofia é o primeiro problema filosófico que o professor de filosofia do ensino médio precisa desenvolver com seus alunos. Assim sendo, é de primordial importância escolher e definir um conceito de filosofia que demonstre aos seus alunos de ensino médio a sua identidade filosófica voltada para sua visão do ensino de filosofia. Para uma visão mais detalhada sobre o problema proposto, o artigo será dividido em quatro tópicos que irão definir o objetivo principal a ser estudado: 1. O que é um problema filosófico; 2. O conceito de filosofia estudado como um problema filosófico; 3. Como a BNCC determina que seja trabalhada a filosofia no ensino médio; 4. Como o conceito de filosofia e a identidade filosófica do professor podem contribuir para o aprendizado dos alunos no ensino médio.

Esta reflexão sobre os problemas filosóficos e o ensino de filosofia justificam-se duplamente. Primeiro, do ponto de vista acadêmico, buscaremos explicações para nossas hipóteses de pesquisa. Seguindo, de um ponto de vista socioeducacional, é de vital importância desmistificar que o ensino de filosofia é complicado e enfadonho, demonstrando que o mesmo é capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos alunos de ensino médio.

## 2 PROBLEMA FILOSÓFICO

Como ensinar o que é filosofia aos alunos do ensino médio de uma maneira clara? Acreditamos que conceituar cada termo para que o aluno possa entender plenamente o que é um problema filosófico é a maneira de começar esse processo de racionalidade. Para iniciarmos essa reflexão sobre o ensino de filosofia, é

---

<sup>27</sup> Autoras formandas do curso de pós-graduação em Ensino de Filosofia. E-mail para contato [daianasantosjardim@gmail.com](mailto:daianasantosjardim@gmail.com) / [elaine.urach@outlook.com](mailto:elaine.urach@outlook.com)



necessário refletirmos sobre o que é um problema e o que é um problema filosófico. “Problema” é uma questão social que traz transtornos e que exige grande esforço e determinação para ser solucionado, isto é, uma determinada questão ou um determinado assunto que requer uma solução. O problema filosófico nada mais é do que o ponto de partida para uma reflexão filosófica. Esta reflexão pode originar várias questões e uma infinidade de respostas, que muitas vezes podem não ser definitivas abrindo caminho para mais indagações. Os problemas filosóficos são dinâmicos, complexos múltiplos, variáveis, heterogêneos, como afirmam Freitas e Maquine (2018):

Um problema filosófico está constituído fundamentalmente por questões abertas que podem encerrar uma variedade de respostas e essas respostas nunca se apresentam como definitivas, mas sempre podem apresentar novas possibilidades. Os problemas filosóficos são conceituais, não empíricos. (FREITAS e MAQUINE, 2018, p.136)

O que devemos levar em consideração sobre um problema filosófico é, antes de tudo, a definição do caráter filosófico de uma pergunta ou problema, dependendo naturalmente do tipo de resposta esperada por aquele a quem uma interrogação possa ser considerada filosófica. Freitas e Maquine (2018) refletem em seu artigo sobre como apresentar para o aluno uma questão muito simples como se temos ou não o dever de dizer somente a verdade. Devemos fazer o aluno refletir sobre esta questão levando em consideração que ela só pode ser respondida através da observação, pois ela não se caracteriza empiricamente, portanto cabe ao professor ajudar o aluno a chegar à conclusão de que a física, a química, a história ou a sociologia não lhe trarão uma resposta concreta para tal questionamento, pois refletir sobre a verdade é um problema filosófico e não empírico

Para que esta interrogação seja considerada filosófica, ela deve estar diretamente vinculada na intencionalidade de quem pergunta ao invés de na pergunta em si, como determina Cerletti (2019, p. 25): “quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente”. Dessa forma, a pergunta anterior se trata de um problema filosófico, pois ela é conceitual e não empírica. Cerletti afirma que a intencionalidade filosófica do se perguntar está enraizada na aspiração do saber (2019, p.24), que nada mais é do que uma atitude originalmente do filosofar.

As características de um problema filosófico para que se filosofe bem são, na verdade, o pleno domínio de certas competências relacionadas ao problema filosófico baseado na boa caracterização ou definição de problemas filosóficos. As características principais são a capacidade de distinguir problemas filosóficos de não-filosóficos e saber explicar a diferença entre eles. Estas características, quando trabalhadas em sala de aula com o ensino médio, são facilitadas pelo conhecimento prévio dos alunos em outras disciplinas como física, história, biologia, que têm destaque para seus problemas e métodos de investigação.

O problema filosófico constitui essencialmente a especificidade da filosofia. Portanto, em filosofia se trabalha essencialmente com problemas filosóficos, e os problemas na sua totalidade dentro da filosofia são processos pelos quais a filosofia funciona. Contudo, podemos considerar um problema, uma pergunta ou uma questão, parte de um processo que direciona à procura de uma definição sobre um determinado assunto a ser discutido.

Como Porta (2002) reflete sobre o estudo da filosofia, este jamais deve ser direcionada a “saber” o que os filósofos “dizem”, mas, na verdade, o que deve ser enfatizado no ensino de filosofia é entender os verdadeiros argumentos aos problemas que estes filósofos pontuam. A filosofia não pode ser considerada

descritiva, e sim um problema a ser desenvolvido, pois a filosofia deve ser refletida, argumentada, e não contada.

Sendo assim, a filosofia é um ramo do saber que é capaz de refletir sobre conceitos e a essência de tudo que existe no mundo e que verdadeiramente tem relevância para nossa vida, criando, assim, as definições conceituais. Perguntas como “o que é?”, “como é?”, ou “por que é?” servem para formular um problema e a resposta a essas perguntas pode criar um conceito. Este método trabalhado em sala com alunos do ensino médio gera conhecimento na resolução dos problemas filosóficos como afirma Cerletti 2009.

O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”. Conseqüentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas. (CERLETTI, 2009, p.20-21)

Portanto a filosofia é uma forma de pensamento organizado, conceitual e que tem capacidade de movimentar o próprio pensamento por meio da identificação e da formulação de problemas, ou seja, a filosofia é problematizadora, evitando fornecer respostas que fazem com que o pensamento nunca cesse seu ciclo de existência. Portanto, perguntar o que é filosofia é uma atitude filosófica, respondida através de um problema filosófico que iremos abordar em seguida.

### **3 O CONCEITO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO A SER TRABALHADO NO ENSINO MÉDIO**

Segundo Velasco (2011), há uma nova preocupação com os aspectos formais da aprendizagem filosófica que derivam das concepções didáticas recentes, onde o enfoque passa a ser a aprendizagem mais ampla, não estando mais voltada à fixação de conteúdos a serem trabalhados obrigatoriamente. Agora há uma preocupação para com as competências e habilidades de estudo, levando em consideração a capacidade de aprender, como Rodrigo (2009) também confirma ao pontuar:

Trata-se, portanto, de definir formas de ensino de filosofia vinculadas à própria natureza do saber filosófico, de modo que contribua não apenas para a aquisição de uma cultura geral, mas para a formação de uma cultura especificamente filosófica. Retoma-se, assim, a perspectiva posta pelo contexto dos PCNs sobre o ensino de filosofia, ao propor que a aquisição de um conteúdo filosófico esteja vinculada à apropriação de um método de acesso ao conhecimento. (RODRIGO, 2009, p. 61)

Para aprender a filosofar é necessário desenvolver aspectos pertinentes a problematizar questões e afirmações, conceituar as noções e argumentar sobre as teses e objeções. Segundo Velasco (2011) a visão de mundo que os alunos de ensino médio têm, com muitas raras exceções, é o oposto de um uma postura indagadora. Muitas vezes eles estão imersos em uma visão de mundo comum e seus horizontes estão delimitados. Como mudar isso no ensino de filosofia? Velasco (2011) reflete sobre essa questão:

Para instaurar uma postura indagadora, introduzir o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo pra ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do

real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e as suas indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações (VELASCO, 2011, p.57)

Velasco (2011), enfatiza ainda que nesta etapa a Filosofia poderá despertar interesse e mostrar-se necessária para a descoberta de novas significações. Significações estas muito importante para o aprendizado dos alunos de ensino médio, onde eles possam formular e buscar suas próprias respostas como Cerletti afirma (2009):

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se e buscar respostas (o desejo do saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de resposta que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. (...)o perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental e, por tanto, do “ensinar filosofia”. Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criados as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual possa começar a encontrar algumas respostas. (CERLETTI, 2009, p.18)

Assim sendo, o primeiro problema que o professor de filosofia tem no ensino médio é o próprio conceito de filosofia, pois, como Cerletti (2009) reflete, diferentemente de outras disciplinas, ela possui múltiplos e variados conceitos para defini-la segundo a visão de diversos filósofos. Porta (2002) reflete sobre esta tentativa de caracterizar o conceito de filosofia:

(...) não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia. (PORTA, 2002, p.32)

Sobre o sentido de ensinar e transmitir filosofia, Cerletti (2009) reflete ainda que se os professores de filosofia pretendem definir o que é filosofia para seus alunos em sala de aula, devemos, nós professores, redefinir o que significa ensiná-la:

Poder-se-á propor que aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo (...) interessar-nos referir a possibilidade de um aprendizado filosófico a circunstâncias reconhecíveis como “ensino” (...). (CERLETTI, 2009, p. 38)

Segundo Cerletti (2009) ensinar, ou tentar transmitir a filosofia, é um desafio filosófico, porque, na tarefa de ensinar, somos obrigados a enfrentar esse vazio e tentar reduzir a distância que busca ser preenchida.

(...) ensinar filosofia não significa somente transladar os saberes tradicionais da filosofia pela mediação de um professor a um aluno. O filosofar – ou seja, a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles e não quando somente se os repete (histórica e filosoficamente). (CERLETTI, 2009, p. 34)

O que fica evidente é que o ensino de filosofia como experiência filosófica desenvolve o pensamento do educando. Assim, a filosofia surge como alternativa de instigar o aluno em sala de aula para aprimorar o aprendizado coerente na tentativa



de elaboração de saídas para problemas concretos por meio da criação de seus próprios conceitos. É o que coloca Aspis (2004):

As aulas, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosófica. (ASPIS, 2004, p. 310)

O pensar filosófico é essencial para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, autônomos e capazes de mudar os rumos da sociedade. A motivação da filosofia é a descoberta de um problema, ao contrário de outras ciências que procuram resolver problemas. Cerletti (2009) afirma ainda que:

Na atualidade, começou-se a interpretar o ensino de filosofia como um campo complexo de problematizações filosóficas, com teorias e questões singulares estabelecidas com base na prática concreta de ensinar filosofia e da reflexão que a própria filosofia faz sobre o sentido e as condições de sua transmissão. (CERLETTI, 2009, p. 90)

Portanto, trabalhar o conceito de filosofia como problema filosófico é um dos primeiros problemas filosóficos que todo professor de filosofia tem que enfrentar de uma forma filosófica, isto é, o problema do conceito de filosofia está na multiplicidade, na sua pluralidade no seu caráter multifacetado.

#### **4 A BNCC E O FUTURO DA FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO**

O advento das pesquisas voltadas ao ensino de filosofia no que se trata especificamente do Ensino Médio nos faz refletir acerca das incertezas deste ensino, em relevância aos paradigmas que envolvem as práticas e propostas recentes e de como os educadores precisam se readaptar às novas ideias que constam na BNCC, de forma a agregar conhecimentos e adaptações para o estudante. A estrutura curricular da Base Nacional Comum Curricular está baseada em 10 competências gerais, as quais têm o objetivo de contemplar o estudante do Ensino Médio a fim de desenvolver no aluno outras capacidades ao longo de sua trajetória escolar, favorecendo os modelos de sugestões para o professor atuar na sala de aula.

Este documento traz para o ensino da disciplina de Filosofia, aprendizagens essenciais, consideradas indispensáveis para o currículo do Ensino Médio, embora pareça ainda não muito esclarecedor para os meios educativos, a disciplina de Filosofia foi aprovada em julho do ano de 2006, pela Câmara de Educação Básica e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como disciplina obrigatória no currículo de Ensino Médio.

Com base neste documento, buscou-se analisar os principais objetivos que a BNCC traz para os discentes da modalidade e um destes é garantir e assegurar a educação através de competências considerando todas as capacidades cognitivas do indivíduo que está incluído, sendo a disciplina de filosofia considerada Ciências Humanas. Trata-se de o aluno problematizar profundamente e criar várias possibilidades em seu espaço, seja educacional ou de suas realidades particulares, tendo em vista a criação de outras perspectivas para este ensino, embora inúmeras vezes fragmentado e de baixa valorização, contudo trazendo desmotivações a fim de este aluno dar seguimento em suas aprendizagens.

Durante muitos anos, criou-se visões negativas em relação à Filosofia no intuito de divulgar saberes prontos ao estudante, embora o desejável seja a verdadeira forma do pensar por meio dos questionamentos realizados, pois a experiência filosófica é uma expressão de construção deste mesmo saber não mais “pronto” e sim capaz de modificar as realidades sejam as ordens que a diferencie.

De acordo com Cerletti (2009), sustenta-se que não há uma maneira exclusiva de definição para a Filosofia e que essa particularidade é a base de suas riquezas e desafios. Neste sentido, ao analisar os documentos referentes à BNCC e às competências exigidas para o estudante, compreende-se que elas são importantes, contudo, não é possível que a classe estudantil enfatize a Filosofia em apenas adquirir conceitos e desenvolver capacidades, mas o alcance do pensamento crítico e avançado. Nesta perspectiva, as propostas da Base para o Ensino Médio visam dar uma espécie de continuidade no trabalho que já vem sendo desenvolvido em outras etapas da educação, revalorizando e redimensionando os aspectos que envolvem este ensino de modo a garantir a todos disciplinares clara e objetiva.

Tradicionalmente, há o interesse em parte dos educadores pela compreensão da filosofia enquanto algo que os motiva apenas a pensar mais precisamente o ressignificar e desenvolver por vezes está obscuro frente aos indivíduos. Em relação aos chamados Itinerários que estão constituídos dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a instituição escolar ainda poderá trabalhar, por meio de atividades dinâmicas, a Filosofia não desenvolvendo um saber estático e sim enriquecedor enquanto uma disciplina agregadora e convidativa aos jovens.

Para além das aulas monótonas e sem criatividade, o educador deve ser direcionado ao foco e à reflexão de uma educação ampla, sendo um obstáculo a ser vencido o desinteresse do aluno pela disciplina de Filosofia durante a sua caminhada no Ensino Médio. Um dos grandes desinteresses deste aluno pode ser a falta de entendimento dos conteúdos abordados ou até mesmo a indiferença, em parte, do educador. Nesta situação, há de se refletir quais seriam as possibilidades que os educadores teriam para a mudança em caráter eficiente e renovador.

Para ensinar Filosofia, compreende-se a importância do pensar reflexivo, e conteúdos baseados apenas nos fundamentos teóricos de certa forma poderão positivamente desencadear o pensamento crítico. No entanto, cabe ao educador a avaliação de seus critérios, práticas desenvolvidas e dos problemas que são discutidos. Há, sobretudo, o sentido de buscar respostas e que o ensino voltado aos jovens problematize esse processo, realizando as relações de acordo com as propostas e elaborando os recursos possíveis, potencializando os questionamentos dos alunos. No entanto, os professores, muitas vezes, não se encontram encorajados para aprofundar-se no ensino.

Nesta mudança, a BNCC demonstra estar envolvida em seus aspectos, a fim de trazer a classe educativa melhorias no enfrentamento dos problemas, através das aprendizagens e competências essenciais, em conjunto com os seus pressupostos dando-lhes incentivo e orientação haja vista ao comprometimento de cada instituição no ensino articulado e interdisciplinar.

Conforme o documento as aprendizagens devem ser desenvolvidas como:  
[...]aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)[...]  
(BNCC, 2017, p. 10).

O documento deixa claro em toda sua estrutura a questão de que não há a exclusão da Filosofia e todas as suas diretrizes possuem sua configuração para a modalidade do Ensino Médio, à medida que ela se constitui e está direcionada para a definição das aprendizagens. Neste quesito não se subentende a saída da disciplina do currículo como algo necessário, pois a mesma é considerada importante para a formação discente. Isso ocorre porque ela é capaz de viabilizar via educação a experimentação das capacidades e o reconhecimento das diferentes realidades.

## **5 O CONCEITO DE FILOSOFIA E A IDENTIDADE FILOSÓFICA DO PROFESSOR: CONTRIBUINDO PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.**

O professor de ensino médio precisa definir o que é filosofia: deve minimamente caracterizá-la para que o aluno possa defini-la, mas não a ponto de torná-la estática ou dogmática, mas com a intenção de começar a filosofar. Como afirma Porta (2002), “(...) o estudo da filosofia não deve se dirigir a “saber” o que os filósofos “dizem”, mas sim entender o que dizem como solução (argumentada) a problemas bem definidos.” (p. 28). O ponto principal é que este conceito de filosofia não deve ser trabalhado como algo acabado e fechado, ele deve ser problematizado pelos alunos com o auxílio do professor. Portanto, é muito importante escolher um conceito de filosofia, pois este é o ponto de partida de todo o ensinar no ensino médio.

O conceito de filosofia a ser trabalhado no ensino médio não pode de maneira alguma ser aleatório: deve, sim, ser um ato pautado na significação que o professor quer construir para seus alunos e para si mesmo através de sua identidade e conseqüentemente sua perspectiva filosófica. A partir daí, ele irá trabalhar em sala de aula pautado em uma série de elementos objetivos conjecturais. Mas o professor sempre encontra algumas dificuldades em abordar os aspectos básicos em ensinar a filosofia, como Cerletti (2009) evidencia:

As dificuldades em construir um ponto de partida para abordar os aspectos básicos do ensino de filosofia, longe de se apresentarem como um obstáculo intransponível são, pelo contrário, o motor e o estímulo que nos permitem avançar sobre o nosso problema. As tentativas de aclamar esses inconvenientes nos levam a formular perguntas de fundo, que evidenciam a situação de ensinar filosofia leve a ter de assumir algumas decisões teóricas. (CERLETTI, 2009, p. 35)

Velasco (2011) reforça ainda que há uma necessidade de que pesquisas problematizem a práxis, isto é, filosofia e a sala de aula com fundamentos teóricos sobre a identidade da filosofia e do filosofar, isto é, suas relações entre filosofia e educação. Segundo ele :

Assim sendo, para uma mesma resposta à pergunta – cerne deste artigo – sim o ensino de filosofia pode ser filosoficamente problemático – dois serão os argumentos aqui propostos. Um deles embasado nas fundamentações teóricas pressupostas no ensino de filosofia, o outro, decorrente do nosso cenário educacional: o ensino como um problema a ser enfrentado e, como tal, objeto de estudo da própria filosofia. (VELASCO, 2011, p. 310)

Assim, o que fica evidente é que, para que o professor de filosofia possa ensiná-lo, ele precisa ter uma certa atitude filosófica de reflexão e decisão sobre os conteúdos curriculares e principalmente em comprometimento sobre o que é filosofia.

A perspectiva de tomar uma posição referente ao ensino de filosofia é sempre realizada por uma perspectiva filosófica, e o docente não escapa deste posicionamento, como define Cerletti (2009):

De acordo com o assinalado, o professor será, em alguma medida, filósofo, já que demonstrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos. (CERLETTI, 2009, p. 38)

Velasco reflete ainda sobre este posicionamento ser filosoficamente problemático:

Uma vez que a filosofia nos exige um posicionamento acerca dos problemas e estes são caracterizados por situações de impasse, nas quais se faz necessário a avaliação de critérios, fundamentos, conceitos, e práticas, pergunta-se: não nos encontramos, hoje, diante da necessidade de repensar os fundamentos e as práticas (justificativas, conteúdos, metodologias, didáticas) do ensino de filosofia? Responder afirmativamente a essa questão implica na conseqüente aceitação do ensino de filosofia como filosoficamente problemático. (VELASCO, 2011, p. 32)

Velasco (2011) determina ainda: “O filósofo é problematizado pela contingência de seu próprio presente e pelo fazer filosófico em seu dever de ofício: ser professor.” (*apud* GELAMO, 2009, p.30) Portanto, pensar os problemas do ensino de filosofia está intimamente ligado a pensar os problemas ao nível filosófico, procurando, assim, trabalhar os conteúdos da filosofia de uma maneira convidativa e não meramente construir em sala de aula os problemas dos filósofos clássicos. Provocar o aluno, instigando, inspirando-os a pensar é o papel primordial do professor filósofo em sala de aula, como ele constata :

Já que o ensino filosófico, por sua vez, será repetição e criação, estamos então diante do problema conceitual de como ensinar essa “repetição criativa”. Essa questão é relevante porque vincula todos os aspectos do que vimos colocando até aqui e, ressalta a pertinência de, enquanto filósofos docentes, sermos coerentes em relação àquilo que ensinamos e o modo de fazê-lo. (CERLETTI, 2009, p.34)

Segundo Cerletti (2009, p. 36), de acordo com o que viemos, ensinaríamos filosofia no ato de filosofar, “entendendo assim que ao se ensinar filosofar eles também levam adiante algum tipo de repetição criativa.” Todo ato filosófico estabelece sempre uma separação, e é isso que deve ser buscando incessantemente pelo professor em sala de aula, como Cerletti (2009) evidencia:

O desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir em que suas aulas, para além da transmissão da informação subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo. Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há diálogos filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, o professor deve criar condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma forma de saber. (CERLETTI, 2009, p. 34)

Partindo da pergunta “o que é ensinar filosofia?”, ela nos leva a afirmar que não é possível responder a esta pergunta sem situar-se em uma perspectiva ou concepção

filosófica, isto é, deixar claro para o aluno sobre sua identidade filosófica de professor e de qual perspectiva se propõe e se ensina a filosofar.

## 6 CONCLUSÃO

Com base no estudo e análise realizados neste trabalho, na perspectiva de como ensinar o conceito de filosofia por meio de problemas filosóficos para o Ensino Médio, partimos da elaboração do que diz respeito especificamente ao professor e suas atuações na modalidade, tendo em vista as situações que se apresentam no curso do ensinar Filosofia. As análises foram realizadas juntamente ao documento da BNCC e bibliografias voltadas para o ensino de Filosofia, a fim de enfatizar como esses mecanismos são gerados e desenvolvidos em busca de algumas respostas prévias. Foi possível, assim, analisar como as propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão sendo apresentadas, quais são os pontos positivos, bem como as suas competências para os alunos do Ensino Médio.

Há muitas lacunas existentes em relação ao exercício do pensar e do ensinar, levando-se em consideração as demandas existentes quanto à formação docente na área de Filosofia, e talvez essa problemática seja comum a outras disciplinas específicas. Afinal, o papel de interpretar de cada professor torna essa tarefa um campo complexo e difícil. Após este estudo, se sobressai a reflexão de que o jovem ainda não se desenvolveu em suas plenas capacidades do pensar e questionar a fim de que ele formule as suas hipóteses e promova por si as mudanças necessárias em seu enriquecimento, seja na disciplina de Filosofia ou em outra área abrangente. Com as mudanças e os novos paradigmas para a educação, o Ensino de Filosofia é de suma importância para o jovem do Ensino Médio. Mesmo havendo muitas contrariedades em relação a este saber, é possível ao aluno apropriar-se dos ensinamentos a partir de uma perspectiva que não idealiza o saber pronto nem depende de meras atividades realizadas no contexto escolar. Considera-se o aluno protagonista de sua história e aprendizagem tendo em vista as situações-problema propostas, vividas e discutidas com o intuito de promover a reflexão e o pensamento crítico e espontâneo. Para que seja possível a presença atuante da Filosofia na escola buscando respostas, talvez em especial aquelas com respostas complexas, deve-se ter a intencionalidade como comportamento, sobretudo sendo os temas complexos e merecedores de serem trabalhados no campo educacional. É comum o professor se deparar com variadas circunstâncias em relação a como ensinar o conceito de filosofia envolvendo um problema filosófico. Isso ocorre porque, como vimos, os problemas são caracterizados e são metódicos com necessidades subjetivas, como dizia Saviani (1996).

À guisa de conclusão, o ingresso ao mundo do campo filosófico se dá a partir das problematizações, de forma a instigar nestes indivíduos o desejo de refletir, cabendo ao professor promover debates, reflexões ativas buscando conhecer seus modos de vida e suas realidades. Sendo assim, poderá haver um despertar do aluno mais abrangente e significativo para a disciplina de Filosofia transformando-se, então, em um saber provocativo e interessante, seja em seus aspectos didáticos, cognitivos ou conceituais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPIS, R. L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cadernos Cedes, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

AURELIO, O mini dicionário da língua portuguesa. 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro, 2002.

FREITAS, Flávio Luiz Castro. MAQUINE; Luciano Santiago Maquine. **O conceito de filosofia como problema filosófico no ensino médio**. SABERES, Natal RN, v. 19, n. 2, Agosto, 2018.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

PORTA, Mário Ariel Gonzalez. **A filosofia a partir de seus problemas – didática e metodologia do estudo filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VELASCO; Patrícia Del Nero. **Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico**. Dialogia, São Paulo, 2011.

# GREGÓRIO DE MATOS GUERRA: UM COSMOPOLITA DESTERRADO NO BARROCO

Danielson Santiago Portugal<sup>28</sup>

**Resumo:** A confecção deste artigo girou em torno de um conjunto de poesias seletas de Gregório de Matos, organizadas aqui em cinco vertentes: lírico-amorosa, religiosa, satírica, erótica e filosófica. Com este trabalho, pretende-se sugerir uma leitura do “Boca do Inferno”, como um cosmopolita de língua portuguesa desterrado no barroco literário. Para tanto, recorreu-se ao contexto histórico do seiscentismo no Brasil e sua relação com o contexto cultural da época, fins do século XVI e século XVII.

**Palavras-chave:** Gregório de Matos. Cosmopolitismo. Desterro.

**Incêndio em mares d’água disfarçado,  
Rio de neve em fogo convertido  
(Gregório de Matos).**

## Introdução

Neste artigo intitulado “Gregório de Matos Guerra: um cosmopolita desterrado no barroco”, pretende-se, a partir da análise de alguns poemas atribuídos ao poeta baiano, adentrar à poesia barroca do Brasil seiscentista para compreender as consequências sociais que incidiram sobre a vida de Matos (1636-1695?/1696) em decorrência da aquisição da alcunha o “Boca do Inferno” ou o “Boca de Brasa”. Sabe-se que ele contraiu inimigos de todos os segmentos e estratos sociais, mesmo assim, por meio da poesia, que falava por ele às figuras satirizadas, conseguiu trafegar em três continentes do globo conduzido pela língua portuguesa. Seu talento formal com as letras fez dele uma espécie de cosmopolita de linguagens, não obstante, suas relações diplomáticas, tão desastrosas, o conduziram a desterramentos intermitentes, sendo sua “residência fixa” o barroco literário.

Discutir-se-á cinco vertentes de sua poesia. A satírica, a erótica, a amorosa, a religiosa, e a reflexiva, isto é, sua lírica de teor filosófico. Esse conjunto de poesias, tão diversificadas, “interessa não só como documento da vida social dos Seiscentos, mas também pelo nível artístico que atingiu” (BOSI, 2006, p. 37). Literatos, historiadores, linguistas, enfim, outros/as pesquisadores/as de perspectiva interdisciplinar, tomam a obra gregoriana como uma seara de linguagem e registro histórico ainda por ser mais explorada. Alfredo Bosi (2006) sugere, inclusive, que o brilhantismo do poeta provém de sua preparação intelectual, pois

Gregório de Matos era homem de boa formação humanística, doutor *in utroque jure* pela Universidade de Coimbra: mazelas e azares tangeram-no de Lisboa para a Bahia quando já se abeirava dos cinquent’anos; mas entre nós não perdeu, antes espicou o vezo de satirizar os desafetos pessoais e políticos, motivo de sua deportação para Angola de onde voltou, um ano antes de morrer, indo parar em Recife que foi sua última morada (BOSI, 2006, p. 37).

Seu talento estilístico em relação às letras é indiscutível, porém, seus azares não podem ser atribuídos ao acaso, vez que ele tivera, inicialmente, a admiração de uma elite aristocrática, mas sua língua, uma faúlha implacável sobre a descrição de

---

<sup>28</sup> Possui Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Letras, com Especialização em Literatura Brasileira e Universal; é Mestre (e doutorando) em Literatura e Cultura (PPGLitCult / UFBA).

toda a sociedade, costumava destruir todas as pontes aonde pudesse efetivar trânsitos geopolíticos. Não à toa, o notável Gregório, nos anos finais em que se aproximava da morte, teria assumido a vida boêmia e desregrada, formas de vida social, alvos de suas críticas constantes, muitas vezes preconceituosas. Nesse sentido, Gregório de Matos Guerra

Foi o profano a entrar pela religião adentro com o clamor do pecado, da intemperança, do sarcasmo, nela buscando guia e lenitivo. [...], este poeta repentista e recitador, para configurar ao seu modo, e também sob o signo do Barroco, **segue** a oralidade característica do tempo, que permaneceu tendência-limite no meio baiano, até os nossos dias (CANDIDO, 2000, p. 86 – **grifo meu**).

Considerando-se que o barroco literário se constituiu como um estilo de época surgido no final do século XVI, na Itália, caracterizado por notórias influências religiosas, decorrentes do contexto histórico marcado pela Reforma protestante e pela Contrarreforma católica, pode-se, por analogia, interpretar as representações languageiras do poeta satírico como uma sobreposição subsequente de metonímias sobre oximoros e vice-versa, em que inúmeras imagens antitéticas foram produzidas, como o demonstra o espelho frontispício deste artigo (a epígrafe). Inere-se, então, que

Apesar de conhecido sobretudo pelas poesias burlescas, talvez seja nas religiosas que Gregório alcance a expressão mais alta, manifestando a obsessão com a morte, tão própria de sua época, e nele muito pungente, porque vem misturada à exuberância carnal e ao humorismo satírico, desbragados e saudáveis **para uma espécie de tensão escatológica, mas nem tanto como visão das relações interpessoais frente a realidade social** (CANDIDO, 2000, p. 86 – **grifos meus**).

### A aquisição da alcunha “Boca do Inferno” ou “Boca de brasa”

Gregório de Matos Guerra, filho de Gregório de Matos com Maria da Guerra, nasceu em Salvador (BA) aos 20 de dezembro de 1636, na então capital do Brasil, aonde ocorriam ebulições sociais. Faleceu em 1695 (1696?), no Recife (PE). Como imortal, é o patrono da cadeira nº. 16 da Academia Brasileira de Letras (ABL). Ele estudou Humanidades no Colégio dos Clérigos Jesuítas e seguiu para Coimbra, onde se graduou em direito. Sua tese de doutoramento, escrita em língua latina, se encontra na Biblioteca Nacional.

Em Portugal, ocupou cargos importantes, como o de curador de órfãos e de juiz criminal. Nesse período, escreveu o poema satírico *Marinícolas*, possivelmente, uma paródia satírica de *Marizápalos a lo humano*, que, segundo Fernandes (2000, p. 122), se trata de uma canção anônima do século XVII, publicada em primeira edição em 1657 por M. López de Honrubias; o texto teria sido endereçado, de acordo com esta historiadora, a António Conti, que foi “um taverneiro genovês que se constituiu ministro secreto de prazeres e libertinagens régias do príncipe Afonso VI, um pobre moço idiota, ainda menino (1662)”. Contudo, “segundo nota em antologia poética de Gregório de Matos, organizada por José Miguel Wisnik, o poema refere-se a Nicolau de Tal, Provedor da casa da moeda em Lisboa” (VALENTIN, 2013, p. 1). Seguem os dois textos em questão:

"MARIZÁPALOS"  
(Anônimo Sec. XVII)

Marizápalos bajó una tarde

Al verde sotillo de Vacia-Madrid  
Porque entonces, pisándole ella  
No hubiese más Flandes que ver su país  
No hubiese más Flandes que ver su país



Marizápalos era muchacha  
Y enamorada de Pedro Martín  
Por sobrina del cura estimada  
La gala del pueblo, la flor del abril  
La gala del pueblo, la flor del abril

Dijo Pedro, besando la nieve  
Que ya por su causa miró derretir:  
"En tus manos más valen dos blancas  
Que todo el Ocho de Valladolid  
Que todo el Ocho de Valladolid"

Merendaron los dos en la mesa  
Que puso la niña de su faldellín  
Y Perico, mirándole verde  
Comió de la salsa de su perejil  
Comió de la salsa de su perejil

Al ruido que hizo en las hojas  
De las herraduras de cierto rocín  
El Adonis se puso en huída  
Temiendo los dientes de algún jabalí  
Temiendo los dientes de algún jabalí

Era el cura que al Soto venía  
Y, si poco antes aportara allí  
Como sabe gramática el cura  
Pudiera cogerlos en el mal latín  
Pudiera cogerlos en el mal latín  
<https://lyricstranslate.com>>acesso:  
11/02/2022.

MARINÍCOLAS  
(Códice Peruano séc. XVII  
Matos, G. Lisboa, c.1668)

Marinícolas todos os dias  
O vejo na sege passar por aqui  
Cavalheiro de tão lindas partes  
Como *verbi gratia* Londres e Paris.

Mais fidalgo que as mesmas estrelas,  
Que às doze do dia viu sempre luzir,  
Porque o pai, por não sei que desastre,  
Tudo o que comia, vinha pelo giz.

Marinícolas era muchacho  
Tão grão rabaceiro de escumas de rim,  
Que jamais para as toucas olhava,  
Por achar nas calças melhor fraudelim.

Lá me dizem que fez carambola  
Com certo cupido, que fora daqui  
Empurrado por umas sodomas  
No ano de tantos em cima de mil

Marinícolas é finalmente  
Sujeito de prendas de tanto matiz  
Que está hoje batendo moeda,  
Sendo ainda ontem um vilão ruim.  
<https://www.youtube.com/watch?v=2NihoZ3wM9w>> acesso: 11/02/2022.

Pouco importa, nesse momento, a qual figura histórica se dirigiu a sátira *Marinícolas*; por meio dela, no entanto, o poeta “expõe”, de maneira ácida, a privacidade alheia e critica um fenômeno sempre presente, mas igualmente negado em sua contemporaneidade absoluta: a homoafetividade. Aqui, Vale à pena conhecer a interpretação de Valentin (2013) do poema satírico *Marinícolas*, de Gregório de Matos. “Marinícolas”: uma mescla do nome Nicolau (na hipótese de ser o alvo da sátira) com maricas (efeminado); embora, um “cavalheiro de lindas partes”, (herda o humor de meretriz); “por achar nas calças melhor fraudelim” (ter preferência afetiva por homens). “Empurrado por umas sodomas”: alusão à sodomia e, por extensão, ao sexo anal, como prática condenatória no âmbito religioso judaico-cristão.

Insatisfeito, o poeta baiano regressou da Europa para os trópicos aos 47 anos de idade. Na Bahia, o arcebispo Dom Gaspar Barata confere-lhe o ministério de vigário-geral, apenas com as ordens menores (sem o sacramento da ordem, que faz de um fiel ordinário um sacerdote nas funções e hierarquia eclesiásticas) e o cargo de tesoureiro-mor, dos quais fora deposto por se negar a aderir as ordens maiores. Apaixonou-se pela viúva Maria dos Povos e passou a conviver maritalmente com ela, esbanjando seus bens até que se encontrasse reduzido à miséria. Assumiu uma vida boêmia e, descontente com o mundo e seus convivas, satirizava a todos com causticidade. O governador D. João de Alencastre o apreciava muito, porém, sentiu-se obrigado a enviá-lo em degredo para Angola, como se efetivasse uma espécie de medida protetiva, pois o poeta lusófono tornou-se objeto da vingança de um sobrinho do político, seu

antecessor, Antônio Luís da Câmara Coutinho, por causa das sátiras a este endereçadas. Enquanto advogava em Luanda, acabou regressando para a sua terra natal sob o pretexto de que prestaria serviços ao Governador em exercício.

Retornando ao Brasil depois da estadia em Portugal e antes de seguir para Angola, Gregório de Matos Guerra satirizou o Governador da Bahia, A. L. G. da C. Coutinho e seu secretário L. F. de Noronha, atuantes na política entre 1690 e 1694, porque este teria recusado à solicitação de Gregório de Matos de assentar praça de soldado a um sobrinho seu, ou seja, de alistá-lo (TORRÃO FILHO, 2000). “Em Genealogia que o poeta faz do governador Antônio Luiz desabafando em queixas do muito, que aguardava na esperança de ser dele favorecido na mercê ordinária”, (VALENTIN, 2013, p. 4) encontra-se não somente diversas críticas ao governador, mas principalmente ataques sexistas:

Pagamos, que um Sodomita,  
porque o seu vício dissesse,  
todo o homem aborrecesse,  
que com mulheres coabita:  
e porque ninguém lhe quita  
ser um vigário-geral  
com pretexto paternal,  
aos filhos, e aos criados  
tenha sempre aferrolhados  
para o pecado mortal  
(MATOS, s/d Apud VALENTIN, 2013, p. 3).

Como poeta de insaciável sede satírica, não preservava ninguém, nem os governantes, nobres e falsos nobres ou o homem comum e mesmo o clero. Não puderam escapar de sua língua de brasa, os padres corruptos, os reinóis em exercício, os pobres degredados, os mulatos e emboabas, os *caramurus*, os arrivistas e novos-ricos, toda uma burguesia fosse improvisada ou exploradora da colônia. A sátira de Gregório de Matos vinha repleta de erotismo; ele empregava termos figurativos, cuja ambiguidade conotava palavrões, imagens obscenas e um léxico pornográfico sob a sutileza do “quase-dito” entre as linhas do “não-dito” na linguagem artística. No poema seguinte, a palavra passarinho é empregada com um duplo sentido que transita entre aquele significado denotativo e este com um quê de libertinagem: *Às religiosas que em huma festividade, que celebráram, lançáram a voar vários passarinhos*:

Meninas, pois é verdade,  
não falando por brinquinhos,  
que hoje aos vossos passarinhos  
se concede liberdade:  
fazei-me nisto a vontade  
de um passarinho me dar,  
e não devendo-o negar,  
espero m’o concedais,  
pois é dia em que deitais  
passarinhos voar.  
(MATOS, 1976, p. 262).

No texto, o eu poético recitava a sério seu jogo linguageiro; mas de forma figurativa, pois “falar por brinquinhos”, isto é, falar em tom de brincadeira, divergia de sua intenção conforme o poema. Gregório tinha a habilidade estética de versejar nos moldes cultista e conceptista. E, embora sua poesia possa ser

classificada como conservadora, preconceituosa e satírica, é *novidosa* também, ou seja, criativa, porque, nesse Brasil seiscentista, ocorre uma primeira tentativa, ainda que como efeito colateral do uso poético da linguagem, de abrasileiramento da língua portuguesa, onde são agregados termos tupis e africanos de uma estetizante sonoridade. Esses elementos em sua obra podem ser observados no poema “Aos principais da Bahia chamados os Caramurus”:

Há cousa como ver um Paiaia  
Mui prezado de ser Caramuru,  
Descendente de sangue de Tatu,  
Cujo torpe idioma é cobé pá.

A linha feminina é carimá  
Moqueca, pititinga, caruru  
Mingau de puba, e vinho de caju  
Pisado num pilão de Piraguá.

A masculina é um aricobé  
Cuja filha Cobé um branco Paí  
Dormiu no promontório de passé.

O branco era um marau, que veio aqui,  
Ela era uma índia de Maré  
Cobé pá, ricobé, Cobé Paí.  
(MATOS, 1990, p. 640).

A estrutura vocabular desse soneto vai além do léxico lusitano, corrente, entre os colonos no Brasil do Século XVII; nele, o poeta viabiliza a transfiguração da língua ao empregar novos verbetes na criação poética: Paiaia: pajé; Caramuru: branco, o não-mestiço; Cobé: indígena e descendentes; Pá: sim (na língua tupi); Carimá: bolo de mandioca; Pititinga: peixe pequeno; Aricobé: a mesma coisa que Cobé; Paí: pajé (palavra empregada, depois, pelos indígenas para se referir aos padres); Marau: malandro, finório, velhaco, patife, biltre. Caruru e moqueca, iguarias de origem africana. O soneto escarnece o *caramuru*, figura alegórica da sociedade seiscentista da Bahia. A descrição inicial dele como paiaia assinala o menosprezo de Gregório de Matos à mestiçagem, pois o pretense fidalgo não possui ascendência puramente europeia, sendo resultado da união de um homem branco com uma mulher indígena.

Logo no início do texto, vê-se a postura elitista, preconceituosa e conservadora do poeta baiano, que dá margem à interpretação de que os privilégios sociais devem ser destinados apenas à “genuína” nobreza (que seria, no pensamento colonialista, a nata dos vencedores na saga expansionista europeia). A poética de Gregório de Matos supera apenas os preconceitos linguísticos, uma vez que, estetizando a linguagem popular ao seu entorno, congrega sonoridades transgeográficas e grafias matizadas de diversas procedências, por isso, sua poesia, do ponto de vista formal, é brilhante. Mas quanto ao conteúdo, ele coopera com a cristalização dos preconceitos da época que abrangem classe, sexo, etnia e formas “dissidentes” de (des)identificação com a realidade colonial. Dado seu bom desempenho na forma (poética), parte da crítica literária afirma que Gregório foi o primeiro poeta da brasilidade.

Sob influência dos mestres da Época de Ouro Espanhola, isto é, a época clássica e o auge da cultura hispânica, iniciada no renascimento (século XVI), prosseguindo até o barroco (século XVII), mais precisamente entre os anos de

1492 a 1659, entre outros, Góngora, Gracián, Calderón e Quevedo, a poesia de Gregório de Matos se estabeleceu como a maior expressão do barroco na literatura do Brasil. Ainda sobre essa época áurea espanhola, destacam-se os seguintes eventos: a publicação da gramática castellana, de António de Nebrija, em 1492; a expansão da cultura hispânica na Europa e sua difusão transterritorial como efeito dos empreendimentos colonialistas; as universidades de Salamanca e Alcalá de Henares que se tornaram centros culturais, sobretudo, no que diz respeito à literatura, artes plásticas, música e arquitetura etc. Gregório de Matos não foi uma figura alheia a esses contatos; ao contrário, em sua poesia Intentava legitimá-los. Em um tom quevedista, ele “**Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia**”:

A cada canto um grande conselheiro,  
Que nos quer governar cabana e vinha;  
Não sabem governar sua cozinha,  
E podem governar o mundo inteiro.

Muitos mulatos desavergonhados,  
Trazidos sob os pés os homens nobres,  
Posta nas palmas toda a picardia,

Em cada porta um bem freqüente olheiro,  
Que a vida do vizinho e da vizinha  
Pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha,  
Para o levar à praça e ao terreiro.

Estupendas usuras nos mercados,  
Todos os que não furtam muito pobres:  
E eis aqui a cidade da Bahia.  
(MATOS, 1990, p. 33).

São denunciados os vícios, a mediocridade e a corrupção política dos poderosos na sociedade baiana, bem como, se efetiva uma desqualificação dos mestiços e demais classes menos favorecidas em detrimento da instauração de um mundo aristocrático, onde o poeta pudesse habitar. Percebe-se um desejo de retorno a um passado glorioso, pois o presente seria degradante. Nesse sentido, Gregório não vislumbrava em sua crítica social a emancipação política do povo; quando denuncia a desonestidade das elites dominadoras, está acentuando apenas um *déficit* de caráter, cuja causa seria a mestiçagem, em que o elemento não-branco seria o agente degradante. Seu conservadorismo limitou sua percepção; seu preconceito gerou estereótipos e atenuou estigmas. Isso explica porque sua boca era do inferno em todos os ângulos observáveis.

Nessa época, a imprensa não podia funcionar no Brasil, porém, ainda que sua obra tivesse sido publicada na Metrópole, o que ocorreu a outros poetas do período colonial, tanto sua obra satírica quanto a pornográfica teriam sido censuradas. Quanto à circulação no meio social, seus manuscritos poderiam ser comparados à literatura de cordel, gênero poético posterior ao seiscentismo no Brasil, pois suas poesias manuscritas transitavam “livremente”, isto é, para além dos protocolos oficiais da metrópole. A boca, que a todos deglutia e vomitava em seguida, chamou para si a alcunha de o “Boca do Inferno”, o “Boca de Brasa”. Depois da educação europeia e do exílio africano, ele regressou à sua terra natal, o Brasil de “conselheiros desgovernados”; e, estabelecendo-se em Pernambuco, onde teve mais satisfação de viver do que na Bahia; apaziguado como insólito cristão, em 1695 (1696?), aos 59 anos de idade, sucumbiu à existência, legando à literatura brasileira uma obra poética com cinco vertentes temáticas.

### Poesia lírico-religiosa

Na obra gregoriana, a lírica religiosa traduz para o Brasil as perspectivas estilísticas do barroco europeu. São recitados com frequência os temas do amor

a Deus e o apego ao mundo; o pecado e a culpa; o arrependimento e o perdão. Esses temas religiosos são reforçados pelas constantes citações e referências bíblicas, em que a língua culta empregada para descrever os acontecimentos, que oscilam entre esferas sacra e profana, conferem certa dramaticidade aos poemas. Sua métrica, rima e ritmos contam com a reestruturação sintática dos elementos da oração e se sustentam em recursos estilísticos, sobretudo, recursos sonoros como aliteração, assonância, paronomásia e paralelismo. Assomado à forma de linguagem rebuscada, aprecia-se, em suas criações poéticas, o abundante emprego de figuras de linguagem. No soneto “A Jesus Cristo Nosso Senhor”, Gregório de Matos emprega recursos linguísticos que despertam a sensibilidade do ouvinte/leitor e tenta ainda barganhar com Deus, que em sua perfeição, criou o homem tão falho:

Pequei, Senhor; não porque hei pecado,  
Da vossa alta clemência me despido;  
Porque quanto mais tenho delinquido,  
Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se uma ovelha perdida e já cobrada  
Glória tal e prazer tão repentino  
Vos deu, como afirmais na sacra história,

Se basta a vos irar tanto pecado,  
A abandonar-vos sobeja um só gemido:  
Que a mesma culpa, que vos há ofendido,  
Vos tem para o perdão lisonjeado.

Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,  
Cobrai-a; e não queirais, pastor divino,  
Perder na vossa ovelha a vossa glória  
(MATOS, 1990, p. 69).

O poema “Ao menino Jesus de N. Senhora das Maravilhas, a quem infieis despedaçaram achando-se a parte do peyto” é caracterizado por um jogo de palavras expressamente cultista, porém, o texto é preponderantemente conceptista, pois além da valorização da forma, há uma preocupação central com o conteúdo e suas possibilidades de interpretação. Nesse soneto, aparece a expressão da devoção religiosa ao Menino Deus e à Nossa Senhora das Maravilhas; suscitadamente, ocorre ainda uma referência à Eucaristia, haja vista o termo peito represente também o estofado carnal do mundo que, na linguagem sacra, indica o pão descido dos céus, fracionado para alimentar a humanidade. Como testemunho histórico da devoção marial na primeira capital (colonial) do Brasil, há uma imagem de 65 cm, do século XV, representando Nossa Senhora com o Menino Jesus em seus braços.

A Virgem, mãe do silêncio, se encontra maravilhada e contagiante, com uma fisionomia contemplativa diante do Mistério da Encarnação Divina. Essa imagem, hospedada no Museu de Arte Sacra da Universidade Federal da Bahia, pertence ao acervo cultural da Arquidiocese de Salvador, e foi importada de Portugal, em 1551, por Dom Pero Fernandez Sardinha, o primeiro bispo da Cidade da Bahia, pouco anos depois de sua fundação pelo primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa, que desembarcou na Bahia em 1549 e governou até 1553. O regresso ao contexto histórico, que viabilizou a criação deste soneto funciona como um demonstrativo de que as obras de arte fazem parte de um macro-contexto sociocultural, que questiona o discurso elitista da arte pela arte. O soneto supracitado parece fugir à realidade social, mas seu substrato, ou seja, sua matéria prima, reporta o eu lírico a momentos diversos da história da salvação, um relato de fé dentro da historiografia mais ampla, aquela que reproduziria a história oficial:

Entre as partes do todo a melhor parte

Foi a parte, em que deus pôs o amor todo  
Se na parte do peito o quis pôr todo,  
O peito foi do todo a melhor parte.

Parta-se pois de Deus o corpo em parte,  
Que a parte, em que deus ficou o amor todo  
Por mais partes, que façam deste todo,  
De todo fica intacta essa só parte.

O peito já foi parte entre as do todo,  
Que tudo mais rasgaram parte a parte;  
Hoje partem-se as partes deste todo:

Sem que do peito todo rasguem parte,  
Que lá quis dar por partes o amor todo,  
E agora o quis dar todo nesta parte.  
(MATOS, 1990, p. 67).



Nossa Senhora das Maravilhas e o Menino Jesus – disponível in: <https://www.arautos.org/secoes/artigos/doutrina/irmem-maria/nossa-senhora-das-maravilhas-2-144104>> Acesso: 18/02/2022.

## Poesia lírico-amorosa

Gregório de Matos ensaiou sua poesia lírico-amorosa a partir da linguagem corrente do barroco, sobretudo, português, espanhol e italiano. Essa temática caracteriza-se pelo dualismo e jogo de linguagem, em que o desejo carnal, contraposto ao vislumbre espiritual, gera o estado conflitivo de culpa. A mulher, por exemplo, é, paradoxalmente, retratada como algo sublime, personificando, ao mesmo tempo, o pecado, oriundo dos instintos sexuais incitados pela beleza feminina. Como algo perpassado por percepções, pensamentos e sentimentos opostos, o amor, por definição, atrai e reconforta o

homem, e, por fim, o angustia e expõe a estabilidade interior almejada. O poeta desenha sofregamente as marcas do amor no estilo barroco ao recitar sua experiência afetiva em relação a *D. Ângela*:

Anjo no nome, Angélica na cara,  
Isso é ser flor, e Anjo juntamente,  
Ser Angélica flor, e Anjo florente,  
Em quem, senão em vós se uniformara?

Quem veria uma flor, que a não cortara  
De verde pé, de rama florescente?  
E quem um Anjo vira tão luzente,  
Que por seu Deus, o não idolatrara?

Se como Anjo sois dos meus altares,  
Fôreis o meu custódio, e minha guarda,  
Livrara eu de diabólicos azares.

Mas vejo, que tão bela, e tão galharda,  
Posto que os Anjos nunca dão pesares,  
Sois Anjo, que me tenta, e não me guarda.  
(MATOS, 1990, p. 49).

D. Ângela é louvada porque presentifica a beleza feminina, comparável a uma flor; porém, esse fanerogâmico obedece a um ciclo de vida, iniciado na germinação (que, no ser humano, indica o surgimento do desejo), seguido pelo desenvolvimento (fase que requer cuidados específicos), torna-se flor reconhecível como tal pela beleza, aroma e significados simbólicos (alcance da plenitude), mas também, murcha (devido ao processo de envelhecimento) e morre (tornando-se esterco na terra). O jogo de palavras que envolve o nome Ângela ressoa do eu lírico como algo espiritual nos dois quartetos do soneto, mas no primeiro terceto, a figura feminina começa a ser deslocada do estatuto de perfeição divinal para povoar um lugar inseguro de mediação entre as coisas celestes e terrestres, até que, no segundo terceto o poeta conclui: “Sois anjo, que me tenta e não me guarda”, ou seja, a entidade bendita da salvação é também a causa do movimento excitativo da perdição porque a beleza que reconforta a alma do eu poético é a mesma que o põe diante da tentação.

### **Poesia lírico-filosófica**

São os poemas líricos, em que Gregório de Matos faz referências ao caráter contingencial da existência humana. Nesse mundo desconcertante, as expectativas e frustrações dos seres humanos, diante da realidade inapreensível enquanto tal, isto é, sem a mediação de recursos representacionais, são colocadas em xeque. Os principais temas barrocos: morte diante da incerteza da vida; o suspense do sobrenatural; a fugacidade da vida; a ilusão da realização terrena; o castigo como consequência do pecado; o erotismo e a pornografia; as cenas trágicas; o apelo à religião; o sofrimento humano; a culpa e o arrependimento, vibram, com intensidade, na poesia de Gregório que se torna filosófica à proporção que foge ao senso comum e estabelece a reflexão como meio de perscrutar o sentido da vida. “À instabilidade das cousas do mundo” é, por exemplo, um desses poemas:

Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,



Depois da Luz se segue a noite escura,  
Em tristes sombras morre a formosura,  
Em contínuas tristezas a alegria.

Porém se acaba o Sol, por que nascia?  
Se formosa a Luz é, por que não dura?  
Como a beleza assim se transfigura?  
Como o gosto da pena assim se fia?

Mas no Sol, e na Luz, falte a firmeza,  
Na formosura não se dê constância,  
E na alegria sinta-se tristeza.

Começa o mundo enfim pela ignorância,  
E tem qualquer dos bens por natureza  
A firmeza somente na inconstância.  
(SPINA, 1995, p. 31).

O título desse poema já sugere, de antemão, a conclusão do assunto abordado: a brevidade da vida. É como se o poeta dissesse que a essência das coisas é o eterno estado de mudança, que as descerra. Assim como os fenômenos naturais são transitórios, o são também as relações sociais engendradas pelo ser humano. Esse poema sugere que o *carpe diem* é uma necessidade urgente, pois se os sujeitos históricos não tomarem consciência de que os fenômenos intramundanos são passageiros, eles serão tomados pela perplexidade do real, uma incógnita nos meandros da existência. As antíteses, o emprego da ordem inversa dos termos da oração e a utilização de frases interrogativas, entre outros recursos linguísticos, são um demonstrativo de como o poeta explora a linguagem barroca. Outro poema de teor filosófico do autor que trata da efemeridade do tempo é “Desenganos da vida humana metaforicamente”:

É a vaidade, Fábio, nesta vida,  
Rosa, que de manhã lisonjeada,  
Púrpuras mil, com ambição dourada,  
Airosa rompe, arrasta presumida.

É nau enfim, que em breve ligeireza,  
Com presunção de Fênix generosa,  
Galhardias apresta, alentos preza:

É planta, que de abril favorecida,  
Por mares de soberba desatada,  
Florida galeota empavesada,  
Sulca ufana, navega destemida.

Mas ser planta, ser rosa, nau vistosa  
De que importa, se aguarda sem defesa  
Penha a nau, ferro a plana, tarde a rosa?  
(CÂNDIDO; CASTELLO, 1976, p. 61).

## Poesia erótica

A poesia lírica de Gregório de Matos, acrescida do elemento pornográfico, uma mistura da temática do amor à busca instintiva pelo prazer sexual, origina sua poesia erótica. Continuador, no Brasil, da sátira lusitana que desconhecia limites quanto às críticas, que, muitas vezes, se tornavam corrosivas e grosseiras pela intensidade, dirigidas aos diversos segmentos sociais, o poeta criava novos sentidos para os termos esdrúxulos empregados na linguagem artística a partir dos trocadilhos entre significante e significado, que incidiam na construção do signo linguístico. O soneto “Necessidades forçosas da natureza humana” esconde a pornografia explícita na linguagem do “Boca de Brasa”, e desvela, ao



mesmo tempo, todo o erotismo que paira nas entrelinhas tracejadas pelo eu lírico. A diferença entre os termos pornografia e erotismo, na designação da poesia gregoriana, reside no mero uso estilístico da linguagem, em que o primeiro (pornografia) pode conter um valor hiperbólico para determinada moral vigente e o outro (erotismo) é empregado como um eufemismo, capaz de tornar suportável a fruição do texto.

Descarto-me da tronga, que me chupa,  
Corro por um conchego todo o mapa,  
O ar da feia me arrebatava a capa,  
O gadanho da limpa até a garupa.

Que hei de fazer, se sou de boa cepa,  
E na hora de ver repleta a tripa,  
Darei por quem mo vase toda Europa?

Busco uma freira, que me desentupa  
A via, que o desuso às vezes tapa,  
Topo-a, topando-a todo o bolo rapa,  
As cartas lhe dão sempre com chalupa

Amigo, quem se alimpa da carepa,  
Ou sofre uma muchacha, que o dissipa,  
Ou faz da sua mão sua cachopa  
(MATOS, 1990, p. 91).

O português seiscentista em que foi produzido o soneto congrega uma gama de figuras de linguagem própria do estilo barroco e jogos paranomásticos, caracterizados pelo emprego de palavras que possuem uma relação de semelhança, mas provêm de línguas diferentes, ainda que possuam uma origem comum. É necessário, portanto, efetivar uma espécie de tradução lexical para compreender esse texto de cinco séculos anteriores ao atual. Tronga: meretriz, prostituta; conchego: aconchego, conforto; mapa: palavra empregada figurativamente para se referir a mulheres disponíveis ao ato sexual; arrebatava: toma com violência; capa: referência à anatomia do pênis; gadanho: unha, garra; garupa: bunda, anca, traseiro; desuso: termo empregado no lugar de abstinência sexual; o bolo rapa: levar todas as cartas em um jogo, na linguagem gregoriana, trata-se do sêmen esvaindo-se em correspondência à boa qualidade do desempenho sexual da freira; com chalupa: com grande sorte, alusão aos maiores valores no jogo de cartas; boa cepa: linhagem nobre; repleta a tripa: o pênis intumescido, estado de ereção; mo vase: me sacie (a Europa vale sua saciedade sexual); se alimpa da carepa: limpar a caspa, corresponde vulgarmente às gírias que denotam a penetração masculina durante o sexo; muchacha que o dissipa: meretriz capaz de saciar seus apetites sexuais; faz da sua mão sua cachopa: usa a mão para masturbar-se como se esta fosse uma rapariga; muchacha (espanhol) e cachopa (português): termos para mulher jovem e bonita, mas no repertório vocabular erótico de Matos também significa prostituta. Outro poema erótico da obra gregoriana é “Desaires da formosura com as pensões da natureza ponderadas na mesma dama”:

Rubi, concha de perlas peregrina,  
Animado cristal, viva escarlata,  
Duas safiras sobre lisa prata,  
Ouro encrespado sobre prata fina.

Este o rostinho é de Caterina.;  
E porque docemente obriga, e mata,  
Não livra o ser divina em ser ingrata,  
E raio a raio os corações fumina.

Viu Fábio uma tarde transportado

Bebendo admirações, e galhardias,  
A quem já tanto amor levantou aras:

Disse igualmente amante, e magoado:  
Ah muchacha gentil, que tal serias,  
Se sendo tão formosa não cagaras!  
(MATOS, 1990, p. 880-1).

Esse soneto não requer uma atualização de termos mais aprofundada, mas estabeleça-se o seguinte: perlas: pérolas; peregrina: viajante; galhardias: elegâncias, que inspiram elogios; aras: altares; muchacha: rapariga (sentido corrente da palavra). Porém, o verso “Se sendo tão formosa não cagaras”! Ao contrário, exige algumas explicações porque há uma referência escatológica no soneto. De um lado, o verbete escatologia relaciona-se ao estudo acerca dos excrementos, um sinônimo para coprologia; de outro, trata-se da doutrina teológica que se ocupa do estudo do fim dos tempos. Nessa acepção, a escatologia possui imbricações com a teologia mística da esperança apocalíptica. Em grego, trata-se de palavras parônimas, cuja correspondência em português incide em um sentido religioso e outro fisiológico; traduz a ideia de fim, aquilo que acontecerá em última instância. O desfecho escatológico desse soneto recai sobre a percepção da personagem lírica, Fábio, que, desiludido por um circunstancial fracasso amoroso, depois de ter elevado Caterina ao cume de suas honrarias pretenciosas, recobra a razão e percebe a amada como mais uma mortal. Ocorre uma espécie de uso sinuoso da linguagem nesse poema, que une as duas concepções de escatologia no mesmo enunciado, onde aparecem tanto o cultismo quanto o conceptismo. Gregório evoca as paisagens apocalípticas da Bíblia, quando descreve a Jerusalém celeste (ruas de ouro, mar de cristal etc.) para descrever a fisionomia de Caterina; mas se depara com outra realidade, alheia à sua paixão, quando se dá conta de que a *muchacha* de seus olhos de amante faz parte do mundo natural humano e, inclusive, atende à necessidade fisiológica de excretar.

## Poesia satírica

Desde o início deste artigo, se mostrou que a sátira – pode-se dizer assim – é a marca registrada de Gregório de Matos Guerra; não à toa sua “Língua de Brasa” conferiu-lhe o epíteto de “Boca do Inferno”. Sua poesia liga-se diretamente ao ato “apolítico” de ironizar, criticar, rebaixar, alfinetar etc. O poeta seiscentista do Brasil exprobase todas as classes da Bahia do século XVII – os escravizados oriundos de África, os indígenas autóctones brasileiros, os comerciantes, em especial, os mestiços, os clérigos, os políticos no exercício do poder, os novos ricos, a Coroa Portuguesa e, até mesmo, a figura divina –. Em “Epílogos”, o poeta critica os desmandos, a corrupção e as autoridades da Bahia, vez que “possua” um mapa sociocultural da anatomia política da cidade.

Que falta nesta cidade?... Verdade.  
Que mais por sua desonra?... Honra.  
Falta mais que se lhe ponha?... Vergonha.

O demo a viver se exponha,  
Por mais que a fama a exalta,  
Numa cidade onde falta

Verdade, honra, vergonha.

Quem a pôs neste rocrócio?... Negócio.  
Quem causa tal perdição?... Ambição.  
E no meio desta loucura?... Usura.

Notável desventura

De um povo néscio e sandeu,  
Que não sabe que perdeu  
Negócio, ambição, usura.

Quais são seus doces objetos?... Pretos.  
Tem outros bens mais maciços?...  
Mestiços.  
Quais destes lhe são mais gratos?...  
Mulatos.

Dou ao Demo os insensatos,  
Dou ao Demo o povo asnal,  
Que estima por cabedal,  
Pretos, mestiços, mulatos.

Quem faz os círios mesquinhos?...  
Meirinhos.  
Quem faz as farinhas tardas?... Guardas.  
Quem as tem nos aposentos?... Sargentos.

Os círios lá vem aos centos,  
E a terra fica esfaimando,  
Porque os vão atravessando  
Meirinhos, guardas, sargentos.

E que justiça a resguarda?... Bastarda.  
É grátis distribuída?... Vendida.  
Que tem, que a todos assusta?... Injusta.

Valha-nos Deus, o que custa  
O que El-Rei nos dá de graça.  
Que anda a Justiça na praça  
Bastarda, vendida, injusta.

Que vai pela clerezia?... Simonia.  
E pelos membros da Igreja?... Inveja.  
Cuidei que mais se lhe punha?... Unha

Sazonada caramunha,  
Enfim, que na Santa Sé  
O que mais se pratica é  
Simonia, inveja e unha.

E nos frades há manqueiras?... Freiras.  
Em que ocupam os serões?... Sermões.  
Não se ocupam em disputas?... Putas.

Com palavras dissolutas  
Me concludo na verdade,  
Que as lidas todas de um frade  
São freiras, sermões e putas.

O açúcar já acabou?... Baixou.  
E o dinheiro se extinguiu?... Subiu.  
Logo já convalesceu?... Morreu.

À Bahia aconteceu  
O que a um doente acontece:  
Cai na cama, e o mal cresce,  
Baixou, subiu, morreu.

A Câmara não acode?... Não pode.  
Pois não tem todo o poder?... Não quer.  
É que o Governo a convence?... Não  
vence.

Quem haverá que tal pense,  
Que uma câmara tão nobre,  
Por ver-se mísera e pobre,  
Não pode, não quer, não vence  
(MATOS, 1990, p. 87).

Esse extenso poema é ainda atual porque os desmandos e a corrupção das autoridades não deixaram de imperar nos castelos da colonialidade do presente século no Brasil. Gregório quando foi para a Europa ainda garoto levou consigo as imagens da Bahia de seus sonhos. Ele amava sua cidade natal. Voltou da Europa, graduado em direito, letrado nas artes literárias, caminho estético para a cartografia humana. Aqui, encontrou uma Bahia vendida, desonrada, com muita prostituição (da qual ele soube usufruir); mas diante de sua visão satírica, mesmo a Bahia, que foi sua paixão, caiu nas letras de sua irônica representação.

## Conclusão

A obra poética de Gregório de Matos Guerra é muito ampla e diversificada; em seu estilo sarcástico, o poeta escreveu, sob influência do conceptismo e do cultismo, vários poemas com temas lírico-amorosos, textos embasados em uma reflexão de valor filosófico, iniciou a poesia erótica nos trópicos, mas também investiu nos caminhos da religiosidade. Sua estilística brincava com os sentidos das palavras, tornando-as, do ponto de vista semântico, duais. Muitas vezes empregava um vocabulário de baixo calão mesmo quando intentava trafegar nos redutos conventuais femininos. Sua aproximação das mulheres gerava sempre uma fronteira ambígua de fácil percepção. O poemeto “A huma dama que lhe pedio hum craveiro” é uma expressão notória de suas intenções em relação às mulheres, que não escapavam de seu recitar libidinoso:

O craveiro, que dizeis,  
Não vo-lo mando, senhora,  
Só porque não tem agora  
O vaso, que mereceis:  
Porém se vós o quereis,  
Quando por vós eu me abraso,  
Digo em semelhante caso,  
Sem ser nisso interesseiro,  
Que vos darei o craveiro,  
Se vós me deres o vaso  
(MATOS, 1990, p. 901).

Em relação ao tratamento conferido à figura feminina, o leitor desatento pode se sentir diante de dois Gregórios de Matos; um que deprecia adredemente todas as mulheres com as quais mantém algum tipo de contato; mulheres “descartáveis” porque são negras, indígenas, meretrizes, enclausuradas, mestiças etc.; o outro Gregório, cortês, apaixonado, gentil, capaz de criar as mais belas imagens líricas, onde são colocadas Dona Floralva, Dona Ângela, Dona Teresa, Dona Victória e, em especial, Maria dos Povos, que após desposá-la, galanteou-a “eternamente”. A mulher louvável aos olhos de Gregório é seleta: de ascendência europeia, aristocrata e de boa educação institucional. Ainda que se aleguem o contexto histórico de sua época, o retrato do poeta baiano, pintado com o material que ele mesmo forneceu, revela a imagem caricata de um machista conservador e preconceituoso.

Mais de 700 textos reunidos compõem a obra poética de Gregório de Matos. São textos líricos, satíricos, eróticos, religiosos e de teor filosófico, produzidos no contexto histórico-cultural do barroco. Sua linguagem peculiar, com sintaxe e semântica próprias, ornada por termos oriundos das lexicografias tupi e africanas, desperta ainda hoje a curiosidade de pesquisadores e leitores comuns. Todavia, sabe-se que Gregório não publicou seus poemas em vida, fato que suscita controvérsias acerca de alguns textos a ele atribuídos.

## Sites

<https://lyricstranslate.com>>acesso: 11/02/2022 (Marizápalos).  
<https://www.youtube.com/watch?v=2NihoZ3wM9w>>acesso:11/02/2022 (Marinícolas).  
<https://www.arautos.org/secoes/artigos/doutrina/virgem-maria/nossa-senhora-das-maravilhas-2-144104>>acesso: 18/02/2022 (Nossa Senhora das Maravilhas e o Menino Jesus).

## Referências

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

CÂNDIDO, Antônio, CASTELLO, J. A. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo, Difel, 1976.

FERNANDES, D. L. *Gregório de Matos e Guerra: o Rabelais dos trópicos*. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 23, jul. 2000, p. 109-130.

MATOS, Gregório de. *Obras Poéticas*. Org. Vale Cabral. Rio de Janeiro: Tip. Nacional, 1882.

MATOS, Gregório de. *Obras completas de Gregório de Matos, crônica do viver baiano seiscentista*. Org. James Amado. 2ª ed. 2 vols. Rio de Janeiro: Record, 1990.

*Poemas escolhidos*. Organização, introdução e notas de José Miguel Wisnik. São Paulo: Cultrix, 1976.

SPINA, S. *A poesia de Gregório de Matos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

TORRÃO FILHO, A. *Tríbadés galantes, fanchonos militantes: homossexuais que fizeram história*. São Paulo: Edições GLS, 2000. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=W2l-V3yokF0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=W2l-V3yokF0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)> Acesso: 03/02/2022.

VALENTIN, Leandro Henrique Aparecido. Representações da homossexualidade em poemas de Gregório de Matos. *Littera Docente & Discente em Revista*, Nova Friburgo, v. 2, n. 4, p.1-10, 2013. Disponível em: <http://www.litteraemrevista.org/ojs/index.php/Littera/article/view/104/108>> Acesso: 01/02/2022.

## A (DES)EDUCAÇÃO PARA HABITAR O “DOCE-INFERNO” BRASÍLICO NOS SERMÕES DE ANTÔNIO VIEIRA

Danielson Santiago Portugal<sup>29</sup>

**Resumo:** Neste artigo, propomo-nos verificar os artifícios pedagógicos, literários e religiosos empregados por Vieira para convencer os “desafricanizados” a aceitar a dominação colonial e o escravismo como formas de vida, preconizada no pensamento cristão. Para tanto, traremos para análise crítica excertos dos sermões do Rosário (XIV, XX e XXVII), e à luz da crítica literária e da sociocrítica vamos examinar como o pensamento decolonial pode nos orientar nos caminhos epistemológicos de descolonização do poder, do saber, do fazer e do ser.

**Palavras-chave:** Educação jesuítica. Deseducação. Colonialismo.

O céu estrela o azul e tem grandeza.  
Este, que teve a fama e a glória tem,  
Imperador da língua portuguesa,  
Foi-nos um céu também.

No imenso espaço seu de meditar,  
Constelado de forma e de visão,  
Surge, prenúncio claro de luar,  
El-Rei Dom Sebastião.

Mas não, não é luar: é luz do etéreo.  
É um dia; e, no céu amplo de desejo,  
A madrugada irreal do Quinto Império.  
Doira as margens do Tejo.  
(*Mensagem*, Fernando Pessoa).

---

<sup>29</sup> Possui Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Letras, com Especialização em Literatura Brasileira e Universal. É mestre e doutorando em Literatura e Cultura (PPGLitCult/UFBA).

## Introdução

Este artigo contém cinco partes. Nesta introdução, esboçamos a temática escravagista, considerando o contexto histórico do barroco, situado no âmago do colonialismo, bem como, lançamos um olhar sincrônico para ler a prédica de Vieira. Porém, para introduzir o pensamento decolonial, reconhecemos a necessidade de utilizar uma perspectiva diacrônica, que questionará a forma dos sermões como pretexto da colonização, diante de sua matéria trabalhada pelo contexto histórico-cultural nos embates da dialética entre senhor e escravo.

Na segunda seção, importa-nos discutir a relação entre crítica literária e cânone literário, uma vez que a figura de Vieira enfrentou (e ainda enfrenta) críticas acirradas quanto à sua inserção ou não no cânone literário brasileiro. Na terceira parte deste artigo empreendemos uma análise conteudística dos Sermões do Rosário, especificamente, os sermões XIV, XX e XXVII; eles são uma amostragem, em prosa, da erudição do Padre Antônio Vieira e de sua capacidade argumentativa; reiteramos que esses sermões fazem parte de uma “sequência didática”, em que os fundamentos do cristianismo encontram um lugar de justaposição no colonialismo, no escravismo e na consensualidade da adesão ao sofrimento imposto aos vencidos por parte dos vencedores. No quarto tópico deste ensaio, apresentamos propostas didáticas para se pensar uma educação emancipatória, cujo procedimento básico é a construção inclusiva de um projeto político pedagógico decolonial. Insistimos que ele pode desarticular a relação dialética entre senhorio e escravidão e fazer com que a educação em nossa contemporaneidade estabeleça uma relação dialógica entre identidades e alteridades, considerando o vice-e-versa dessa conjuntura geopolítica.

Na conclusão, apresentamos nossos resultados, ratificando que toda obra literária possui imbricações com a história, a política, e as ideologias da cultura dominante, bem como, dos movimentos de contracultura hegemônica. A criação literária implica, pois, uma perspectiva interdisciplinar porque, na fruição artística, objetivamos alcançar a necessária transdisciplinaridade, como metodologia no tráfego da multi/pluri/interculturalidade. Compagnon nos diz que a obra literária se encerra como documento histórico proporcionador, *ad infinitum*, da emoção estética. Nós, aderentes da perspectiva decolonial, questionamos que tipo de emoção a experiência estética, nos padrões ocidentais, suscita em sujeitos “*étnicos*”, no momento da fruição; e discutimos a maneira de produção da obra artística, por quem e para quem ela foi idealizada, isso porque, “a literariedade de um texto, lembremo-nos, se caracteriza por um deslocamento, uma perturbação dos automatismos da percepção” (COMPAGNON, 2019, p. 205).

Consideremos, então, que a prédica de Vieira sobre a escravidão provinha de sua exegese da história bíblica e dos principais pensadores do cristianismo primitivo e medieval, uma contradição barroca por definição, e uma possibilidade inaceitável para os mundos (pós-)modernos e o de nossa contemporaneidade. Em Hegel, a relação senhor/escravo seria traduzível pela descrição da dialética das relações do movimento do Espírito entre homem mítico (tese) e homem racional (antítese), mas, a partir do momento em que o Ocidente sobrepôs o-não ocidental e invadiu suas fronteiras geográficas, ocorreu a síntese cultural geopolítica, em que senhores e escravos migraram do campo alegórico e aterrissaram no campo sociopolítico, gerando estratificações sociais de classe, gênero, etnia etc., sustentadas na relação exploradores/explorados. A contradição inscrita nos sermões do Padre jesuíta reside

na composição político-religiosa do vislumbre do Quinto Império<sup>30</sup> luso-católico frente ao Reino de Deus pregado pelo Cristo. Eis os (des)caminhos discursivos:

Tende entre vós os mesmos sentimentos que havia em Cristo Jesus. Ele, existindo em forma divina, não considerou um privilégio ser igual a Deus, mas esvaziou-se, assumindo a forma de servo e tornando-se semelhante ao ser humano, humilhou-se, fazendo-se obediente até a morte – e morte de cruz (Fl 2, 5-8).

E:

Com efeito, vós todos sois filhos de Deus pela fé no Cristo Jesus. Vós todos que fostes batizados em Cristo vos revestistes de Cristo. Não há mais judeu ou grego, escravo ou livre, homem ou mulher, pois todos vós sois um só, em Cristo Jesus. Sendo de Cristo, sois, então, descendência de Abraão, herdeiros segundo a promessa (Gl 3, 26-29).

Porém, Jesus havia ensinado: [...] “o meu reino não é deste mundo” [...] (Jo 18, 36). As admoestações paulinas, no primeiro excerto, mostram como se delineou a passagem do senhorio extremo à excessiva servidão pelo fulcro da liberdade divina, de onde, por imitação, o escravizado se reconheceria, dentro da mística cristã, como escravo e outro-Cristo. No segundo trecho, não é mais a história política que se apropria do discurso religioso; as populações escravizadas são preparadas para o reconhecimento de uma liberdade que não se efetiva na materialidade da história, mas, na metáfora da promessa ampliada a todos que adiram ao cristianismo, tornando-se, alegoricamente, filhos de Abraão. Contudo, a resposta de Jesus, “o Alfa e o Ômega, o Primeiro e o Último, o Princípio e o Fim” (Ap 22, 13), da existência cristã, é muito eloquente e nos ensina que, no encontro das perspectivas antiga e moderna, se faz necessário escolher entre o cristianismo (imersão nos evangelhos) e o paulinismo (consensualidade histórico-cultural das sociedades cristianizáveis). Esse ensinamento condiz com as ideias de Costard (2017), que sinaliza outras formas de colonialidade: da cosmologia (relação do ser humano com a religião, filosofia etc.), da cosmogonia (relação entre mito e mentalidades, natureza e mundo), da gnosiologia (relativa ao conhecimento) e do gênero, (do processo de dominação sexista e preponderância do machismo sobre a mulher e **LGBTQIA+**).

### **O padre Antônio Vieira e o cânone literário**

Antônio Vieira nasceu em Lisboa (Portugal), aos 6 de fevereiro de 1608 e faleceu em Salvador (Brasil), aos 18 de julho de 1697. Foi um missionário da Companhia de Jesus, Congregação dos Padres Jesuítas, fundada por Santo Inácio de Loiola. Como orador, obteve grande destaque no século XVII a partir de seus famosos sermões, de valor político. Parte da crítica cultural em nossa contemporaneidade sinaliza o fato de que o Pe. Vieira lutou contra a escravização de indígenas, mas nenhum esforço empreendeu em favor da liberdade dos negros, ao contrário, em seus sermões, sobretudo, nos do Rosário, procurou justificar a subserviência do homem negro em relação aos europeus. Porém, devemos considerar que a “proteção” conferida aos indígenas era também problemática, pois,

---

<sup>30</sup> O Quinto Império consiste no estado perfeito e realizado ou consumado do Reino de Cristo em todo o mundo; é o reino em que todos os Príncipes e nações e povos viverão em paz e segurança, cessarão todas as guerras, as comunidades serão boas observantes da lei divina, sendo Cristo adorado e obedecido por todos; pressupõe-se que a justiça seja universal, o bem-estar pleno e todas as qualidades humanas negativas desaparecerão (REAL, 2008, p. 107).



na condição de “soldados da religião”, os jesuítas intentavam conquistar para o catolicismo tanto os autóctones brasileiros quanto os colonos por meio da catequização. Assim, não nos espanta o fato de que

As missões foram utilizadas pelos jesuítas para a catequese e a exploração do trabalho indígena. Nas missões, os índios aprendiam a doutrina católica e os costumes da cultura europeia. Além disso, os jesuítas faziam os índios trabalharem na extração de riquezas naturais, as drogas do sertão (guaraná, cravo, pimenta, castanha, baunilha, plantas aromáticas e medicinais). Com a venda das drogas do sertão, os jesuítas obtinham grandes lucros (COTRIM, 2002, p. 197).

Não à toa, os bandeirantes no século XVII tinham as missões jesuíticas como alvo preferido, vez que encontrariam certamente o indígena ladino, isto é, o aborígine lapidado pelos missionários, podendo então ser úteis à empresa colonial, que se alimentava da escravidão. A eficiência elocutória de Vieira era tamanha que os indígenas catequisados o chamavam *paiaçu* (grande pai na língua tupi). Como homem de seu tempo, pertencente a uma cultura colonialista, esse jesuíta era portador dos paradoxos do contexto histórico em questão, por isso, não ignoramos quando a historiografia o retrata como o missionário católico que defendeu os judeus, como pessoa receptiva aos cristãos novos; sabemos que ele se opôs à inquisição e foi um defensor do humanismo, mas de um humanismo seletivo e, como consequência, excludente. Em nosso estudo, importa, em particular, sua prédica pelo valor literário formal; e, quanto às ideias, ou seja, ao conteúdo, há muita “prosa” descartável. Antonio Candido, ao descrever as letras e as ideias no período colonial, afirma o seguinte:

Se sairmos dessa literatura histórica, – o **quinhetismo** – deparamos com a oratória sagrada, seara do maior luso-brasileiro do século, o jesuíta Antônio Vieira (1608-1697). Já aqui a religião-doutrina se mistura indissolivelmente à religião-símbolo. Estamos em pleno espaço barroco, e a dialética intelectual esposa as formas, as metáforas, toda a marcha em arabesco da expressão culta. Estamos, além disso, no gênero ideal para o gênero e o meio, em que o falado se ajusta às condições de atraso da colônia, desprovida de prelos, de gazetas, quase de leitores. Nunca o verbal foi tão importante e tão adequado, sendo ao mesmo tempo a via requerida pela propaganda ideológica e o recurso cabível nas condições locais. E nunca outro homem encarnou, tão bem, este conjunto de circunstâncias, que então cercavam a vida do espírito no Brasil – sendo ao mesmo tempo missionário, político, doutrinador e incomparável artífice da palavra, penetrando com a religião como ponta de lança pelo campo do profano (CANDIDO, 2000, p. 85-6; **grifos nossos**).

Nesse sentido, Antônio Vieira se estabelece no mundo luso-brasileiro como um imperador da língua, em que parte da historiografia e crítica literárias, nos trópicos, reconhece o valor artístico de sua obra. Há autores que veem no Padre Vieira uma ramificação da influência portuguesa no Brasil, entre outros, Candido (1981), em um primeiro momento; Romero, (2001) e Veríssimo (1969); mas também, existem outros, Alfredo Bosi, por exemplo, que salientam a importância de Vieira para o desenvolvimento dos estudos literários. Isso porque “existe um Vieira brasileiro, um Vieira português e um Vieira europeu e essa riqueza de dimensões deve-se [...] à sua estrutura humana em que não me parece exagero reconhecer traços de gênio” (BOSI, 2006, p. 44). Coutinho (1976), Gomes (2004) e Peixoto (1921) mostram como Vieira foi integrado ao barroco literário no Brasil, e defendem que o orador não poderia ser excluído do cânone literário porque, na fase colonial em nosso país, ele figurou como

uma metonímia viva para a língua portuguesa em um plano intercontinental e uma sinédoque descritiva para o estilo barroco como tal.

### Os Sermões do Rosário (XIV, XX e XXVII)

Os três mais ilustrativos sermões de Vieira a respeito de sua posição em relação ao escravismo (negro) dirigidos aos “desafricanizados”, que laboravam nos engenhos da Bahia e faziam parte da Confraria de Nossa Senhora do Rosário, foram os XIV, XX e XXVII (Sermões do Rosário). Neles, percebemos a postura ambígua e contraditória do missionário seiscentista no tocante à pregação do Evangelho frente à missão jesuítica e ao colonialismo europeu. Em seu brilhante artigo, “*A pedagogia da escravidão nos sermões do padre Antônio Vieira*”, os pesquisadores Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar concluíram, em um tom sociocrítico, que

a verve do padre Vieira foi marcada pela contradição do seu tempo. O pregador [...], ao mesmo tempo em que professava a liberdade dos índios, justificava a escravidão dos negros, domesticando as suas mentes. Como um dos mais importantes intelectuais orgânicos da Companhia de Jesus, fez de seus sermões um instrumento importante para a construção da hegemonia do pensamento católico no Brasil Colonial. Além disso, Vieira acalentava um objetivo histórico, isto é, o restabelecimento da grandeza metropolitana da Coroa Portuguesa, perdida após o fim da União Ibérica (1580-1640). A instauração do “Quinto Império do Mundo” representaria, para ele, a possibilidade messiânica de efetivar o Estado católico apostólico romano – o Reino de Deus sob formato político – de dimensão planetária (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2003, p. 9).

E, o lugar do negro nesse processo, por um lado degradante, pois justificava sua condição decretada de escravizado, e, por outro, teleológico no discurso ideológico do catolicismo, que foi concorde à empresa colonial; mas havia, contudo, uma terceira margem, o caminho aberto ao sincretismo afro-católico, motivado pela hibridez cultural transatlântica, vez que, diante da ilusão da catequese conforme Ramos (1940), as subjetividades compartilhadas de mulheres e homens negros teceram as identidades étnicas dos afro-brasileiros sob a pedra de toque da(s) ancestralidade(s) africana(s), a grande pontífice *ab-reativa*, que assegurou aos negros diaspóricos a resiliência cultural.

À guisa de explicar o processo de construção da hegemonia colonialista, Ferreira Jr. e Bittar (2000) atribuem tal arquitetura ao papel fundamental dos intelectuais orgânicos nas agências sociopolíticas que legitimam o poder nos meandros das culturas. Os autores evocam Gramsci (2000, p. 15) e sublinham que qualquer grupo originado fundamentalmente no âmbito social da produção econômica, “cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. No contexto do colonialismo seiscentista, sob a rubrica artística do barroco, os padres jesuítas, em especial, Vieira, compuseram o colegiado desses intelectuais, cujo objetivo era catequisar as populações colonizadas e sustentar a hegemonia da coroa portuguesa. Ao revés, ocorreu a contracultura, acionada pelos negros resistentes, sobretudo, na formação dos quilombos, cuja aspiração era à liberdade, e o caminho, a reinvenção cultural de suas tradições.

No sermão XIV, de 1633, encontramos a prédica da filiação mística que trata da maternidade de Maria em relação a Jesus, de sua maternidade transferida a são João e da mesma maternidade amplificada aos pretos devotos. Segundo o sermão, Jesus é o primeiro filho de Maria nascido duas vezes; a primeira em Belém no Mistério

da Encarnação, a segunda na Crucifixão, daí Jesus Cristo completo, o Salvador Ungido. O segundo filho de Maria teria nascido do Calvário, São João, o amado de Jesus, afiliado à Virgem. “O terceiro nascimento, de que também se verificam as mesmas palavras, é o dos pretos, devotos da mesma Senhora, os quais também são seus filhos, e também nascidos entre as dores da cruz” (VIEIRA, 20--?, documento online). Prossegue:

É todo o homem que tem a fé e conhecimento de Cristo, de qualquer qualidade, de qualquer nação e de qualquer cor que seja, ainda que a cor seja tão diferente da dos outros homens, como é a dos pretos. Assim o diz o mesmo texto, tão claramente que nomeia os mesmos pretos por sua própria nação e por seu próprio nome [...]. De maneira que vós, os pretos, que tão humilde figura fazeis no mundo e na estimação dos homens, por vosso próprio nome e por vossa própria nação estais escritos e matriculados nos livros de Deus e nas Sagradas Escrituras, e não com menos título nem com menos foro que de filhos da Mãe do mesmo Deus (VIEIRA, 20--?, documento online).

O longo sermão parece conferir à humanidade redimida pelo Cristo o *status* de filhos de Maria, que é também a Mãe do Altíssimo. Admitiríamos estar diante de uma imagem lírica caso não houvesse o problema econômico das estratificações sociais, demarcadoras do *modus vivendi* de cada população humana. Na pedagogia de Vieira há o reconhecimento de que os etíopes e pretos são tratados com nenhuma estima, mas esse detalhe era diminuto, vez que a totalidade humana é dual: temos um corpo perecível submetido ao mundo e uma alma imortal que nos conecta a Deus. Esse é o princípio da justificativa do sofrimento como caminho crucial capaz de conduzir o negro ao paraíso eterno, consequência da salvação da alma. Assim, o verzejador jesuíta, ao comparar o labor nos engenhos aos sofrimentos do Cristo na cruz, efetiva a domesticação do negro identificado com o Servo Sofredor (previsto no livro profético de Isaias, 52/53, na Bíblia) e prepara sua mente para a aceitação da colonialidade. Em uma só jogada, a catequese atenderia aos interesses dos escravizadores e da Igreja, consolaria os escravizados e, ainda, alimentava o ensejo de erguer o Quinto Império. A identificação do negro com Jesus, Filho de Maria, Mãe das Dores, implicava que aquele imitasse o Cristo Crucificado:

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado porque padeceis em um modo muito semelhante ao que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz e em toda a sua paixão. A sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despídos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio. Só lhe faltava a cruz para a inteira e perfeita semelhança o nome de engenho: mas este mesmo lhe deu Cristo, não com outro, senão com o próprio vocábulo. Torcular se chama o vosso engenho, ou a vossa cruz, e a de Cristo, por boca do mesmo Cristo, se chamou também torcular. Em todas as invenções e instrumentos de trabalho parece que não achou o Senhor outro que mais parecido fosse com o seu que o vosso. A propriedade e energia desta comparação é porque no instrumento da cruz, e na oficina de toda a Paixão, assim como nas outras em que se espreme o sumo dos frutos, assim foi espremido todo o sangue da humanidade sagrada. E se então se queixava o Senhor de padecer só e de não haver nenhum dos gentios que o acompanhasse em suas penas vede vós quanto estimará agora que os que ontem foram gentios, conformando-se com a vontade de Deus na

sua sorte, Ihe façam por imitação tão boa companhia! (VIEIRA, 20--?, documento online).

Vemos, detalhadamente, como o delineamento socioexistencial dos escravizados foi arquitetado por uma narrativa sublime sem que houvesse a possibilidade de questionamento. Acreditamos, inclusive, que a possibilidade de tradução cultural, entre um sistema de símbolos e outro, foi o carro-chefe da justaposição entre teologia católica e cosmovisão africana no Brasil, de onde nasceram as religiões afro-brasileiras. Ferreira Jr. e Bittar (2003) argumentam que no Sermão XX se desenvolve uma pedagogia aplicada aos pretos da Etiópia, em que a visão de mundo fundada no colonialismo fosse aceita pelos escravizados. “Com esse intento, pronunciou-se no XX ‘Sermão do Rosário’, em que aborda os três elementos de distinção dos senhores em relação aos escravos: ‘nome, côr e fortuna’” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2003, p. 5).

Finalmente, o sermão XXVII contém a síntese da introjeção da “consciência” de que a escravidão precisa do aceite do escravizado. Trata-se de uma falsa consciência para o pensamento crítico, mas, àquela época, os sermões vieirianos traziam a Verdade, que, ao encarnar-se, assumira a condição escrava, conforme a epístola paulina aos filipenses (Fl 2, 6-18). Evidentemente, quem nasce em Belém e morre na cruz, esmagado pelo Império Romano, é Jesus de Nazaré; sua alma divina, consubstancial ao Pai, viabiliza a reanimação do seu corpo carnal, que, na Ressureição, se torna corpo glorioso, embora tenha sofrido a desfiguração da miséria humana na miséria do mundo. A promessa de transfigurar-se no Cristo era semelhante ao destino do negro, que passando pela morte física, repousaria no seio ancestral, tornando-se um *imolê*, *molê*, espírito, divindade = *irúnmolê*, habitante do *òrun*, o céu. Mas isso na outra vida porque, contrariamente, aos Evangelhos, o Cristo Rei do Universo era um espelho paradoxal para os senhores escravistas, pois o Reino de Deus não é “desse mundo” (Jo 18, 36), isto é, do mundo da exploração do homem pelo homem, mas aquele da fraternidade universal.

Insistimos, aqui, na história do sincretismo porque há correspondências estruturantes entre os sistemas de crenças do catolicismo e religião tradicional africana que podem ser arroladas para uma leitura sobre as “interações” ocorridas no Brasil colonial. Com o termo “interação”, talvez, *reação*, queremos afirmar que os negros não foram passivos. Sabemos tanto pela história “oficial” quanto por documentos alternativos que os “desafricanizados” realizaram revoluções e criaram espaços para a vivência de sua africanidade; mas nossa ênfase aqui é dada à capacidade reflexiva dos escravizados de (re)criar símbolos, equivalentes à linguagem complexa (à enunciação), para a comunicação mútua. Joguemos, um pouco, com o léxico iorubá e observemos o resultado transtético das artes africanistas, que começaram com o transe místico e fortaleceram o espírito dos negros para suportar os trânsitos transatlânticos. Primeiro, porém, transcrevamos um excerto do XXVII sermão:

Sabei, pois, todos os que sois chamados escravos, que não é escravo tudo o que sois. Todo homem é composto de corpo e alma; mas o que é e se chama escravo, não é todo o homem, senão só metade dele. Até os gentios que tinham pouco conhecimento das almas, conheceram esta verdade e fizeram esta distinção. Homero, referido por Clemente Alexandrino, diz assim: Aqueles homens a quem Júpiter fez escravos, os partiu pelo meio e não lhes deixou mais que uma metade que fosse sua; porque a outra metade é do senhor a quem servem. E qual é esta metade escrava e que tem senhor, ao qual é obrigada a servir? Não há dúvida que é a metade mais vil, o corpo. Excelentemente Sêneca: Quem cuida, que o que se chama escravo, é o homem todo, erra e não sabe o que diz: a melhor parte do homem, que é a alma, é isenta de todo o domínio alheio, e não pode ser cativa. O corpo, e

somente o corpo, sim: Só o corpo do escravo (diz o grande filósofo) é o que deu a fortuna ao senhor: este comprou, e este é o que pode vender. E nota sapientissimamente, que o domínio que tem sobre o corpo, não lho deu a natureza senão a fortuna: porque a natureza como mãe, desde o rei ao escravo, a todos fez iguais, a todos livres. Falando S. Paulo dos escravos e com escravos, diz que obedeçam aos senhores carnis (Ef. 6:5). E que senhores carnis são estes? Todos os intérpretes declaram, que são os senhores temporais como os vossos, aos quais servis por todo o tempo da vida: e chama-lhes o Apóstolo senhores carnis: porque o escravo, como qualquer outro homem, é composto de carne e espírito, e o domínio do senhor sobre o escravo só tem jurisdição sobre a carne, que é o corpo, e não se estende ao espírito, que é a alma (VIEIRA, 20--?, documento online).

Nessa querela, surge um nó semântico. No cristianismo, corpo e alma formam uma dualidade irreconciliável, pelo menos, quando se intenta explicar o pecado, que, oriundo do corpo, dana a alma. Nas africanidades diaspóricas, corpo e alma devem compor uma unidade, cuja integração depende dos *ebo*, oferendas votivas. Esse termo deriva da palavra iorubá *egbò*, que significa raiz e, também, ferida. Se as práticas africanistas no Brasil não (re)conectassem os negros às suas raízes ancestrais, causar-lhes-iam feridas mortíferas. Nossa hipótese linguística gira em torno de uma arquitetura sinuosa, pois a língua iorubá é amplamente tonal e cada termo de seu léxico traduz, de acordo com o tom da sílaba, significados muitos diversos (mas não é o caso da palavra *egbò*, cuja grafia e tonicidade são as mesmas para definir raiz e ferida).

Por esse raciocínio, temos: *imolè*, *molè* = espíritos, divindades – *irúnmolè*. *Ìmolè*, *ilé mímq* = casa, edificação. *Ìmò*, cultura, saber, conhecimento; *imò* funciona ainda como uma espécie de radical para a formação de outros termos com campo semântico aproximado (a *imolè* / *imàle*). *Imalè*, emblema do culto aos ancestrais; mas *imàle* = maometano, mulçumano (*Èsin imàle*, religião mulçumana). *Ìmolè*, luz; *imólè iràwò*, brilho das estrelas. *Ìmolè oòrùn*, luz do sol (*imólè ojó*, dia claro). *Ìmolè òsùpá*, luar, luz da lua. Ainda: *òrun*, céu, firmamento, paralelo ao *àiyé* ou *ayé*, mundo, plano terrestre, planeta (*Qlórùn ni ó sàkóso àiyé* – Deus governa o mundo). *Àiyébáiyé*, tempo antigo; *àiyéráyé*, tempo imemorial (BENISTE, 2016). Todo esse glossário, em maior ou menor grau, nos campos lexical e semântico, conservam a ideia de aporte ou suporte, em que os fabricos culturais se sustentam. No cristianismo, o corpo é a causa da ruína humana, mas, no dia da ressurreição, os corpos serão gloriosos (isso seria uma revalorização dos corpos? Ou a configuração de uma alma corporifica?). Na cosmovisão africana, o corpo é o invólucro da alma no melhor dos sentidos (é como a quartinha, jarra de barro, que retém a água, e, no transcorrer do tempo, a assimila, sacralizando-se sem se liquefazer). Em outros termos, no dia da eternidade, os cristãos terão corpos gloriosos e os candomblecistas possuirão uma alma sensível.

Equacionando: o “senhor” dominaria, “só”, o corpo do escravizado, sua parte insignificante no pensamento católico-colonial; já a alma dos escravizados “convertidos” pertencia a Deus, sob a proteção da Virgem Maria. Os negros não eram mais apenas africanos, tornaram-se afro-brasileiros católicos, então, os sermões de Vieira encontraram um terreno fértil, onde desabrochar. Os negros viam-se diante da promessa de um duplo paraíso, o céu cristão, traduzível pela morada ancestral africana, o *ilé mímq* no *òrun*. Vivendo o “doce-inferno” na terra, metáfora para o engenho de cana-de-açúcar, restava à alma, já purgada pelo sofrimento inerente à escravização, o ingresso nos céus. Essa é a força da ideologia, que criou essências, onde só havia existências sofríveis.

**Educação emancipatória, um projeto político pedagógico decolonial**

Embora a pedagogia da escravidão, expressa nos sermões analisados, faça parte de um contexto histórico bem distinto das propostas educacionais hodiernas, ela deixou sequelas nas populações afrodescendentes, por isso, nada nos impede de lançar um olhar crítico ao passado e romper com programas (des)educacionais. Trata-se de descolonizar os saberes, propondo uma guinada decolonial, “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Intelectuais latino-americanos e americanistas, pensando a respeito de seu *locus* epistêmico e na conjuntura econômica do capitalismo, juntaram-se para formar o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). A partir desse núcleo, começou-se a repensar o contexto histórico, social e político da América Latina. Efetivado em 2001, o M/C possui precedentes na década de 1990, quando pesquisadores do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos perceberam que, com a chegada da Modernidade, foram relegados saberes, conhecimentos e práticas culturais dos povos subjugados, estabelecendo-se em seu lugar as sociabilidades coloniais. Impulsionado por esses estudos, o M/C aproximou, ainda mais, a América Latina aos debates pós-coloniais, com a proposta de descolonizar o poder, o saber e o ser. (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

A colonialidade do poder se espraia pelo sistema capitalista, gerador de hierarquias sociais, que nos remetem à história da colonização e se amplia por toda modernidade, marcando à ferro e fogo, como nos períodos escravistas, a América latina; essa é a amostragem do padrão mundial do capitalismo (QUIJANO, 2000). A colonialidade do saber delinea o racismo epistêmico, que reconhece como legítima as epistemologias eurocentradas, desconsiderando outras perspectivas como racionalmente válidas (SILVA, 2018). E a colonialidade do ser funciona como uma engrenagem geradora da ideologia de que existiria uma superioridade europeia natural sobre tudo que não seja naturalmente europeu (WALSH, 2010). Essas perspectivas geradoras dos binarismos branco/não-branco, racional/não-racional, patriarcal/não-patriarcal, masculino-dominante/não-macho-heteronormativo etc., compõem a pauta das discussões mais recorrentes do M/C (BALLESTRIN, 2013). Em toda América Latina, a colonialidade do poder/saber/ser e, por extensão, do fazer, isto é, do *status quo* do operariado no mundo da produção capitalista, ainda indica um lugar de alienação política com consequências socioeconômicas desastrosas.

Cultura e sociedade são setores correlacionados à educação decolonial. A libertação sociopolítica e emancipação econômico-cultural não se realizam sem o apoio direto de políticas públicas rumo à reparação histórica de danos. O Brasil, desde o seu agendamento como colônia de Portugal disputado por outros invasores europeus, como de seu agenciamento como nação independente, foi construído por inúmeras etnias não-brancas, mas o crédito das proezas nacionais é concedido a uma aristocracia de ascendência europeia. A Lei 10.639/03, fruto, em desabrocho, de reivindicações de movimentos para o reconhecimento das contribuições de povos negros à formação socioeconômica e histórico-cultural do Brasil, tornou-se componente obrigatório nas salas de aula dos ensinamentos fundamental e médio (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Mas não basta implementar a lei; é preciso supervisionar seu cumprimento e manutenção. Faz parte desse projeto político pedagógico decolonial os programas de inclusão, nas universidades públicas, de estudantes negros, indígenas e outros estratos sociais historicamente subalternizados; esses grupos sociais, formados de eleitores ativos, precisam do acesso à educação superior, para mensurar e alterar seus níveis de consciência cidadã frente a descolonização do ser.

A pedagogia consensual da escravidão em Vieira converge para o sentido hegeliano da moral do senhor e do escravo que foge da seara do mito e incide como

ideologia no terreno das sociabilidades pautadas nas políticas coloniais. Embora o caminho delineado pela fenomenologia de Hegel se restrinja ao acompanhamento dos passos dados pelo indivíduo em direção de sua formação epistemológica ou, se preferirmos, do homem ocidental para a filosofia, rumo ao autorreconhecimento e despertar para a consciência de si, ampliamos, aqui, seus domínios, vez que a própria sociedade ocidental declinou excedendo fronteiras e ocidentalizou várias culturas, além daquelas que exterminou.

Nessa leitura, o primeiro passo que a consciência empreende, em Hegel, sinaliza a direção de sua verdade como consciência-de-si e incide no desejo, em que, ao objeto, é negada a sua independência, pois barraria a satisfação pulsional do sujeito desejante. Há uma certeza no sujeito cognoscente (em nossa tentativa de tradução conceitual, o dominador) que se realiza na verdade do objeto conhecível (o dominado). Por isso, para que a consciência-de-si construa sua identidade é preciso que ela se encontre no reflexo do objeto conquistado, que confere satisfação ao seu conquistador. Na obra vieiriana, a religião católico-colonial representava a cultura europeia, provida do “saber genuíno”, porta-voz do poder implacável. Nela, o fazer indígena-africanista era meramente objetal no sentido de estar à disposição da elevação da economia europeia, em detrimento da alienação sociopolítica de seu(s) outro(s), o não-europeu, um “não-ser”.

Nessa dialética com direito ao revés e ao avesso, é importante assinalar que a estratégia do sincretismo afro-católico, por exemplo, não se encerra (apenas) na arte dos disfarces, hoje, “desnecessário” ao povo-de-santo, nem traduz somente o reconto da história de opressão. No momento em que os colonizadores europeus impuseram sua cultura aos indígenas catequizados e aos negros “desafricanizados”, obliteraram suas identidades socioexistenciais, isto é, tolheram suas relações de subjetivação com o mundo diante da necessidade e desejo de interpretar a realidade; não obstante, tal processo não se deu diante da passividade desse(s) outro(s), dos negros da terra ou dos negros da guiné. Ao sincretizar símbolos da cultura (religiosa) europeia, efetivaram ranhuras fundamentais para uma problematização epistemológica e reconhecimento dos perigos de uma história única, conforme Chimamanda Adichie (2019). Essa temática hegeliana é seminal quando consideramos que a consciência-de-si somente atinge sua satisfação diante de outra consciência-de-si, que lhe seja especular, donde provém, ao nosso ver, as ideias de identidade étnica. O “em-si” só existe quando ressignifica sua relação “no-outro”.

Nossa hipótese é a de que o Pe. Antônio Vieira tenha jogado com essas possibilidades quando acionou sua pedagogia da escravidão, seu processo (des)educativo para que a pessoa negra no Brasil colonial conseguisse realizar a “proeza” de habitar o “doce-inferno”, inspirada pela figura do Servo Sofredor das profecias bíblicas veterotestamentárias e identificada com o Cristo Crucificado do Novo Testamento bíblico. O Antigo e o Novo Testamentos sempre corresponderam à Antiga e à Nova Aliança entre Deus e humanidade nas tradições (judaico-)cristãs. A primeira é assinalada pela dor, sofrimento, opressão, por fim, pela morte; a segunda, perpassada pela consolação, esperança, reintegração, finalmente, pela vitória sobre a morte, cuja extensão máxima é a Ressureição. Vieira em seu jogo de xadrez discursivo relegou a posição geográfica do combate, legitimando hierarquias opressoras. Peças ‘claras’ e ‘escuras’ não faziam diferença para o prosador jesuíta, porém, as estratificações sociais eram decisivas. Invariavelmente, rei e rainha, torre, bispo e cavalo, nessa analogia, representavam a metrópole e sua corte colonialista (a Europa as peças brancas e, o Brasil, as negras). Os peões, todos os colonizados, aqueles que, em tese, não poderiam se voltar para trás, ou seja, “descivilizados”, desterrados, desapropriados, não podiam contar com a história, só mesmo com o reflexo de sua representação, na ótica do seu opressor.

Ora, o passado dos colonizadores era glorioso, confirmado pela expansão territorial europeia; o passado dos indígenas, caótico; o dos negros, diaspórico, inculturado em relação ao colono e aculturado no que diz respeito aos agenciamentos intertribais. A referência dos escravizados negros era a ancestralidade africana perdida além-mar. Sua representação imediata os aproximava do paraíso eterno, prometido pelo catolicismo aos fiéis que suportassem sua cruz na terra. Uma nota curiosa que confirma nossa hipótese culturalista sobre a ideologia na dialética da escravidão reside na observação de que, em muitos terreiros de candomblé da Bahia, embora o neófito se inicie para se reconectar à ancestralidade africana, a primeira e mais importante etapa de sua iniciação, culmina quando o novo candomblecista trajado em vestes brancas participam da celebração da missa em uma igreja católica, preferencialmente, em uma igreja histórica, *locus* da prática do sincretismo afro-católico. Há um símbolo negro, perdido na branquitude, encontrável no sincretismo de ideias.

No pensamento de Vieira, havia, àquela época, lugar vacante para o senhor e para o escravo, em que uma existência universal poderia ser conferida pela razão, levando a sociedade civil à estratificação a partir da consciência-de-si (des)nivelada por seu reconhecimento no (não-)outro. Eis porque os colonos caracterizavam o não-europeu como não-racional em sua lógica, que privava o(s) outro(s) de sua(s) liberdade(s), ocasionando a “luta de vida ou de morte”. Para Hegel, a relação senhorio/escravidão constitui um esboço primeiro das relações propriamente humanas (transcendentalismo). objetamos; pelo menos em uma perspectiva sócio-histórica, acreditamos que esse primeiro esboço tenha ocorrido entre os iguais em espécie, diferentes, no gênero/sexo e os papéis sociais a ele atribuídos, ainda que reafirmados pela religião.

Na sequência, mercantilismo/colonialismo/modernidade/capitalismo, a alegoria hegeliana da dialética senhorio/escravidão, nos remete a Platão, ao descrever sua caverna, onde ocorre a transferência, na economia do desejo, da relação senhor/escravo para o campo sociopolítico. No campo mítico, o senhor seria a alma intelectual, iluminada pela razão, e o escravo, os corpos não-pensantes presos à caverna pelo não-saber. Hobbes (e Maquiavel em certo sentido) discorre que o pacto social estabelece o fim do estado de natureza, instância propícia à tensão, aonde ocorrem as lutas de morte e de vida, cuja superação geraria a civilidade; contudo, em seu lugar abissal, plantam-se o Estado, o monstro Leviatã, condicionante da quimérica liberdade. Parece que, diante do cadáver do vencedor, o vencido percebe a inutilidade da vitória terrena; mas, o acontecimento trivial é outro: o vencedor, diante dos sucumbidos, os desconhece como outra consciência-de-si, e procura imediatamente outra coisidade escravizável, pela alienação (muitas vezes, religiosa) da consciência escrava-em-si, confrontada pelo desejo de liberdade de outras consciências-de-si, resistentes à alienação de seu trabalho, usufruído por outrem ocioso.

Consideramos, portanto, que o avesso da dialética senhorio/escravidão, no campo sociopolítico, surge do reconhecimento do direito à liberdade pelo próprio escravizado, que nega a escravidão como consciência-de-si. Historicamente, o movimento abolicionista, entre tantas outras iniciativas antiescravistas, testemunha o desejo de liberdade dos escravizados, diante da necessidade de viver, forjando-se nesta vida, ou preparando-se para a outra escorada na ideia de ancestralidade. O desejo ancestral nasce, então, junto à necessidade de ser livre e é impulsionado pela revolução, cuja sentença (re)ordenadora é: **avante!**, o apelo civilizatório dos negros aos afrodescendentes rumo à emancipação epistemológica do ‘ser’ no bojo das culturas. O sincretismo de ideias foi um grande passo, ainda que trôpego à época colonial, aos empurrões de Vieira. Em estudos literários e culturais, é significativo o processo de migrações e trânsitos discursivos. Que tal darmos continuidade ao nosso



problema epistêmico substituindo a dialética histórica pela dialógica cultural? Não esqueçamos que, nessa história de silenciamentos,

a mestiçagem cultural é um movimento lento, resultado das lutas de resistência dos indivíduos e dos grupos etnossociais marcados por uma história de desterro e por um longo processo de desculturação. Mas também foi uma forma inescapável de produção de novos significados e identificações num contexto social e cultural hostil. Os sentidos se rebelam, se corrigem, se misturam, se reorganizam e se remetem a uma memória ancestral em desagregação e aparentemente perdida, enquanto os condicionantes da experiência atual remodelam a sensibilidade e produzem novos sentidos estéticos que compõem e decompõem identidades e nexos existenciais capazes de ler e reler o mundo colonial (SANGENIS, 2019, p. 19).

“É nesse sentido que o sincretismo toma a forma de resistência cultural e é uma das mais genuínas e belas expressões da nossa cultura”, cujos componentes são sempre ressignificáveis (SANGENIS, 2019, p. 20).

## Conclusão

Propusemo-nos, nesse artigo, compreender como a prosa didática de Vieira contribuiu para a cristalização do *status quo* do negro escravizado no Brasil colonial. Vimos que a figura do jesuíta é emblemática e as contradições presentes em seus sermões acaloram ainda hoje o debate sobre o papel da literatura, da religião e de certas pedagogias tradicionais sobre o delineamento da mentalidade das populações representadas, doutrinadas e educadas nos sistemas de colonialidade. Mas, concordamos que a contradição é uma característica da qual o ser humano não escapa, principalmente, quando a referência é o homem barroco. Sabemos que inúmeros elementos biográficos, ideológicos e políticos foram decisivos para a contestação da pertença do jesuíta ao cânone literário brasileiro, desde sua origem estrangeira, seu credo religioso e a tipologia textual que desenvolveu, bem como de sua função discursiva.

A crítica literária contemporânea, a respeito do barroco no Brasil colonial, evidencia estes dois escritores, cuja vida e obra são bastantes controversas: Antônio Vieira, português que morou no Brasil e Gregório de Matos, brasileiro que residiu em Portugal. Silvio Romero, por exemplo, insiste na tese de que Gregório de Matos, além de representante da brasilidade, seria o iniciador da palavra-arte em nosso país: “sua veia satírica representará a expressão do espírito nacional, cujo mérito conferirá o título de fundador da literatura brasileira” (ROMERO, 2001, p. 174). Para ele, o Pe. Vieira sequer participou da formação da literatura brasileira porque seus textos não se enquadrariam na tipificação clássica dos gêneros literários; sua nacionalidade e posicionamento político o reportavam ao colonizador e ele não influenciou o elemento nacionalidade, que delineia a identidade cultural de um povo. Para Alfredo Bosi, porém,

A prosa barroca está representada em primeiro plano pela oratória sagrada dos jesuítas. O nome central é o do Padre Antônio Vieira (Lisboa, 1608 – Bahia, 1697). Figuras secundárias, mas, de modo algum, medíocres, o Padre Eusébio de Matos (Bahia, 1629-92), irmão do poeta Gregório, e o Padre Antônio de Sá (Rio, 1620-78) (BOSI, 2006, p. 44).

Por um lado, seria problemático em extremo, mas não impensável, outorgar a Vieira o lugar de fundador da literatura brasileira, vez que reconhecemos que mesmo colocando-se contra, em alguns momentos, à escravização dos indígenas, os jesuítas possuíam mão-de-obra indígena escravizada; isso significa que sua mentalidade era

colonialista – e não nacional brasileira –, hipótese confirmada no fato de que Antônio Vieira buscou justificar a escravização de africanos por meio de uma prédica sedutora, haja vista os negros tendo conhecido os fundamentos da religião cristã pela (ilusão da) catequese (como descreveu Ramos, 1940 / 1942), foram comparados ao ícone central dessa religião, arrolável àquela, cujos rastros apontavam a África Negra como seu princípio e fim. Contudo, consideramos que, do ponto de vista estético, ou seja, da tal literariedade, os sermões possuem elevada qualidade prosaica para serem analisados como um gênero literário. Consideramos que um fenômeno literário advém de certos contextos culturais; entendemos que a cultura se constitui a partir dos suportes outorgados pela política, economia e sociedade, e seu aporte fundamental é a história; portanto, não é confortável para nós elegermos um (único) escritor, seja ele quem for, habitante de uma sociedade colonial, ligado à respectiva metrópole, como iniciador da literatura de uma nação multiétnica como a brasileira.

Outra avaliação, porém, de cunho ideológico, relaciona-se diretamente à história da formação socioeconômica e cultural do Brasil. Estamos nos referindo à colonização das mentes, resultado do escravismo. Na tentativa de catequização dos indígenas, dos negros e também do colono, residia o desejo de construção do Quinto Império, tão sonhado pelo(s) jesuíta(s). Além de domesticar os escravizados, conseguindo converter os colonos, os missionários teriam conseguido atingir seus objetivos político-religiosos. A forma como as populações negras foram (des)educadas para residir no “doce-inferno”, de um lado, revela a genialidade do Padre Vieira em relação à oratória, e confirma o pensamento de Said (2007) de que a literatura foi empregada ao longo da história, em várias ocasiões, para justificar a opressão do homem sobre o homem e convencer os vencidos a aceitar a história dos vencedores; de outro, nos ensina que muitas ideologias, inclusive, religiosas, podem resultar a deturpação de valores universais, por exemplo, a inviolabilidade da dignidade humana e o direito à vida preservada.

Nesse sentido, “A (des)educação para habitar o ‘doce-inferno’ brasílico nos sermões de Antônio Vieira” foi uma estratégia político-religiosa, de consequências socioeconômicas, que contribuíram, para o bem e, muitíssimo, para o mal, com a formação da identidade cultural híbrida do povo brasileiro. Ao final, o conjunto dos colonizadores e seu subconjunto dos missionários absorveram outro macro conjunto, já com suas intersecções demarcadas, o conjunto dos negros da guiné (os “desafricanizados”) e os negros da terra (os indígenas), categorias criadas pelos colonos para descrever o não-branco, não-europeu, não-cristão etc.

Nesse bojo multirreferencial da cultura brasileira, é problemático, portanto, definir o que seja a identidade cultural sem lincar os pontos dessa realidade pluridimensional. Logo, é necessário no pós-modernidade, agenciar políticas públicas junto à área da educação para que, na contemporaneidade, as coletividades sobreviventes ao “doce-inferno” não se desloquem, como cegos em um labirinto econômico, para o amargo-céu capitalista. As reivindicações de um projeto político pedagógico decolonial giram em torno de assegurar direitos e deveres cidadãos, em que a descolonização do saber/poder/fazer/ser gere cidadãos cosmopolitas, capazes de sustentar a tão propalada democracia. Esse processo se inicia com uma educação emancipatória, combativa à deseducação domesticadora, cujos alvos são os descendentes de povos escravizados, desejosos da liberdade como valor universal.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 2, 2013, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>> acesso: 20/02/2022.

BENISTE, José. *Dicionário yorubá/português*. 3 ed. RJ: Bertrand Brasil, 2016.

BÍBLIA SAGRADA. 3. ed. Brasília-DF, Edições CNBB, 2019.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43 ed. SP: Cultrix, 2006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em: 20/02/2022.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1981.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 8a. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000 (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*; tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSTARD, Larissa. *Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História*. Revista Fronteiras e Debates. Macapá, V.4, N.7, 2017, pp. 159-175.

COTRIM, Gilberto. *História para Ensino Médio – Brasil e Geral – volume único*. São Paulo: Saraiva, 2002.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. RJ: Editora Pallas, 1976.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. *A pedagogia da escravidão nos sermões do Padre Antônio Vieira*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336026973\\_A\\_pedagogia\\_da\\_escravidao\\_nos\\_Sermoes\\_do\\_Padre\\_Antonio\\_Vieira](https://www.researchgate.net/publication/336026973_A_pedagogia_da_escravidao_nos_Sermoes_do_Padre_Antonio_Vieira)> acesso: 20/02/2022.

GOMES, Eugênio. *Vieira*. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *A literatura no Brasil*. 7. ed. rev. e atual. - São Paulo: Global, 2004. V. 2.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2, p. 14-53.

GROSFUGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p.287-324.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte, Nº 26, n.01, 2010, pp. 15-40.

PEIXOTO, Afrânio. *Vieira brasileiro*. Paris - Lisboa: Aillaud & Bertrand, 1921.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.193-238.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro: etnografia religiosa*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1940. v. I, p. 434.

RAMOS, Arthur. *A aculturação negra no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional 1942.

REAL, Miguel. *Pe. Antônio Vieira: a arquitetônica do Quinto Império na carta Esperanças de Portugal (1659)*. Revista Lusófona de ciência das religiões – ano VII, 2008 / n. 13/14 – 107-140

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. tomo. 1 (Org.) BARRETO, L. Antonio. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*; tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANGENIS, L. F. C. (2019). *Educação e leitura popular na sociedade barroca brasileira: contribuições da arte franciscana*. *Horizontes*, 37, e019039. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.663>>. Acesso: 27/02/2022.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. *Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra*. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3, 2018, p. 233-257. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>> acesso em: 15/01/2022.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In.: VIAÑA, Jorge. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010, pp. 75-96.

VERÍSSIMO, José. O que é literatura? In:\_\_\_\_\_. *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)*. São Paulo: Edelbra, 1969.

VIEIRA, Antônio (Padre). *Sermões XIV, XX e XXVII*. Edição eletrônica: Verônica Ribas Cúrcio. [S.L.]: [20--?]. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=16413](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=16413)> acesso: 01/01/2022.

## QUADRINHOS E ARQUEOLOGIA: O SABER E O LÚDICO NOS QUADRINHOS ROCK ANIMAL DA REVISTA RECREIO

Eron Teixeira de Melo<sup>31</sup>

**Resumo:** Entre os anos de 2003 e 2004 a popular revista infanto-juvenil *Recreio*, pertencente à editora Abril, lançou quadrinhos de aventura educativos cujo tema principal envolvia história e arqueologia. Estes quadrinhos ou, como a editora chamou, “mini gibis” eram chamados de *Rock Animal*. E mesmo tendo se passado quase vinte anos após sua publicação original é interessante notar como a arte dos quadrinhos e o lúdico podem ser ferramentas formidáveis no aprendizado e no ensino de história. Os quadrinhos *Rock animal* serão o exemplo aqui abordado.

**Palavras-chave:** Quadrinhos, História, Arqueologia.

Cada coleção da outrora popular *Revista Recreio* possuía um tema principal, sejam eles robótica, mitologia ou língua portuguesa. Já no caso de *Rock Animal* o tema da coleção é a Arqueologia. Os mini gibis *Rock Animal* vinham acompanhados da revista principal com o brinquedo de um dos personagens da história. Para tal empreitada foi contratada uma equipe de criadores argentinos.

Tendo roteiros de Hernán Galdames, arte de Oscar Martutaitis e cores de Javier Galdames e Catriel Tallarico, são criadas as histórias da primeira geração da coleção *Rock Animal*. Geração essa que seria dividida em três partes. Anos mais tarde viria a ser criada outra geração, mas sem qualquer relação com a primeira a não ser pelo nome.

O nome *Rock Animal*, se deve ao fato dos protagonistas encontrarem ao longo de sua jornada pedras que se transformavam em animais ao toque humano e tais animais seriam encontrados em diferentes lugares históricos ou sítios arqueológicos ao redor do mundo. Uma tentativa de despertar o interesse, principalmente das crianças, em conhecer novos saberes e lugares mantendo o propósito inicial da revista de trazer um conteúdo educativo.

Cada edição da revista continha uma miniatura de animal que podia se “transformar” em uma miniatura emulando uma pedra e um minigibi contando uma pequena história em quadrinhos tendo como protagonista o animal encontrado. Já na fase dois os minigibis eram acompanhados ou por rochas de gesso para serem escavados e revelar miniaturas de “tesouros” arqueológicos ou por uma miniatura de um dos arqueólogos que compunham a história. Ao todo a coleção foi composta por vinte animais de pedra, onze miniaturas de tesouros e oito personagens humanos que compunham a equipe de jovens arqueólogos. Sendo que cada animal de pedra e cada “tesouro” se encontrava em um sítio arqueológico ou monumento espalhados pelo globo. Dessa forma temos histórias em diversos locais do mundo como Egito, Inglaterra, Ilha de Páscoa, Grécia, Jordânia, Iraque, México, Canadá, Austrália, entre outros.

Os minigibis contavam não apenas com a história em quadrinhos, mas também com uma pequena reportagem a respeito do assunto e/ou local demonstrado no quadrinho. As repórteres creditadas são Luciana Zenti e Mariana Weber, infelizmente não foram descritas as fontes utilizadas. Os primeiros vinte

---

<sup>31</sup> Formado em História Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com Pós-Graduação em História da Cultura Afro-Brasileira pela Instituição Uniasselvi.

minigibis compõem a fase um da coleção. Já a fase dois manteve a mesma equipe criativa, dessa vez com quinze quadrinhos. Já a fase três, inspirada em Júlio Verne, se passa durante uma viagem ao centro da terra, com quadrinhos de tamanho maior e com uma história única dividida em dez partes, mas sem muitas referências históricas, voltada exclusivamente para a aventura. Devido a isso, o foco deste trabalho será sobre as fases um e dois da primeira geração.

Segundo o que o roteirista Hernán Galdames relata em seu blog:

Me pidieron inventar otro juguete transformer. Algo con animales. Seme ocurrió crear piedras preciosas que se tranforman en animales de piedra. La historia es así: a través de un volcán que erupciona llega a la superficie una piedra preciosa que pertenece a la desaparecida raza Rockanimals. Un famoso arqueólogo conservacionista, el doctor Gemma, la descubre y, al tocarla, la piedra se transforma en un león de piedra. Este le cuenta que dispersas por el mundo hay otras piedras de su misma raza. Gemma, junto a su equipo de jóvenes arqueólogos, organiza una cruzada para rescatarlas. Como siempre sucede, también hay piedras malas que otro arqueólogo trata de encontrar para enfrentarse con Gemma. Gustó la idea y terminamos haciendo comics de los Rockanimals durante tres temporadas. También para la revista brasileña Recreio. El dibujo fue de Oscar Martutaitis y el color de Catriel Tallarico. Galdames, janeiro de 2014.<sup>32</sup>

Essa foi a mais longeva coleção da revista recreio, suas histórias e informações adicionais sobre patrimônios históricos e sítios arqueológicos serviram para despertar a curiosidade e introduzir diversas crianças a leitura e a temas como História e Arqueologia. O uso disso em sala de aula pode ser excelente, pois pode abarcar diversas questões como: preservação de monumentos e artefatos, o uso de fontes ou sua falta em textos complementares, estudo de antigas civilizações, como a História é escrita pelos historiadores, ou até mesmo atividades com perguntas e respostas. Inclusive, a segunda fase dos quadrinhos Rock Animal intitulada “Trilha do Tesouro” já conta com um tabuleiro e cartas com perguntas e respostas sobre História e Biologia. O que pode proporcionar um ótimo entretenimento com aprendizado adaptado para a sala de aula pelo professor.

Devido a grande popularidade que a revista Recreio teve em sua época, alguns trabalhos acadêmicos a esse respeito já foram escritos, principalmente voltados para a área do jornalismo ou das ciências sociais. Mas a importância que a revista dava para questões históricas, arqueológicas e antropológicas ainda foi pouco abordada. Da mesma maneira são pouco lembrados, a não ser por colecionadores, os quadrinhos da revista que traziam um material de leitura didático e ao mesmo tempo em que despertava o interesse das crianças e adolescentes pelos seus temas abordados.

Atualmente o estudo de quadrinhos enquanto arte e fontes de sua época vêm cada vez mais ganhando espaço dentro das universidades. Diversos trabalhos acadêmicos utilizam diferentes quadrinhos sob um olhar criterioso e como um estudo de diferentes épocas e acontecimentos. Por exemplo: trabalhos a respeito da ditadura argentina através de seus quadrinhos que vem ganhando cada vez mais espaço no mercado nacional. Além disso, diversos livros teóricos a respeito de quadrinhos e da sua importância já foram escritos, inclusive por alguns brasileiros ou já traduzidos para o português.

Assim, os quadrinhos podem influenciar positivamente um público infanto-juvenil caso sejam bem utilizados. De modo a trazer à tona como esses quadrinhos trabalham o conteúdo histórico em suas histórias e em seus textos de apoio ao final

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://hernangal.blogspot.com/>

de cada edição. Apontando em que tais “minigibis” podem agregar ou não ao conhecimento e a uma metodologia em sala de aula. Lembrando que tais quadrinhos bebem de uma fonte ainda um tanto fantasiosa da arqueologia, com mistérios e seres mágicos, algo que pode perfeitamente ser discutido em sala de aula, contrastando o que é real e o que é imaginário.

Na segunda metade do século XX, a televisão era o principal meio com que as crianças tiveram contato e que conseqüentemente mais recebiam influência. O que era visto por muitos como uma inimiga do aprendizado. Mesmo assim na década de 1970 a produção de histórias em quadrinhos brasileiras começou a ser destaque com a publicação das revistas da *Turma da Mônica*, criação de Maurício de Souza em 1959. A partir de 1975, a Editora Abril chegou a editar obras do artista Ziraldo como *A Turma do Pererê* e em 1989 *O Menino Maluquinho*, criado em 1980.

No começo do século XXI houve o desenvolvimento da internet, dos meios de comunicação digitais e o crescimento de sua utilização por parte das crianças. Nesse contexto nasce uma nova versão da revista *Recreio*, na década de 2000. As crianças passaram então a compartilhar o ciberespaço com os adultos e a ser o público-alvo de diversos *sites*, blogs, seções em portais, aplicativos e jogos. Essa versão mais atual da revista apresentava matérias que versavam sobre a mídia televisiva, curiosidades, *blogs* e materiais de consumo. O que poderia ser visto como um novo inimigo da educação, mas se o educador souber usar tais materiais como ferramentas em sala de aula pode vir a ter bons resultados no futuro.

Atualmente nem a revista *recreio*, nem seus quadrinhos existem em mídia física, contando apenas com uma página na internet. Seus quadrinhos ainda podem ser encontrados através de arquivos para *download* no grupo do *facebook* denominado *Comunidade Recreio*.

Infelizmente materiais teóricos sobre quadrinhos são escassos no Brasil. Enquanto diversas editoras de quadrinhos surgem em solo nacional, não existe uma editora que mostre um grande interesse por publicar estudos sobre quadrinhos no Brasil. O que faz com que muitos estudiosos foquem em textos antigos, que podem ser encontrados em português, e deixam estudos atualizados em segundo plano.

Mesmo assim, os diálogos entre história e quadrinhos seguem sendo desenvolvidos com bons trabalhos acadêmicos, incluindo artigos, trabalhos de conclusão, teses e dissertações. É o caso de publicações em revistas acadêmicas como: *Uma Medeia em quadrinhos: mito, recepção da antiguidade e terrorismo na Medeia de Mariana Waechter*, *Martha Washington: a visão de dois homens brancos sobre uma heroína negra* e *Transexualidade em Quadrinhos: narrativa autobiográfica nas histórias de Sasha, a leoa de juba e Alice Pereira*, todas publicados pela revista *Anos 90* do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio do Sul. Segundo Victor Callari e Karoline Kunieda Gentil:

O crescente interesse pelas Histórias em Quadrinhos no Brasil, por parte do público geral e da Academia, de forma específica, pode ser atestado a partir de diferentes indícios perceptíveis em esferas variadas, sejam elas culturais ou econômicas. A existência de grupos de pesquisa, como o Observatório de Histórias em Quadrinhos na Universidade de São Paulo e o Grupo de Pesquisa sobre Quadrinhos, na Universidade Federal de São Paulo, que inicia sua trajetória com seus primeiros eventos, juntamente com diversos outros cursos e eventos oferecidos em outras capitais como Belo Horizonte, reforçaram a tese de que as Histórias em Quadrinhos não podem mais ser ignoradas. Distribuídos entre 203 monografias, 139 dissertações de mestrado

Atualmente, com o advento da internet e, possivelmente, por medidas econômicas e editoriais, como a crise da editora Abril, os antigos suplementos infanto-juvenis perderam espaço e não são mais publicados. Contudo, algumas revistas infantis impressas resistiram por um bom tempo, no caso da *Recreio* até 2018, apresentando artigos de ciências humanas e naturais em suas pautas.

Esses impressos possibilitaram a aprendizagem de diversos assuntos, mas na maioria de seus textos a informação é muito simplificada. De acordo com Sheila Alves Almeida:

A revista *Recreio* é modulada pela sedução do público-alvo e pela utilização de um discurso midiático para descrever os fatos. Na revista *Recreio*, o texto se inicia com uma abordagem mais próxima à criança, passando para uma linguagem mais descritiva e impessoal, tendendo à simplificação e não relacionando os saberes científicos ao cotidiano infantil. Na Revista *Recreio*, as explicações são apresentadas de maneira mais objetiva e linear.<sup>34</sup>

Já o relato da professora Marta Coelho dos Santos é um bom exemplo de como o conteúdo de tais revistas educativas pode vir a ser trabalhado:

Conheci a revista *Recreio* em 2003 e como era professora de uma sala multidisciplinar de Ensino Fundamental I resolvi utilizá-la em minhas aulas com o intuito de diversificar minhas atividades pedagógicas. Tive muito sucesso com a revista e sempre fazia uso de alguns textos para ditados, produções de textos, como ilustração para algum outro conteúdo. Dentre todas essas formas de aprendizagem, a brincadeira talvez seja a mais importante, pois é a partir dela que o jogo, a cultura e as experiências passam a ter sentido. É na interface saber e cultura que a escola permite que as crianças interajam e negociem experiências entre seus pares. Experiências essas muitas vezes baseadas em modelos apreendidos de uma cultura da mídia que já está embrenhada na vida de adultos e crianças e que de nada adianta a escola ignorar.<sup>35</sup>

A professora também trabalha a revista como um produto da cultura da mídia e mesmo sendo uma produção infantil, ela veicula os produtos que têm finalidade mercadológica utilizando estratégias de fidelização, mantendo seu público cativo, principalmente por meio dos brindes, como os rock animal, que acompanham cada edição, uma vez que, podem conduzir a criança a sempre buscar pela coleção completa.

Obviamente, apesar do grande entusiasmo, o estudo de caso aqui abordado trabalha de forma crítica e o mais objetiva possível com o material de estudo, não se deixando levar por nenhuma predileção pessoal pelos quadrinhos. Afinal os quadrinhos são uma forma de arte e nenhuma expressão artística tem como propósito ser uma pesquisa acadêmica focada exclusivamente na realidade. Assim como afirma o professor Waldomiro Vergueiro:

No entanto, se não é desejável uma relação mecânica com o objeto pesquisado, tampouco é admissível que o pesquisador de quadrinhos se deixe

---

<sup>33</sup> CALLARI, Victor; GENTIL, Karoline Kunieda. *As Pesquisas Sobre Quadrinhos nas Universidades Brasileiras: uma análise estatística do panorama geral e entre os historiadores*. In: História, Histórias - Revista do Programa de Pós-Graduação em História – UnB, vol. 4, n° 7, 2016.

<sup>34</sup> ALMEIDA, Sheila Alves. *Divulgação Científica para Crianças: uma análise de artigos das revistas ciência hoje das crianças e recreio*. In: Revista Ciências & Ideias, volume 11. N° 1, janeiro/abril de 2020.

<sup>35</sup> SANTOS, Marta Coelho dos. *Pedagogias multiplicadas no currículo da mídia: Recreio e a construção dinâmica do saber infantil*. PIBIC/CNPQ, SIICUSP.



cegar por seu entusiasmo e produza um relatório científico panegírico, laudatório, que só vê os aspectos positivos dos quadrinhos, de seus produtos, autores e personagens preferidos, não conseguindo enxergar as limitações e falhas que estes possuem.<sup>36</sup>

Em anexo aos minigibis era possível ter acesso a pequenos textos explicativos sobre os lugares visitados nas histórias em quadrinhos das revistas. Estes textos aparecem nas páginas antes e depois das histórias e trazem informações gerais que podem ajudar a despertar a curiosidade ou ajudar a levantar questões sobre a escrita da história em diferentes mídias. Um bom exemplo é a edição de *Rock Animal Fase 2* N° 5 denominada *Susto na Caverna* que aborda a protagonista da história conhecendo as artes rupestres da caverna de Altamira, na Espanha, e protegendo-as de danos causados por pessoas de fora<sup>37</sup>.

Com os textos de apoio e instruções corretas tal quadrinho pode proporcionar uma excelente aula de pré-história geral e a conscientização de como nosso patrimônio histórico e cultural são importantes. De acordo com Audigier:

Ensinar História é, também, dar aos alunos uma memória comum, que passa pelo reconhecimento de uma cultura, em que a apropriação é fundadora da identidade do cidadão esclarecido. Assim, o ensino de história deve permitir ao aluno descobrir o patrimônio comum em que ele se insere e do qual é herdeiro.<sup>38</sup>

Outro exemplo interessante se encontra no quadrinho *Rock Animal Fase 2: O Tesouro de Nazca*, em que a equipe de exploradores vai até as famosas linhas de Nazca impedir que um grupo de saqueadores destrua o local atrás de um tesouro imaginário, sendo que as linhas em si já são um tesouro da humanidade<sup>39</sup>.

Esta é a tônica das histórias *Rock Animal* como um todo: a equipe de jovens arqueólogos liderados pelo Dr. Gemma viaja para algum sítio arqueológico em busca de um novo animal de pedra ou de alguma nova descoberta arqueológica e se depara com algum acidente ou com pessoas cometendo algum crime que precisa ser resolvido. Como dito anteriormente, todos os “minigibis” estão disponíveis gratuitamente em formato PDF na página do facebook *Comunidade Recreio*, portanto estão acessíveis a diversas pessoas que procuram uma ferramenta diferente para o ensino principalmente de jovens da educação básica.

Em suma, as primeiras revistas em quadrinhos *Rock Animal* foram responsáveis por introduzir, de uma maneira um tanto romantizada, o tema da arqueologia para um público infanto-juvenil. Tal iniciativa pode fornecer um interessante estudo sobre como a História e a Arqueologia já foram retratadas nos quadrinhos e na divulgação infantil e como tais materiais podem ser utilizados em discussões dentro e fora de sala de aula. Além de introduzir para diferentes públicos conceitos como Patrimônio, História, Conservação, Arte e Cultura.

Fontes:

---

<sup>36</sup> VERGUEIRO, Waldomiro. *Pesquisa Acadêmica em Histórias em Quadrinhos*. Ed. Criativo, 2017.

<sup>37</sup> *Rock Animal Fase 2: Susto na Caverna*. In: *Recreio*, São Paulo, Abril, ano 4, n° 188, 16out. 2003.

<sup>38</sup> AUDIGIER, François et. al. *Lépreuve sur dossier au CAPES d'histoire-geographie – Théorie et sujets corrigés*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. Editora Scipione, 2006.

<sup>39</sup> *Rock Animal Fase 2: O Tesouro de Nazca*. In: *Recreio*, São Paulo, Abril, ano 4, n° 192, 13 nov. 2003.

*Rock Animal 00: O Mistério das Pedras Sagradas. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 158, 20 mar. 2003.*

*Rock Animal 01: O Segredo da Esfinge. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 158, 20 mar. 2003.*

*Rock Animal 02: A Maldição da Pirâmide. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 159, 27 mar. 2003.*

*Rock Animal 03: O Poço Sagrado. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 160, 03 abr. 2003.*

*Rock Animal 04: Os Jardins da Babilônia. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 161, 10 abr. 2003.*

*Rock Animal 05: O Guardião. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 162, 17 abr. 2003.*

*Rock Animal 06: As Ruínas de Ur. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 163, 24 abr. 2003.*

*Rock Animal 07: O Enigma dos Vikings. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 164, 01 mai. 2003.*

*Rock Animal 08: O Labirinto de Creta. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 165, 08 mai. 2003.*

*Rock Animal 09: Em busca do Farol de Alexandria. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 166, 15 mai. 2003.*

*Rock Animal 10: Surpresa no Rio Nilo. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 167, 22 mai. 2003.*

*Rock Animal 11: Confusão em Machu Picchu. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 168, 29 mai. 2003.*

*Rock Animal 12: O Templo dos Mil Budas. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 169, 05 jun. 2003.*

*Rock Animal 13: A Caverna de Blombos. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 170, 12 jun. 2003.*

*Rock Animal 14: O Enigma de Stonehenge. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 171, 19 jun. 2003.*

*Rock Animal 15: Aventura em Kakadu. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 172, 26 jun. 2003.*

*Rock Animal 16: O Mistério de Atlântida. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 174, 10 jul. 2003.*

*Rock Animal 17: A Profecia da Ilha de Páscoa. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 175, 17 jul. 2003.*

*Rock Animal 18: O Cavalo de Tróia. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 176, 24 jul. 2003.*

*Rock Animal 19: A Cidade de Pedra. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº 177, 31 jul. 2003.*

*Rock Animal 20: A Cidade dos Deuses. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 173, 03jul. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Encontro no Coliseu. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 184,18 set. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Arqueólogos Apaixonados. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4,n° 185, 25 set. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Aventura em Pompéia. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n°186, 02 out. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: O Mistério da Múmia. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 187, 09 out. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Susto na Caverna. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 188, 16out. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Perdidos no Museu. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 189,23 out. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: O Tesouro Perdido. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 190, 30 out. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Tesouro Submarino. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 191,06 nov. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: O Tesouro de Nazca. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 192,13 nov. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Fuga de Tulum. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 193, 20nov. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Duelo Medieval. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 194, 27nov. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Perdidos no Deserto. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 195,04 dez. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Surpresa na Floresta. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 196,11 dez. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: Perigo nas Montanhas. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n°197, 18 dez. 2003.*

*Rock Animal Fase 2: A Cidade Perdida. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n° 198, 25dez. 2003.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 01. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n°200, 08 jan. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 02. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n°201, 15 jan. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 03. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n°202, 22 jan. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 04. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, n°203, 29 jan. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 05. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº204, 05 fev. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 06. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº205, 12 fev. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 07. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº206, 19 fev. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 08. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº207, 26 fev. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 09. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº208, 04 mar. 2004.*

*Rock Animal: Aventura no Centro da Terra 10. In: Recreio, São Paulo, Abril, ano 4, nº209, 11 mar. 2004.*

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Sheila Alves. *Divulgação Científica para Crianças: uma análise de artigos das revistas ciência hoje das crianças e recreio*. In: Revista Ciências & Ideias, volume 11. Nº 1, janeiro/abril de 2020.

CALLARI, Victor; GENTIL, Karoline Kunieda. *As Pesquisas Sobre Quadrinhos nas Universidades Brasileiras: uma análise estatística do panorama geral e entre os historiadores*. In: História, Histórias - Revista do Programa de Pós-Graduação em História – UnB, vol. 4, nº 7, 2016.

DAGIOS, Mateus. *Uma Medeia em quadrinhos: mito, recepção da antiguidade e terrorismo na Medeia de Mariana Waechter*. In: Revista Anos 90. Porto Alegre, UFRGS, 2021.

FERREIRA, Clarissa de Oliveira. *Padrões de Beleza na Publicidade Infantil da Revista Recreio: uma análise comparativa entre as décadas de 2000 e 2010*. Porto Alegre, UFRGS, 2021.

FUNARI, Pedro P.; PELEGRINI, Sandra. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006. p. 7-60.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia*. São Paulo, Ed. Contexto, 2005.

GALDAMES, Hernán. Redactor - Creativo - Escritor – Guionista. Disponível em: <https://hernangal.blogspot.com/>

GROENSTEEN, Thierry. *O Sistema dos Quadrinhos*. Ed. Marsupial, 2015.

PEDROSO, Rodrigo Aparecido Araújo. *Martha Washington: a visão de dois homens brancos sobre uma heroína negra*. In: Revista Anos 90. Porto Alegre, UFRGS, 2021.

PIRES, Maria da Conceição. *Transexualidade em Quadrinhos: narrativa autobiográfica nas histórias de Sasha, a leoa de juba e Alice Pereira*. In: Revista Anos 90. Porto Alegre, UFRGS, 2021.

POSTEMA, Barbara. *Estrutura narrativa nos quadrinhos: Construindo sentido a partir de fragmentos*. Editora Peirópolis 2018.

RAMOS, Paulo. *A Leitura dos Quadrinhos*. Editora Contexto, 2009.

SALES, João Vitor Melo. *Recreio, uma revista brinquedo*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2013.

SANTOS, Roberto Elísio dos. *A maioria da população brasileira é minoria nos quadrinhos*. 9ª Arte, São Paulo, vol. 8, nº1, p. 75-77, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/168128>. Acesso em 20 jul. 2021.

SANTOS, Marta Coelho dos Santos. *Pedagogias multiplicadas no currículo da mídia: Recreio e a construção dinâmica do saber infantil*. PIBIC/CNPQ, SIICUSP.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. Editora Scipione, 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Pesquisa Acadêmica em Histórias em Quadrinhos*. Ed. Criativo, 2017.

# O LAÇO SOCIAL NO PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA NOS MANICÔMIOS BRASILEIROS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TRAGÉDIA GREGA E A LUTA ANTIMANICOMIAL.

Fernando Ben Oliveira da Silva<sup>40</sup>

Thais Isabelle Teixeira<sup>41</sup>

Thiago Cedrez da Silva<sup>42</sup>

**Resumo:** O presente texto se deu como trabalho exigido para a conclusão na disciplina de pós-graduação do programa de psicologia social “Psicanálise, Psicologia Fenomenológico-Existencial e Literatura: tragédia antiga, clínica e ética.” Ministrada pelas professoras Ana Maria Feijó e Ingrid Vorsatz, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E busca refletir a relação da equivocada interpretação teórica utilizada nos manicômios brasileiros a respeito da exclusão dos laços sociais com aqueles que eram internados em seus ambientes.

**Palavras-chave:** Antígona, psicanálise, fenomenologia-existencial, laços sociais, luta Antimanicomial.

## Introdução

Busca-se pela perspectiva histórica na psicologia, compreender a relação do conceito de laço social entendido por muitos médicos psiquiatras nos manicômios brasileiros. Servindo-se do olhar por esta janela de observação da interpretação teórica ou abordagem psicológica utilizada por estes profissionais em ocasião.

Este trabalho, tem ainda como objetivo, realizar uma reflexão sobre esses laços sociais, usando como exemplo uma tragédia grega. Contudo, jamais comparando as sociedades da tragédia e a atual. Pois, a frequência nas aulas da disciplina, permite divisar como os gregos que viviam no período de 500 A/C lidavam com sua relação com o outro, com a sociedade, com a perspectiva de Deuses. Impossível, conforme percebido pelas aulas ministradas, a tentativa de comparar a sociedade, costumes etc. Dos gregos daquela época e nós em nosso contexto atual.

Porém, os laços sociais, independentemente de sua significação através da história, podem constituir o que se considera ético, humano, legal, para a relação não só dos cidadãos envolvidos nesses laços. Mas, principalmente àqueles que sem os laços sociais podem perder a referência de si, de sua subjetividade, daquilo que pode as constituir de fato. Por isso mesmo, excluindo a estes que dependem diretamente de seus laços sociais, coloca-os em sofrimento psíquico ainda maior.

Desta forma, analisaremos a noção de laço social e reclusão dos ditos loucos nos manicômios, pelo resultado de produções científicas e fontes primárias. A coleta de informações se dará a partir da análise de fontes primárias e secundárias. No processo de realizar uma análise minuciosa do corpus historiográfico, Cardoso e Vainfas advertem que:

---

<sup>40</sup> Psicólogo e Mestrando em Psicologia Social - UERJ

<sup>41</sup> Graduanda em Pedagogia – UNIGRANRIO

<sup>42</sup> Doutorando em História (UFPel). Mestre em História (2016) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). MBA em Gestão de Pessoas e Liderança (Faculdade Intervale). Especialização em Metodologias de Ensino de História (Faculdade Intervale). Pós-Graduando em Comunicação e Oratória (Faculdade Intervale).

O pressuposto essencial das metodologias propostas para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente. (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 375)

Logo, a análise crítica das fontes deverá ter como premissa o seu contexto histórico de produção buscando compreender as intenções e os sentidos que a instituição – no caráter primário - e os pesquisadores – no caráter secundário - atribuíram aos seus objetos de pesquisa durante a escrita. A partir da análise das produções de pesquisadores de Antígona e da Grécia antiga, autores que focaram na análise conceitual do que se refere aos laços sociais, loucura e/ou relação com a disposição de mudança do ambiente dos considerados loucos.

Para este fim, serão utilizados dois métodos, considerando que esse é um estudo de caráter bibliográfico, que segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 185) tem por finalidade, “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma”. E, também, por ser uma pesquisa qualitativa, é um estudo não-estatístico que identifica e analisa profundamente dados não-mensuráveis dentro do possível como: sentimentos, comportamentos passados, entendimentos de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

Consiste ainda, na etapa inicial de todo trabalho científico e acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema escolhido.

Como fonte primária, definimos como foco de análise a leitura e interpretação do livro “Antígona” de Sófocles, pela editora L&PM, com publicação datada em 2001. Como fonte secundária, livros e publicações acadêmicas que foram localizadas com as TAGs: psicanálise, fenomenologia-existencial, Antígona, laço social, manicômio.

## **Laço Social em Antígona**

O autor de Antígona foi Sófocles, um dramaturgo. Ele viveu no apogeu da cultura helênica. Sófocles competiu em cerca de 30 concursos, venceu 24 deles. Em suas tragédias, disponibiliza duas formas claras de sofrimento: o proveniente do excesso de paixão e o que se deriva do destino. Antígona é a última obra da Trilogia Tebana, apesar de ser sido a primeira a ser escrita em 442 a.C.

Em Antígona temos o desfecho da Trilogia Tebana.

Após a morte de Édipo em Atenas, Antígona e Ismene retornam para Tebas para tentar impedir que Polinices invada a cidade, tendo por consequência o combate com Etéocles. Vale ressaltar que os quatro são irmãos, filhos de Édipo. Antígona e Ismene não conseguem chegar a tempo e ficam sabendo que a profecia de Édipo foi cumprida: Etéocles e Polinices colocaram termo à vida um do outro.

Creonte, o Rei de Tebas, obriga aos seus soldados que enterrem com todas as pompas fúnebres o corpo daquele que tudo fez para a cidade, Etéocles. Contudo, deixa para os cães e abutres o corpo daquele que tentou invadir e destruir Tebas: Polinices.

Mas Antígona não consegue suportar esta decisão e procura enterrá-lo, com todas as pompas fúnebres, haja vista, sua perspectiva sobre a vida após a morte. E esta seria a única forma de seu irmão ser recebido no outro mundo.

Antígona é capturada pelos soldados de Creonte e levada ao palácio para que sofra as punições determinadas pelo Rei.

Antígona é sentenciada à morte, mas como era noiva do filho de Creonte, Hémon, o Rei muda a sentença para uma morte mais dolorosa. Antígona seria enterrada viva em uma caverna para que morresse de inanição.

A tragédia seguirá em seu enredo, mas, este é o momento que buscamos para o olhar da importância do laço social neste contexto. Inclusive, não seria desmedido lembrar o último verso do coro: "Não é lícito aos mortais evitar as desgraças que o destino lhes reserva".

Neste contexto o laço social é posto em risco com a ação de Creonte. Para melhor elucidação, disponibilizamos a perspectiva de Vorsatz (2010):

De acordo com a interpretação de Lauxerois, o decreto de Creonte que proíbe o sepultamento de Polinices caracteriza uma lei de exceção, não legítima, à medida que exclui o morto da dimensão da *philia*, constitutiva da cultura grega no século V a.C.

Como vimos, a própria *philia* é o traço comum a cada um em sua condição de mortal isto é, a *philia* é "reúne todas as formas de laço segundo as quais se elabora e se mantém a vida dos homens, individual e coletiva." (Lauxerois: 2005, p.99). Este laço é tecido em torno do vazio da morte; logo, o édito real, ao incidir sobre aquilo que a própria dimensão da *philia* supõe e acarreta, o traço comum aos homens – o fato de serem mortais, brôtoi – põe em risco o próprio laço social vigente na Antigüidade grega.

O decreto de Creonte, entre outras considerações, não permite o lugar do irmão de Antígona na vida que o espera após a morte.

## **O Laço Social e a Loucura**

O Hospício de Pedro II foi a primeira instituição a funcionar como manicômio no Brasil e foi inaugurado em 1852 para abrigar os alienados da Corte e demais províncias do Império. Como base teórica para lidar com os alienados, muitos médicos escolheram a psicanálise, por causa da grande difusão desta teoria no final do século XIX e início do século XX. Bem como o interesse do médico psiquiatra Juliano Moreira, que viria a ser diretor do hospital em 1903.

Deste modo, a perspectiva de psicopatologia seria da psicanálise. No caso, dos considerados alienados, o diagnóstico seria principalmente de psicose. Desta forma, para elucidar sobre o constructo subjetivo dos internos, trazemos o pensamento de Quinet (2009):

O outro passo que devemos dar é considerar todos os fenômenos dos pacientes como tentativas de estabelecimento de algum vínculo com o outro. Nesse sentido, são tentativas de fazer laço social: o delírio pode até inventar um outro do amor, pelo qual o sujeito se apaixona. Os delirantes não apenas amam seus delírios como a si mesmos, mas são apaixonados pelo Outro, e são os amados do Outro. (p.54)



Pela análise de Quinet, o outro também é parte do laço social do considerado louco. Por isso, lembramos a perspectiva de quem experienciou a exclusão de seus laços sociais para viver como internada em um hospício, Maria Lopes Cançado, onde informou:

Se me tornar escritora, até mesmo jornalista, contarei honestamente o que é um hospital de alienados. Propalam uma série de mentiras sobre estes hospitais: que o tratamento é bom, tudo se tem feito para minorar o sofrimento dos doentes. E eu digo: É MENTIRA (CANÇADO, 2015: 49).

Continua a autora, na tentativa de considerar talvez o óbvio, a exclusão não apenas dos laços sociais, mas, do que poderia se referir a um acolhimento digno:

Não sei se rasgarei estas páginas, se as darei ao médico, se as guardarei para serem lidas mais tarde. Não sei se têm algum valor. Ignoro se tenho algum valor, ainda no sofrimento. Sou uma que veio voluntariamente para esta cidade – talvez seja a única diferença. Com o que escrevo poderia mandar aos “que não sabem” uma mensagem do nosso mundo sombrio. Dizem que escrevo bem. Não sei. [...] Mas e eu? Serei obrigada a repetir sempre que não sei? É verdade: “NÃO SEI”. Estou no Hospício. O desconhecimento me cerca por todos os lados. Percebo uma barreira em minha frente que não me deixa ir além de mim mesma. Há nisto tudo um grande erro. Um erro? De quem? Não sei. Mas de quem quer que seja, ainda que meu, não poderei perdoar. É terrível, deus. Terrível (CANÇADO, 2015: 30-31).

Ainda arremata a autora, quando fala do distanciamento: “O que me assombra na loucura é a distância: os loucos parecem eternos. Nem as pirâmides do Egito, as múmias milenares, o mausoléu mais gigantesco e antigo possuem a marca de eternidade que ostenta a loucura” (CANÇADO, 2015: 25).

Infelizmente a constatação de interpretar a exclusão e tortura em pacientes enclausurados também podem ser vistas em outros autores. Abaixo citamos um relato sobre o Dr. Paul Flechsig (1847- 1929) Psiquiatra e neurocientista alemão, que de 1884 a 1921 foi professor titular de psiquiatria na Universidade de Leipzig e foi encarregado de construir um novo hospital psiquiátrico:

O Dr. Flechsig propõe então ‘ampliar as indicações para o uso da castração, como tratamento das neuroses e de psicoses’ (citando uma publicação científica da época), em sua clínica, uma vez que as opiniões atuais sobre ‘o valor da castração como uma medida contra as neuroses e psicoses ainda variam consideravelmente’. Em seu serviço, conclui, as castrações eram efetuadas por um assistente sob sua supervisão e os resultados clínicos eram uniformemente bons (NIEDERLAND, 1981, p. 118).

Contudo, Freud, não interpreta a psicanálise desta forma. Jamais sugeriu retirar as pessoas de seu ambiente para estarem longe de tudo e todos. Inclusive, via o delírio de uma forma mais clara, humana: “A formação delirante, que presumimos ser o produto patológico, é, na realidade, uma tentativa de restabelecimento, um processo de reconstrução” (Freud, 1911/2006e, p. 78).

Neste período, a psicanálise aparece como o método e teoria para lidar com os pacientes dos manicômios. Contudo, de forma equivocada. A perspectiva de Freud sempre foi de aliviar o sofrimento. Mesmo sendo neurologista, renunciou a uma visão

meramente biólogo para observar o sujeito com seu aparelho psíquico. Dando-lhe chances reais de lidar com sua angústia e sua estrutura psíquica.

## **A Exclusão social**

Cabe ainda neste despretensioso texto a perspectiva de Michel Foucault, que traz um olhar a respeito da internação, constituindo, ao mesmo tempo, uma medida econômica e social:

A internação é uma criação institucional própria ao século XVII. Ela assumiu, desde o início, uma amplitude que não lhe permite uma comparação com a prisão tal como esta era praticada na Idade Média. Como medida econômica e precaução social, ela tem valor de invenção. Mas na história do desatino, ela designa um evento decisivo: o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. As novas significações atribuídas à pobreza, a importância dada à obrigação do trabalho e todos os valores éticos a ele ligados determinam a experiência que se faz da loucura e modificam o sentido. (FOUCAULT, 1972, p. 78).

Torna-se, desta maneira, o louco como uma ferida heterogênea, um mal-estar profundo perante a sociedade moderna, racionalista e sobretudo burguesa. Eliminar estes elementos não sociáveis era a constituição do sonho burguês. “O internamento seria assim a eliminação espontânea dos ‘a-sociais’.” (FOUCAULT, 1972, p. 79).

Seria, portanto, não apenas a exclusão dos laços sociais aos considerados loucos. Seria a higienização, para a classe burguesa.

Nesta dinâmica social, faz-se uma alusão concreta dos asilos, prisões, hospícios e hospitais na afirmação de instituições que ordenam o desejo burguês de sociedade, promovendo assim, estas réplicas de exclusão já de outros tempos.

São de fato os a-sociais, os que não merecem estar no mesmo ciclo social do grupo dos privilegiados. Não-pobres, sem sintomas aparentes de sofrimento psíquico. Há todo um conjunto de coação, regras e contratos, sobre o indivíduo a favor de uma eficácia técnica e política de uma sociedade. Assim vemos a disciplina descrita por Foucault no livro “Vigiar e Punir” (2002, p. 119):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

O que não foi dito nestas citações e cabe lembrar, é que a disciplina proposta nos hospícios primava por pílulas disciplinares, técnicas de tortura, exclusão não apenas da sociedade e seus laços, bem como, da exclusão de sua própria percepção de si, seja pela lobotomia, seja pelo excesso medicamentoso, seja pelos

eletrochoques, seja pelo fato de serem vistos como um corpo que não sente. Ou talvez, objeto do perverso cotidiano social vigente.

### **Breve percurso Histórico**

Na história da psicologia, cabe a psicanálise, um papel notável, presente em várias esferas sociais. Principalmente depois da primeira guerra mundial (1915-1918), onde o mundo que seguia a influência da burguesia francesa, almeja um pensamento revolucionário, diferente da belle époque, a estética Parisiense, que se imitava em vários países.

Foi neste fluxo de transformações e anseio social, que artistas na semana de arte moderna em 1922, ousaram traduzir textos e pinturas sob a influência da psicanálise. Assim fez Oswald de Andrade, inclusive em 1910 foi o primeiro modernista a conhecer Freud. Também se serviu das ideias psicanalíticas Mario de Andrade, em sua obra "Paulicéia Desvairada". Imortalizando frases como: "Quando sinto a impulsão lírica escrevo sem pensar tudo o que meu inconsciente me grita". Além disso, a sociedade pode perceber nas telas de Tarsila do Amaral, as ideias de pulsão, inconsciente, sublimação etc.

Além da semana de arte moderna a psicanálise atravessou o pensamento de muitos médicos psiquiatras, como Juliano Moreira (1873-1933). Que aos 13 anos de idade (1886), ingressou na faculdade de Medicina da Bahia. E em 1899, leu os textos de Freud na Faculdade de Medicina da Bahia e em 1903 tornou-se diretor do Hospício Nacional de Alienados (RJ). O primeiro do Brasil como instituição de alienados.

Outro personagem importante na história da psicologia foi Franco da Rocha (1864-1933), que foi fundador do Hospício de Juqueri em São Paulo no ano de 1898. Inclusive no ano de 1920, publicou a obra: A doutrina Pan-sexualista de Freud. Livro este que dez anos depois foi publicado com o nome de: A doutrina de Freud.

Neste contexto, Franco da Rocha foi o primeiro autor a publicar um livro sobre Psicanálise no Brasil. E em 1927 criou a Sociedade Brasileira de Psicanálise, junto com Durval Marcondes (1899-1981).

Mesmo após a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil em 1962, a psicanálise permanece como a principal abordagem psicológica clínica nos novos profissionais. E em análise, dos pós-freudianos como Sándor Ferenczi (1873- 1933), Melanie Klein (1882-1960), Donald Woods Winnicott (1896-1971). Ou mesmo no discurso de Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981), que tanto defendeu a volta à Freud e a análise com leigos (não-médicos), em nenhum momento percebemos o interesse de retirar qualquer sujeito de seu convívio social, de seu laço social. Cabendo, as instituições (hospícios) o papel de usar o nome da psicanálise como método e teoria, mas eximindo-se de uma utilização mais ampla para com aqueles ditos loucos, alienados.

### **Lei 10.216/2001**

Em 6 de Abril de 2001, foi publicada sob um projeto de Paulo Delgado a lei que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. O que tentaria mudar a realidade de todos os pacientes sem família, sem território, distantes de seus laços

sociais originais. Bem como, a todos que precisassem de apoio junto aos centros de atenção psicossocial no país.

Segundo Amancio e Elia (2017) no artigo científico "Panorama histórico - político da luta antimanicomial no Brasil: as instabilidades do momento atual." É tratado o suposto louco alienado na condição de não reclusão nestas instituições: "que é um modo do sujeito se constituir e se colocar no laço social, laço que precisa suportá-lo em sua condição real." Ou seja, além das questões éticas, legais, do indivíduo que foi hospitalizado normalmente involuntariamente, havia também uma questão de colocar este sujeito em seu laço social.

A lei também convida as cidadãos não-loucos no conceito manicomial, a classe burguesa e demais participantes deste contexto social a receberem também estes cidadãos afastados da sociedade. Convida a todos se olharem e questionarem, são os loucos os que estavam no manicômio ou nós que não suportávamos sua presença nesta sociedade considerada normal?

### **Considerações finais**

Os laços sociais constituem a base do sujeito, fazem parte do que ele é. Toda e qualquer tentativa de retirar o sujeito de seu laço social enquanto subjetividade é talvez uma tentativa de tortura. Historicamente, percebe-se a utilização equivocada da psicanálise como método e teoria nos hospícios brasileiros, inclusive no que se refere à retirada das pessoas de seus ambientes para inserção em hospícios e submetê-los aos tratamentos mais absurdos e poucos científicos para uma busca de uma suposta cura.

É justamente na publicação da lei 10.216/2001, que se possibilita aos considerados loucos um tratamento justo, dando-lhes a oportunidade de mais alívios e redução de danos. O que se faz importante lembrar, que a partir deste período, os psicólogos que atuam na área da saúde mental e são psicanalistas, podem de fato, usar a psicanálise em sua forma mais ampla em prol destes que tem direito ao seu território físico e subjetivo.

Não realizando qualquer comparação contextual, mas deixando a importância do estudo de Antígona para esta análise e reflexão. Onde Antígona (Psicanalista) nada poderia fazer para Polinices (paciente) em uma estrutura política (Creonte), que não permita ao mínimo, dar aos pacientes com suas estruturas psíquicas, os laços sociais, que os compõe, que os significa, que os propiciará ao menos, o alívio de seu sofrimento psíquico.

### **Referências**

AMANCIO, V. R.; ELIA, L. **Panorama histórico - político da luta antimanicomial no Brasil: as instabilidades do momento atual.** Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health, [S. l.], v. 9, n. 24, p. 22-49, 2017. DOI: 10.5007/cbsm.v9i24.69616. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69616>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

CANÇADO, M. L. **Hospício é deus: diário I.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 26ª edição. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

NIEDERLAND, W. G. (1981). **O caso Schreber: um perfil psicanalítico de uma personalidade paranóide**. Rio de Janeiro: Campus.

QUINET, A. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranoia e melancolia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

VORSATZ, I. (2010). **Antígona e o fundamento trágico da ética da psicanálise**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de <<https://docplayer.com.br/30595302-Antigona-e-o-fundamento-tragico-da-etica-da-psicanalise.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

## A SÁTIRA EM *MINHA MORTE E OUTRAS VIDAS* DE GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO<sup>43</sup>

Gláucia Elisa Zinani Rodrigues<sup>44</sup>

**RESUMO:** O estudo analisa a sátira na literatura pós-moderna produzida no livro de contos *Minha Morte E Outras Vidas*, de autoria do escritor erechinense Gladstone Osório Mársico (1927-1976). O recorte do estudo é o ano de publicação da obra em 1958. Objetiva-se a analisar a sátira em *Minha Morte E Outras Vidas*, devido sua literatura ser satírico-marginal, pois retrata o cotidiano do centro urbano erechinense em cinco contos – *Minha Morte E Outras Vidas*, *O Dote*, *O Magistrado e o Poço*, *O Escrivão e o Murro*, *O Bacharel e a Causa*, e satirizam as personalidades públicas erechinenses, em forma de caricaturas humorísticas. O estudo, em termos teóricos metodológicos, dialoga com a História Cultural e situa-se na fronteira entre a Literatura e a História.

**Palavras-chave:** A sátira. *Minha Morte e Outras Vidas*. Gladstone Osório Mársico

### Introdução

Gladstone Osório Mársico<sup>45</sup> nasceu em 1927 em Erechim/RS, na localidade hoje pertencente ao município de Viadutos/RS e faleceu em 1976 em Porto Alegre. Bacharel em Ciências Jurídicas<sup>46</sup>, atuou como advogado da *Jewish Colonization Association*<sup>47</sup>. Presidente do Partido PTB de Erechim em 1954, e vereador em Erechim no período de 1956 a 1959.

Publicou um livro de contos, *Minha Morte E Outras Vidas* em 1958, e quatro romances: *Gatos à Paisana* em 1962, *Cogumelos de Outono* em 1972, *Cágada (ou um município a passo de)* em 1974 e encerra com a publicação *post mortem*, de *Furúnculo* em 1994, através da pesquisa de Vera Beatriz Sass<sup>48</sup>. Críticos literários

---

<sup>43</sup> Este artigo foi apresentado e publicado nos anais do 2º Colóquio de Pesquisa do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRGS). Disponível em: <<https://arquivoihgrgs.wixsite.com/coloquio>>. Acesso em 14 jul.2022.

<sup>44</sup> Doutoranda bolsista FUPF, em História pela Universidade de Passo Fundo (2020), orientada pela Prof. Dra. Gizele Zanotto. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (2019), com a tese *A representação do imigrante judeu na literatura do Rio Grande Do Sul: Cágada e O exército de um homem só*. Licenciada em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus Erechim (2012).

<sup>45</sup> Dirigente da Central Telefônica de Erechim na década de 60 e do clube esportivo Ypiranga Futebol Clube em 1971. Assessor jurídico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Erechim, e da Cooperativa Tríticola de Erechim, a Cotrel. Em 15 de outubro de 1975, recebeu o prêmio de Cidadão Benemérito. Em 3 de julho de 1977, por iniciativa do poder executivo, o torna patrono da Biblioteca Pública Municipal, e surge a denominação Biblioteca Pública Municipal Dr. Gladstone Osório Mársico.

<sup>46</sup> Em 1946, em Porto Alegre inicia sua trajetória como estudante do curso superior de Ciências Jurídicas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

<sup>47</sup> A *Jewish Colonization Association* (JCA ou ICA), ou Associação de Colonização Judaica, criada em 11 de setembro de 1891, pelo judeu banqueiro idealizador, Moritz Hirsch, cujo propósito foi facilitar a emigração em massa de judeus da Rússia e outros países do Leste Europeu, assentando-os em colônias agrícolas em terras por ela adquiridas, particularmente na América do Norte e América do Sul, em especial na Argentina e no Brasil.

<sup>48</sup> Publicou *O satírico e o picaresco em Gladstone Osório Mársico*. Porto Alegre: IEL: Movimento, 1994. Em 24 de outubro de 2007, foi realizada em Erechim a X Feira do Livro, no qual a patrona Vera Beatriz Sass e o escritor homenageado Gladstone Osório Mársico *post mortem* foram homenageados. Na reportagem *Erechim resgata a memória de Gladstone Osório Mársico*, publicada no jornal *A Voz Da Serra*, de 22 abr. 1989, s/p, durante a Semana do Município, traz uma homenagem ao escritor e apresenta o projeto de Vera Beatriz Sass, na época mestranda em Teoria da Literatura da PUC.

analisaram sua literatura e destacaram sua irreverência satírica ao escrever, como a revista *Veja*, na sessão de Literatura, sob o título *À espera do Führer* (edição nº 187, de 5 de abril de 1972, p. 88), que considerou Gladstone Mársico o “melhor talento satírico da nova literatura brasileira”. Além disso, os livros de Mársico estiveram dentre as obras literárias brasileiras mais vendidas<sup>49</sup> no Brasil na década de 70.

Para este estudo, optou-se em analisar *Minha Morte E Outras Vidas*, publicada em 1958, pela Editora Livraria do Globo. O objetivo para este artigo é analisar a sátira por sua literatura ser satírica, pois retrata o cotidiano do centro urbano erechinense em cinco contos – *Minha Morte E Outras Vidas*, *O Dote*, *O Magistrado e o Poço*, *O Escrivão e o Murro*, *O Bacharel e a Causa*, e satirizam as personalidades públicas erechinenses, em forma de caricaturas humorísticas.

Vera Beatriz Sass em seu livro *O satírico e o Picaresco em Gladstone Osório Mársico*, diz que a obra de Mársico: “se configura a sua construção narrativa segundo as características da sátira e da picaresca. O enredo, a linguagem do narrador, as personagens e as suas falas apresentam o meio social com estas marcas que não passam despercebidas ao leitor” (SASS, 1994, p. 16). Sobre a definição de sátira Magalhães (2020, p. 30), define:

A sátira tem a finalidade de criticar fazendo troça de determinadas situações ou pessoas. Apelando à ironia, à paródia e ao sarcasmo, consegue expressar o seu repúdio àquilo que critica. Procedimentos que acabam produzindo um humor cortante e confrontador.

Sandra Jatayh Pesavento (1993, p. 7) sobre caricatura, ressalta:

Caricaturas, charges, piadas e sátiras revelam um olhar crítico e mordaz sobre o real, cabendo ao historiador realizar as mediações necessárias, possíveis e múltiplas com o contexto econômico social e político onde medrarem aquelas expressões da arte do cômico. Mais do que isto, resgatar as imagens do cômico implica surpreender novas facetas da vida da cidade.

Magalhães (2020, p. 33) sobre a relação entre sátira e caricatura:

A sátira, assim como a caricatura, amplia as singularidades, os defeitos existentes na figura ou na situação. De certa forma, obrigamos a observá-los e, inevitavelmente, considerá-los. Não de todas as formas, pois há sempre a possibilidade do riso desleixado, como acontece com todo texto satírico.

---

<sup>49</sup> No *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro de 27 de janeiro de 1972, na reportagem, *O que há para ver*, traz *Cogumelos de Outono*, produzido pela Editora Movimento, capa de Cláudio Casaccia, mostra o interior rio-grandense do Sul, ao tempo de Borges de Medeiros, Flores da Cunha e Getúlio Vargas, juntamente com o livro *Amor em Grupo* de Gilbert D. Bartell, e na edição de 29 de janeiro de 1972, traz os livros mais vendidos nos estados, em Porto Alegre, aparece *Cogumelos de Outono*, ao lado de *Incidente de Antares* de Érico Veríssimo, *A pedra do Reino* de Ariano Suassuna, *A Bíblia e os Discos Voadores* de Fernando Cleto Nunes Pereira, e *O cão Negro* de Carlos Lacerda. Depois, no *Jornal do Brasil*, na reportagem, *Os mais vendidos no Rio*, traz *Cágada*, como uma das mais vendidas 07 dez.1974.

A obra de Gladstone Osório Mársico torna-se uma fonte de pesquisa instigadora para diversas áreas, como Literatura e História devido,

apresentar aspectos insólitos e de crítica social, a temática, focalizando o meio sócio-econômico-cultural da zona da serra gaúcha em que o escritor viveu, sobretudo na cidade de Erechim, revela pontos irreverentes. Tais elementos, pouco comuns na literatura, transformam seus anseios estéticos em um gênero singularmente raro na arte do romance brasileiro (SASS, 1994, p. 16).

Com isso, *Minha Morte E Outras Vidas* estabelece relação entre as áreas da Literatura e da História pertencendo a “uma das vertentes da história cultural que tem recebido grande atenção no momento atual é aquela que se debruça sobre os diversos tipos de textos para pensar sua escrita, linguagem e leitura”, segundo Borges (2010, p.94).

### 1.1 A sátira em *Minha Morte E Outras Vidas*

No primeiro conto intitulado, *Minha Morte E Outras Vidas*, que também dá nome ao livro em análise, traz no enredo a morte de Mársico. Na trama Mársico fica frente ao inferno, ao purgatório e ao portão do céu, no qual ele vê pessoas de diversas nacionalidades, sendo recepcionadas por um jovem desconhecido, que logo lhes diz, que ele não pode entrar no paraíso, porque está ocorrendo uma eleição no céu, na qual São Pedro, o porteiro do céu está participando. Percebe-se que o autor auto satiriza sua morte,

Atualmente existo num sonho preliminar ao grande sonho, pois ainda não entrei no céu nem no purgatório e muito menos no inferno [...]. Não fui ao inferno devido a algumas libertinagens que andaram cometendo Satanás e sua tribo. E eu era candidato certo à fogueira. Minha vida na terra- o que a leitora poderá constatar visitando aquelas que deixei curtindo a dor da separação- não fui das melhores (MÁRSICO, 1958, p. 19).

No trecho satiriza que ele próprio era candidato ao inferno, nesse aspecto trata a sátira aos tabus religiosos. Na trama, Mársico resolve escrever memórias de além do túmulo. Consegue com uma anja, o papel celeste celofane, e tinta aljofre, e tem início está narrativa. Mesmo morto, continua consciente, e se vê velado por treze horas, ouve os comentários das pessoas presentes, percebe a mudança das velas várias vezes, sente o caixão duro, a falta de cuidados do carro fúnebre.

Na narrativa, depois do enterro, ele sai do caixão, dizendo adeus ao corpo e ruma aos braços da morte, e agora está na mesma nuvem, esperando que tudo se normalize no céu. São Pedro perde a eleição e volta a ser porteiro do céu, o vencedor foi Santo Antônio, que recebeu a maioria dos votos femininos, dessa forma houve corrupção no céu. Mársico faz uma crítica ao sistema eleitoral do céu, que beneficiou Santo Antônio:

Houve muita propaganda, muita promessa, mas nada adiantou. Perdeu para Santo Antônio, santo casamenteiro, muito calmo, muito ingênuo, mas que soube transformar-se numa coqueluche eleitoral.



Combinou voto e coração, e resolveu patrocinar novelas diárias, em que dramatizava casos célebres de amor que passaram por suas mãos, e atendera (MÁRSICO, 1958, p. 38).

Na sátira de Mársico aparece a eleição fraudulenta no céu e os mistérios da religião, devido Santo Antônio ser o santo casamenteiro e usar em seu benefício esta capacidade para atrair votos. Dando sequência na narrativa, o anjo da guarda, comunica Mársico que ele precisa passar por uma prova de merecimento para poder ingressar no céu, porque é uma determinação do Conselho Superior de Ministros. Mársico logo quis saber qual será a provação. O anjo levou Mársico no Paraíso Perdido, no meio de uma coleção de árvores frutíferas, e mostrou-lhe uma macieira, a árvore do bem e do mal, e nisso surge uma cobra, da qual o anjo lhes diz para não se preocupar, então o anjo lhes diz para ficar ali por três dias, e que ele como os demais mortais passaria esta provação, deixando-lhe sozinho com a cobra.

Mársico sozinho debaixo da macieira, não narra o que houve entre ele e a cobra neste capítulo, diz que é um capítulo secreto, que a cobra pediu sigilo absoluto. Nota-se que Mársico satiriza os mistérios da religião, o episódio bíblico entre Adão e Eva no Éden:

Disse-me que eu, como todos os mortais, criticara bastante o procedimento de Adão e Eva por terem perdido o paraíso e feito da humanidade sofrer as provações da terra, comendo o pão com o suor do rosto. Pois bem, agora eu iria passar pela mesma provação (MÁRSICO, 1958, p. 46)

Na trama, depois de três dias, o anjo regressa e vê que Mársico não come a maçã, mas que fica íntimo da cobra. Leva-o até a porta do paraíso, o anjo sente-se envergonhado de conduzir-lhe pela porta da frente, o leva pela porta dos fundos, pois ele é o primeiro pecador a entrar no paraíso. Nota-se que o fato de Mársico não revelar o que houve entre ela e ele deixa a imaginação do leitor provocar o riso, segundo Rocha (200, p.2):

A sátira é forma de arte datada. O que causou o riso em determinado momento histórico, sob determinada as circunstâncias, talvez não surta, hoje, o mesmo efeito, ou, ainda, a crítica que foi veiculada por meio do ridículo talvez não mais seja compreendida, restando da sátira apenas a diversão.

Já no segundo conto intitulado, O Dote, na trama traz o personagem Bernadinho que namora Rosália por interesse, a filha do prefeito, Dr. Leôncio Cabral Filho, “ o homem que mandava na cidade” segundo Mársico (1958, p.56). Leôncio pediu à Bernadinho se ele queria trabalhar na prefeitura. Bernadinho não hesitou, logo imaginou sua futura projeção política, um cargo de diretor de obras ou tesoureiro. Bernadinho aguardava esse encontro ansiosamente, porque poderia ser uma oportunidade de uma promoção de emprego por intermédio do futuro sogro, mas foi surpreendido,

- Será nomeado cobrador! - Cobrador, padrão G- arrematou Leôncio com gravidade. E fitando-o de soslaio, reparando nele a incredulidade nervosa que o afligia, perguntou intrigado? - Afinal, você é ou não getulista? Bernadinho ficou estatelado na cadeira. Era como se estivesse preso de um trauma. Os olhos muito abertos, injetados pelo espanto. A tez lívida e os braços retesados por sobre os joelhos. Estaria ouvindo bem? Ele Bernadinho, cobrador? Não! Não era possível!... Não era possível! (MÁRSICO, 1958, p. 63).

Bernardinho fica chocado quando recebe a proposta de emprego, para ser um simples cobrador e não para ocupar o cargo tão sonhado de tesoureiro. Bernardinho é um caça-dotes, e a sátira de Mársico faz uma crítica ao casamento por interesse. Possivelmente, Mársico refere o título do conto O Dote, à busca por status por meio da trapaça malsucedida de Bernardinho. Leôncio suspeitava do envolvimento partidário oposto de Bernardinho e querendo vê-lo o mais longe de sua filha, oferece o emprego de cobrador para frustrar Bernardinho. Leôncio quer atingir o namoro, para que Bernardinho desista de frequentar sua casa.

No terceiro conto, O Juiz e o poço, traz a narrativa do Juiz Porfírio, que atua numa cidadezinha do interior. Porfírio sente muito calor no verão, e ele não se conforma com o calor, mas quer comparecer as audiências com toga, porque considera fundamental para um juiz estar vestido ao traje. Porfírio não aguenta o calor, e vê de sua janela, um poço e lembrando-se das travessuras infantis. No quarto dia, chamou o escrivão de órfãos, para que o ajude em seu plano, de instalar uma roldana com manivela, cordas e um banco, e uns pedaços de lona, que o isola da vizinhança. Os homens se dirigem ao poço, Porfírio tira as roupas, ficando de cueca revelando seu corpo magro e esquelético, senta no banco que fica preso pelas cordas, e o escrivão roda a manivela, cautelosamente, e o magistrado desce às profundezas do poço, porque quer ficar lá escondido seis metros abaixo do solo, escondido na umidade, e que quando chegasse a hora das audiências, o fiel servidor do cartório viria despertá-lo do subterrâneo. Depois, o escrivão gira a manivela, e Porfírio veste a toga e volta para as audiências imponente e calmo.

Pode-se afirmar que o Juiz Porfírio se expõe ao ridículo, se sobressaindo a sátira, na provocação de humor e zombaria de uma pessoa pública:

O humor pode mudar na essência, conforme os tempos e as pessoas envolvidas, provocando o riso puro e simples que diverte, mas em sentido geral poderá também ter conotação de zombar do outro e ser irônico. A ironia, um tipo de humor, poderá surgir na fala ou na escrita ferina, muitas vezes, não entendida pelo interlocutor e, por último, há a sátira, paralela à zombaria, pois a intenção do emissor é criticar os defeitos de seu receptor. São formas de comunicação existentes desde a era clássica, quando os oradores já traçavam extensos tratados sobre o riso e todos chegando a mesma conclusão: o humor é difícil de ser conceituado (QUINTO, 2011, p.45)

Na trama o juiz ganhou fama, que a corregedoria da justiça manda um emissário, porque Porfírio está tão acostumado a temperatura do poço, que não mais se conforma em subir para realizar as audiências, então os advogados, funcionários e réus que devem descer ao poço para fazer o inquérito. A sátira de Mársico critica os vícios do juiz, por ele ser uma pessoa notória, toma uma atitude ridícula ao entrar no poço de cuecas, com auxílio de seu encarregado, ao invés de trabalhar dentro do fórum. Dessa forma, surge a essência do ridículo do conto, que é trazer a falta de vontade de trabalhar do juiz e a bajulação por parte dos seus encarregados.

No quarto conto intitulado, O Escrivão e o Murro, traz o escrivão Juvêncio, que após se aposentar resolve comprar um automóvel. Na trama, Mársico descreve Juvêncio:

Vestia sempre colarinho engomado, saliente como colar de velha em dia de calor, porém alvo como lençol de virgem em véspera de

núpcias. A gravata, colorida, emergia dum tope bem nutrido sobre o qual pousava, invariavelmente, um rubi ou ametista de meia grama, e descia até o esconderijo das ceroulas, onde era guardada com descrição total especial. O casaco duma só tonalidade, preferencialmente escura, alongava-se até quase os joelhos para provar que o recato, se na mulher é obrigação, no homem é necessidade. As calças, bem finas, empertigavam-se na boca dos sapatos pretos e lustrosos, sem nenhuma ruga, eretas na continência ao friso bem marcado que ele, Juvêncio tivera o cuidado de projetar no silêncio da lavanderia. Na cabeça usava um chapéu estilo panamá, fizesse inverno ou verão, descobrindo-se a cada reverência para mostrar que não usava para esconder a calvície, que não tinha, mas para fazer jus à etiqueta do próprio cumprimento. Saudar sem chapéu era o mesmo que sorrir sem dentes! (MÁRSICO, 1958, p.77)

Nota-se o exagero ao descrever a vestimenta de Juvêncio, Mársico realiza uma caricatura desta personagem, trazendo seus vícios que acabam transformam-se em defeitos. O Escrivão é visto por Mársico: “homem elegante, fino e profundamente meticoloso” (MÁRSICO, 1958, p.77), característica que Mársico repete para dar ênfase nos defeitos do escrivão.

Mársico faz uma denúncia ao status de escrivão numa cidade de interior, na trama Juvêncio não era um cidadão comum porque era escrivão, e

ser escrivão numa pequena província do interior, é o mesmo que ser mágico num circo em Paris. Tira o coelho duma cartola sem fundo, bebe vinho numa garrafa vazia, faz crochê com os olhos vendados. Mas, Juvêncio, além de fazer tudo isso com a plateia forense, improvisava coisas mais singulares nas horas do recreio, longe dos aplausos da comarca e, como recompensa, era indicado como exemplo da vila (MÁRSICO, 1958, p. 77).

A sátira feita a personagem Juvêncio, dirige-se aos homens que tinham algum poder na cidade e sabiam de seus privilégios. Pode-se dizer que “zombando de autoridades que detinham o poder é que os humoristas daquela época revelavam os desmandos aos leitores”, segundo Quinto (2011, p. 147).

Na trama o Escrivão ordenou que os pedreiros fizessem um murro antes da garagem. Depois, de dois dias ficou pronto e Juvêncio ordenou o mecânico que dirigisse o automóvel até sua casa, por uma questão de princípios veio a pé às pressas. Com o automóvel na garagem Juvêncio, sentia muito alegre, e preparava-se para dirigir, depois de muitos treinos expediu na véspera, uma comunicação a polícia para que redobrasse a vigilância, e mandou um recado para seu amigo, compadre Zeferino, que iria no dia seguinte visita-lo. O dia esperado chegou, e Juvêncio vestido de preto, preparou-se para dirigir, verificou o tempo, o céu estava ensolarado, seu carro *perfect*<sup>50</sup>, saiu da garagem, mas não viu o murro que havia construído duas semanas atrás, pois estava acostumado com o automóvel na garagem, que acabou construindo um murro sem portão. Então, ficou uma semana com o *perfect*, naquela posição, decidindo se demolia o murro ou vendia o carro. Juvêncio optou pela última solução, mandou tirar o carro por cima, afinal era um homem de princípios. Nota-se que Mársico exagera a preparação de Juvêncio antes de dirigir, e que a

---

<sup>50</sup> O *Ford Prefect* foi um carro da *Ford Motor Company* fabricado entre 1938 e 1961.

meticulosidade se torna extrema, chegando ao ponto de Juvêncio preferir ficar sem o automóvel do que infringir seus princípios.

No quinto conto, O Bacharel e a Causa, Mársico é personagem e traz dois episódios ocorridos no escritório de advocacia de Mársico. O primeiro, traz o contexto de um pobre agricultor sem formação acadêmica, que se desloca para o centro de sua cidadezinha, e acaba cometendo um erro comum que foi disseminado historicamente, devido a forma de se dirigir as pessoas que tivessem a formação acadêmica dos cursos de direito, medicina e engenharia. O termo “Doutor”, é um título acadêmico de quem terminou o 3º ciclo do ensino superior e não um pronome de tratamento. Nota-se que Mársico demonstra essa confusão, como no trecho o “meu DR.” passou a ser de advogado e eu passei a dar consultas normalmente”, segundo Mársico (1958, p. 90). Aqui, Mársico faz uma sátira os estratagemas da profissão de advogado.

O segundo episódio que desenrolou em seu escritório de advocacia, trata a causa do médico Dr. Franz Heller. Heller tem 60 anos e conta para Mársico, o seu caso amoroso com a jovem pobre Maria Cândida. Maria lhe pede garantias, caso ele morresse dela não ficar na miséria, assegurando a ela um noivado. Franz e a mulher se dirigem ao escritório e Mársico indaga se ela realmente sabe se Franz Heller possuía mesmo muito dinheiro, quanto dizia. Maria assegurou que ele possui no Banco do Brasil, quatrocentos mil cruzeiros. Então, com o consentimento de Maria Cândida e Franz, Mársico elaborou o termo de noivado para eles, o qual assegura, caso Franz morresse dela ter direito a fortuna.

Nota-se que o advogado elaborou um termo de noivado ao casal, para assegurar a Maria Cândida parte da fortuna de Heller, percebe-se que se sobressai que Maria não ama Franz, e sobressai o casamento por interesse:

Como poderia amar um velho de sessenta anos? Tinha-lhe uma certa amizade, pois era bom para ela. Prometera-lhe um casamento, nome, fortuna.... Ela viera da sarjeta. Da sarjeta fora para a cama – gostava de dormir cedo... – e desta, de braço em braço, até cair nos cotovelos enrugados, mas calmos de Franz. Pretendia ficar neles, não pelo carinho que pudesse trazer, mas pelo conforto que lhe podiam dar (MÁRSICO, 1958, p. 94).

Passou-se um tempo, Heller traz Maria ao escritório e decide casar-se com ela, e que o casamento se realizaria ao receber o atestado de óbito de sua esposa que falecera na Alemanha, porque casar-se duas vezes seria bigamia. Na manhã seguinte, a mulher retorna ao escritório lamentando a morte de Heller. Mársico seu único amigo, ajuda a pagar os gastos com caixão, flores e enterro, e aguarda ser ressarcido do valor gasto, e da mesma forma, Maria espera receber no inventário, e Mársico pensa em estratégias de conseguir o amparo legal. Quando tudo está pronto para a sentença, Mársico foi no banco para sacar seus honorários e descobre que Franz Heller não tinha nenhum dinheiro na conta, que tudo passa de uma mentira de Heller, e que ele e Maria Cândida são vítimas de um golpe.

Neste último conto, percebe-se a denúncia à moral vigente da época, de uma mulher e um homem estarem juntos perante um documento, e o casamento por interesse, visto que no desenrolar da narrativa Maria Cândida é enganada por Heller. O riso da sátira é provocado porque quem é enganado na situação é a golpista e não Heller.

## Considerações finais

A visão crítica do escritor permitiu a construção de um livro, que no primeiro conto, *Minha Morte E Outras Vidas*, nem as autoridades religiosas são poupadas da sátira, como os personagens, o Anjo e São Pedro, também neste conto o próprio autor se auto satiriza, quando se vê morto. Já no segundo conto, *O Dote* e no último conto, *O Bacharel e a Causa* ocorre a denúncia do casamento por interesse. No terceiro e quarto conto, *o Magistrado e o Poço*, e *o Escrivão e o Murro*, aparece uma denúncia aos vícios humanos, como o chiste do juiz e seus mandos e desmandos no fórum, ao Escrivão chamando-o de homem de princípios, sendo um homem fino e metucioso. O Juiz e o Escrivão são retratados diversas vezes com traços caricaturais e até mesmo grotescos. Mársico ao usar os termos “Magistrado” e “Escrivão” no título destes contos, enfatiza os cargos públicos que eles ocupam, porque são profissões de liderança na cidade.

Por fim, as estratégias usadas como humor e a sátira, expõem os defeitos das personagens e as aproximam da caricatura. O humor gera o riso, já que as personagens são desprovidas de virtudes e seus defeitos são impiedosamente acentuados e ridicularizados.

## Referências

BORGES, Valdeci Rezende. *História e Literatura: Algumas Considerações*. *Revista de Teoria da História*. Goiás, Universidade Federal de Goiás. Ano 1, Número 3, junho, 2010.

MAGALHÃES, Luís Claudio Bernardes de. **A SÁTIRA, O RISO E A CONTESTAÇÃO EM VENCECAVALO E O OUTRO POVO DE JOÃO UBALDO RIBEIRO**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Literatura do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020. Disponível em: < <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15331/Disserta%E7%E3o%20final.pdf;jsessionid=DD9D0C276762B82F581135AE64138D01?sequence=1>>. Acesso em: 28 mai.2022.

MÁRSICO. Gladstone Osório. **Minha Morte E Outras Vidas**. Porto Alegre: Livraria do Globo. 1958.

QUINTO, Cláudia Catarina Dominguez. **ENTRE MEMÓRIA E HUMOR: PORTO ALEGRE NAS CRÔNICAS DE RENATO MACIEL DE SÁ JR**. Tese do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3833/1/000434618-Texto%2bCompleto-0.pdf> >. Acesso em: 22 mai. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Caricata: a imagem conta a história**. Porto Alegre: EU/Secretaria Municipal de Cultura, 1993.

ROCHA. Rejane Cristina. **DA UTOPIA AO CETICISMO: A SÁTIRA NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara. Araraquara, 2006. Disponível em: < [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102414/rocha\\_rc\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102414/rocha_rc_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y) > . Acesso em: 22 mai. 2022.

RODRIGUES, Gláucia Elisa Zinani. **A representação do imigrante judeu na literatura do Rio Grande do Sul: Cágada e O exército de um homem só.** Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: < [www.moacyscliar.com/wp](http://www.moacyscliar.com/wp) >. Acesso em: 28 nov. 2019.

SASS, Vera Beatriz. **O satírico e o picaresco em Gladstone Osório Mársico.** Porto Alegre: IEL: Movimento, 1994.

VANIN, Alex Antônio. A REPRESENTAÇÃO DO COLONIZADOR ERECHINENSE NAS IMAGENS DA OBRA LITERÁRIA MINHA MORTE E OUTRAS VIDAS DE GLADSTONE OSÓRIO MÁRSICO. ANAIS I Encontro Discente de Pós-Graduação em História. IV Mostra de Pesquisa em História da Graduação e da Pós-Graduação I Seminário de Formação Continuada em História da Universidade de Passo Fundo. Humanidades Digitais e os diálogos interdisciplinares no ensino, pesquisa e extensão em História. Passo Fundo: ACERVUS Editora, 2021. Disponível em: < <https://www.upf.br/iedph/publicacoes> >. Acesso em: 04 jun. 2022.

VEJA. Sessão de Literatura. À espera do *Führer*. *Revista Veja*. Nº 187. 5 abr.1972, p. 88.

# **A PAISAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: A PARTIR DA LEITURA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO WANDA DAVID AGUIAR, BOA VISTA - RR**

Jonilson de Souza Sobreira<sup>51</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho por objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa, que tem como foco principal o Estudo da Paisagem no Livro Didático: a partir da Leitura do Professor de Geografia no Colégio Estadual Militarizado Wanda David Aguiar, Boa Vista - RR. O trabalho buscou comprovar que o uso do livro didático utilizado pelo professor possibilitar aos alunos o desenvolvimento de conhecimento mais amplo, já que aproximar os conteúdos teóricos do seu cotidiano. Essa pesquisa foi realizada em três etapas: a primeira foi levantamento bibliográfico de autores que tratam a respeito do tema em questão, a paisagem no livro didático e a paisagem no ensino de geografia, Quanto à metodologia selecionada para alcançar os objetivos dessa pesquisa, elegeu-se a metodologia quali-quantitativa, utilizando o método dedutivo feito uma análise do geral para o particular. Método dedutivo, na visão de Gil (2011, p. 28) é o método que parte do geral para o particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar à conclusão de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente lógica. Com os objetivos estabelecidos, concluiu-se que o trabalho possibilitou aos professores o desenvolvimento de apresentar o estudo da paisagem no livro, e, novas abordagens no ensino de geografia, dessa forma são importantes que os professores apresentem conceitos de paisagem adequados, utilizando estratégias diferenciadas para estudar a disciplina, trabalhando a Paisagem, para que as atividades sugeridas no livro didático possam ser interessantes e de fácil entendimento, tornando as aulas mais atrativas.

**Palavra-chaves:** Livro Didático. Ensino de Geografia. Aprendizagem Significativa

## **1 INTRODUÇÃO**

O que levou a escolha desse tema foi à busca em compreender o tema paisagem, apesar de ser um objeto de estudo da geografia, entre outras questões. O despertar para esse trabalho surge a partir da necessidade metodológica durante o período de estágio 2017.1 e 2017. 2. A temática central aqui é o estudo da Paisagem no livro didático com os professores do ensino Básico que fazem parte da rede pública no estado de Roraima. Com o passar dos anos a paisagem houve uma drástica mudança, tendo em vista a melhorar a sua interpretação no seu cotidiano.

Esse trabalho tem como objetivo o analisar a paisagem no livro didático a partir da leitura do professor de geografia, no decorrer desse estudo surgiu as seguintes perguntas: será que o professor tem utilizado o livro didático de forma adequada para o aprendizado aluno? Que metodologias têm utilizado para sair do método tradicional em sala de aula? Será que o professor utilizar o conceito de paisagem natural de forma correta no saber geográfico dos alunos? Qual a interpretação dos professores em relação à paisagem? Nesse sentido, a metodologia visar subsidiar os professores de Geografia de a educação básica, perceber a paisagem nos seus mais variados enfoques, sendo a paisagem natural como conceito chave dessa pesquisa. Partindo em conhecer a realidade dos professores na utilização do livro didático, bem como,

---

<sup>51</sup> Graduado em Licenciatura em Geografia-UERR. Pós-graduando em Filosofia da Religião-UERR

as dificuldades dos professores na construção do saber geográfico na leitura da paisagem natural.

O professor deve alfabetizar os alunos em relação a esse conceito, pois, está orientado as diferentes formas de leitura e interpretação do espaço geográfico. Levando em consideração que a categoria paisagem precisa ser trabalhada em sala de aula de forma contextualizada, contribuindo na aprendizagem dos alunos, de certa forma, o livro didático traz esse conceito, muitas das vezes, não muito clara, que concerne a linguagem e à qualidade, de um modo geral, o professor deve fazer seu trabalho da melhor maneira possível, ao ver os erros e corrigi-la, pois, a paisagem é um conceito que auxilia o entendimento dos conteúdos escolares da geografia.

## **2 MARCO METODOLOGICO**

### **2.1 Localização e Participante da Pesquisa**

O Colégio Estadual Militarizado Wanda David Aguiar, situado no Bairro Raiar do Sol, na Avenida Estrela D'alva, zona oeste do Município de Boa Vista, além de atender as comunidades adjacentes, como por exemplo, Aracelis, Operário, São Bento, Nova cidade, Bela Vista e Governador Aquilino Motta, ainda exerce uma relação socioespacial em seu torno.

### **2.3 Ferramentas e Procedimentos**

Essa pesquisa foi realizada em três etapas: a primeira foi levantamento bibliográfico de autores que tratam a respeito do tema em questão, a paisagem no livro didático e a paisagem no ensino de geografia, Quanto à metodologia selecionada para alcançar os objetivos dessa pesquisa, elegeu-se a metodologia quali-quantitativa, utilizando o método dedutivo feito uma análise do geral para o particular. Método dedutivo, na visão de Gil (2011, p. 28) é o método que parte do geral para o particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar à conclusão de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente lógica.

A segunda etapa foi análise do livro "Expedições Geográfica" utilizado pelos professores para o procedimento coleta de dados (pesquisa *in loco*) no qual foram aplicadas entrevistas com 03 (três) os docentes de Geografia da área de estudo. Os entrevistados foram dois professores que ministram aulas para o Ensino Fundamental e um professor para o Ensino Médio, o formato das perguntas foram questões subjetivas (pessoais) e objetivas, assim o entrevistado ficou livre para expressar suas ideias. Os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), na pesquisa elaborada os participantes da foram identificados como P1, P2 e P3.

A terceira etapa da pesquisa foi em gabinete, na qual se deu pela análise dos dados coletados em *in loco*, bem como, foram analisados os livros didáticos com o professor através de entrevistas, sendo que, na entrevista foi necessário a utilização de um gravador, assim foram analisados as respostas dos professores, fazendo uma comparação com os conteúdos de paisagem no livro didático.

## **2 EMBASAMENTO TEORICO**

### **2.1 Contexto Histórico da Paisagem na Geografia**

A palavra paisagem faz parte do nosso cotidiano, porém, a multiplicidade de explicações a esse termo é uma decorrência, sendo que o prefixo inicial de paisagem



difundir do Latim *pagus*=país (BARBOSA, GONÇALVES, 2014) existem quatro palavras (prefixo), na qual possuem o mesmo significado: *paese*, país, *pays* e *land*, sendo assim, o quarto termo *land*, se refere uma porção do espaço geográfico, a região geográfica, um território.

Etimologicamente, a palavra paisagem surgiu no século XVI, ligado a concepção de país, denotando sentido de região, território e nação. No hebraico *noft* (Paisagem) está relacionado com *yafe*, que significa algo maravilhoso. No entanto, aparece pela primeira vez em livro de Salmos (48:2). A paisagem refere-se a bela vista que se tem do conjunto de Jerusalém, com templos, castelos e palacetes do Rei Salomão.

Na fala de Bartolomeu (2015, p.13) conforme Paul Claval (2004, p. 13-14) a discussão que envolve o significado original ou vulgar em todas as línguas, não é recente e estabelece de alguma maneira relação com o sentido ou com a visão, cujos termos incluem a presença humana e demonstra em diversas etapas da história antiga e contemporânea se faz presente pressupostos e indagações a respeito do tema.

Esclarece que o termo começou a se difundir no século XV, a partir do neerlandês *landschap*, como nome de uma nova forma de pintura perspectiva que apresentava uma porção da natureza a partir de um elemento que a enquadrasse, tal como uma janela. O termo teve seus correlatos em outras línguas, como o alemão *Landschaft*, o inglês *landscape*, o italiano *paesaggio* e o francês *Paysage*. Como foi principalmente na tradição francesa e alemã que a paisagem se tornou, pela primeira vez, um conceito geográfico, optamos por trabalhar esse processo através de um suporte não só de texto em português ou inglês, mas também em francês e alemão, para minimizarmos os problemas de tradução. Sendo assim, evitaremos ambiguidades e não traduziremos sempre os termos *Landschaft* *Paysage* para *paisagem* (BARTOLOMEU apud CLAVAL, p. 13-14).

Portanto, na geografia aderiu um caráter multifacetado, combinando formas e estruturas, significados e valores. De modo geral a paisagem aparece associada, em três significados em sua aproximação com características naturalistas e humanas, partindo de uma determinada porção do espaço geográfico, com expansão compreensível a partir de um determinado lugar; e ainda com a visão subjetiva representando por vias fotográficas ou quadro, assim sendo, uma cena ou um cenário.

### **2.1.1 A Ecologia da Paisagem**

A Ecologia da Paisagem ainda é um termo que passou e permanece em um processo de conceituação desde a sua origem, até nos dias atuais. A princípio foi a cunhado pelo Biogeógrafo alemão Carl Troll em 1937. Entretanto, esta perspectiva de estudos é desenvolvida em áreas externas à geografia, estabelecida por Troll e portada tradição de paisagem desenvolvida, sobretudo as diversas abordagens que vem sofrendo como coloca Mendonça (2005) em sua fala que:

As novas características da ecologia da paisagem geográficas vêm confirmando a sua importância enquanto ciência envolvendo as lutas sociais gerais e revigora o seu caráter de ciência engajada na defesa por uma qualidade de vida melhor para todos os homens. Nesta nova abordagem o meio ambiente de receber aquela tradicional visão descritivo-contemplativa por parte da geografia como se fosse um santuário que existe paralelamente à sociedade (MENDONÇA, 2005, p. 64-66).

Atualmente a ecologia da paisagem ainda vem sofrendo processo de

transformação, que estritamente está ligada a interação do homem com a natureza, por muitos estudiosos e geógrafos criaram diversas técnicas e conceitos para fazer uma ligação de grandes estruturas e escalas. Ressaltando a fala de Metzger (2001) essa heterogeneidade da ecologia da paisagem, É importante frisar que não se trata somente da paisagem “natural”, mais de uma paisagem total integrada com as relações antrópicas. De acordo com Bertrand (2004):

A ecologia da paisagem não é simples adição de elementos geográficos dispartados. É, em uma determinada porção de espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um elemento único e indissociável, em perpetua evolução. A dialética tipo-indivíduo é próprio do fundamento de método de pesquisa (BERTRAND, 2004, p. 141).

Conforme Morais (2014) ressalva duas linhas de abordagens dependendo da linha de atuação do pesquisador; sendo que a primeira prioriza a ação antrópica sobre a paisagem, planejamento e gestão territorial, ou seja, uma abordagem geográfica; agora a segunda busca enfatizar os processos ecológicos que ocorrem em determinado período, ou contexto no espaço, e a correlação destes com os tais interesses da conservação biológica.

### **2.1.1.1 Ensino de Geografia e o Livro didático**

O primeiro livro brasileiro de geografia foi escrito em 1817, O livro didático é um instrumento que pode expressar algumas ideias, princípios, valores, cultura e crença, mais tem algumas questões que podemos levar em considerações, como por exemplo, a origem do livro didático? Em que ano foi criado o livro didático? E como veio para o Brasil? E quais fatores destacaram durante a distribuição do livro didático? Dentro dessa ideia podemos inferir sobre o ensino de Geografia.

Dessa forma, cabe ressaltar que, a partir do ano de 1808, Família Real portuguesa trouxe a primeira impressora para o Brasil. Antes disso, era crime de tipografia, sendo que o livro é um instrumento de divulgação de ideias, crença, valores, cultura, conceito e em sua trajetória venceu enormes desafios e mostrou-se importante na vida das pessoas e no desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, Matos (2012) realça que o livro didático surgiu no século XIX como adicional a Bíblia e aceito seus ensinamentos nas comunidades e nas escolas. Diante disso, afirmou Matos;

A ampla distribuição de livros didáticos, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é garantida por uma política governamental de educação que atualmente se efetiva no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático. Entretanto, a trajetória das políticas voltadas para a avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos no Brasil (MATOS, 2012, p. 52).

Ainda Matos (2012) PNLD o atual programa que atua nas escolhas do livro didático, antes desse houve outros programas e impasses que promulgaram a divulgação do livro didático e veio substituir outro programa chamado de PLIDEF no ano de 1985 com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85. O programa instituiu alterações significativas.

- 1 ) Indicação do livro didático pelos professores;
- 2) Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;

- 3) Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- 4) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e -garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (MATOS, 2012, p. 52).

Portanto, a desmitificação dos conteúdos cabe ao professor mostra a realidade para os alunos, como confirmado por Tavares e Cunha (2011) em que alguns livros didáticos trazem o desdobraimento e o real interesse da classe dominante, para tal situação na vida pelos alunos (TAVARES; CUNHA, 2011, p. 3),

Os livros didáticos estão presentes conteúdos de ensino, uma reunião variada dos conhecimentos que retrata a vida da sociedade, podendo apresentá-la de forma superficial, ou seja, focando simplesmente a aparência, interessando à classe dominante que mantém seu poder, ou ainda, fazendo uma análise crítica sobre a realidade social (TAVARES; CUNHA, 2011, p. 3).

Dentro desse processo de criação do órgão responsável pela regulação, avaliação e a autorização do livro didático, pois incluir-se o ensino de geografia, na atualidade é alvo de grandes transformações é nele que encontramos um espaço relativamente amplo de possibilidade de crítica social e política.

#### **2.1.1.1.1 A Importância da Paisagem no Livro Didático**

A paisagem é uma ciência de suma importância no ensino de Geografia, que estabelece relações com outras ciências, possibilitando uma condição favorável na construção e reconstrução do espaço geográfico. Considerando a fala de Freire (2018, p. 14),

Para tanto, os professores são peças importantes na construção da história, da personalidade e do caráter dos alunos, pois seus conhecimentos, atitudes e a maneira de ser e de agir estão carregados de ideologias. Um dos grandes desafios do professor é o de possibilitar ao aluno condições para que os mesmos construam e reconstruam seu conhecimento sobre o espaço geográfico, estabelecendo relações entre o conhecimento produzido na escola e a vida cotidiana. (FREIRE, 2018, p. 14).

Portanto, percebe-se que ensinar Geografia torna um grande desafio, demonstrar o caminho do conhecimento para construir e reconstruir o seu pensamento crítico, ou seja, deve-se utilizar metodologia que possam mostrar a atual situação em nossos dias atuais. De acordo com Furtado,

Por um longo período na Geografia, o ser humano era visto somente como um elemento constituinte da paisagem e os estudos sobre a sociedade baseavam-se apenas nos dados mensuráveis. Essa concepção, de certa forma, ainda permanece viva na prática de alguns professores da escola básica que ainda baseiam a sua prática na mera descrição dos lugares, considerando os aspectos físicos e humanos de maneira desconexa. (FURTADO, 2015, p. 29).

Apesar disso, a paisagem geográfica, está sempre sendo modificada pelo homem, com a exploração de seus recursos naturais para sua própria sobrevivência, de forma bem clara a exposição da paisagem ela não está inerte somente aos olhares

humanos, mais sim aos movimentos, cheiros, odores e paladar, sendo assim, vários estudiosos buscando compreender as informações importantes para melhor entender à dinâmica paisagem no Ensino de Geografia.

### **3 DESMITIFICANDO OS CONTEÚDO DE PAISAGEM NO LIVRO DIDÁTICO**

#### **3.1 Perfis dos docente e considerações sobre a Paisagem**

O questionário socioeconômico com doze questões a respeito de sua formação e do tema da pesquisa. No entanto, dentro do questionário foram selecionados cinco questões específicas para focar no objetivo da pesquisa. Todavia, duas questões principais focaram no conceito de paisagem; e a duas acerca da pertinência do livro didático; e a quinta acerca sobre a paisagem no âmbito regional, sendo o universo da pesquisa três (03) professores da educação básica, sendo dois professores do sexo feminino e um do sexo masculino, com faixa etária com mais de 35 anos.

Os dados foram tabulados através de análise do livro didáticos, as respostas dos professores e programa de Excel 2010. Para análise dos perfis dos professores é interessante observar que todos são formados em Licenciatura em Geografia.

Com base na pesquisa a resposta do Professor “1” o tempo de docência é entre 20 e 25 anos de docência. Diante do exposto, a experiência dos professores é importante para responder outras questões que virão a ser respondido por eles. Na primeira questão Professor “2” respondeu o tempo de docência são mais 30 de anos em sala de aula. Com base nos questionamento da pesquisa o Professor “3”, elencou o tempo de docência é entre 20 e 25 em sala. Assim, inicialmente destacamos que trabalhamos com três professores, ambos concursados e todos tem formação em Licenciatura em Geografia.

Diante dos relatos dos professores, percebe-se que todos atuam em sala de aula há bastante tempo, assim sendo, em meios às dificuldades da educação que encontra em nosso país, e com pouco apoio aos professores e sem motivação por parte das autoridades que ainda consegue ser o diferencial de todas as outras.

Cabe destacar a importância fundamental da participação dos professores para a construção a construção do presente trabalho. Os professores foram muito compreensivos e colaboraram muito em relação aos questionários respondidos nessa pesquisa. Estendendo as opiniões acerca da importância do trabalho com questionários na pesquisa do ensino e aprendizagem, especificando a categoria paisagem.

Com relação ao conceito de paisagem: **qual sua percepção em relação paisagem no Ensino de Geografia? E qual sua importância? Justifique.** O professor 1 respondeu que “através da paisagem que podemos definir o espaço geográfico”. Para esse professor, o conceito de paisagem pode ser definido através do espaço geográfico, pois, o espaço geográfico é o palco para realizações humanas.

Saquet e Silva (2008, p. 8) a organização do espaço geográfico, se dá, por meio da modificação do homem. Assim, o espaço organizado é também uma forma resultante da interação de diferentes variáveis. O espaço social corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem, sem definições fixas.

Ainda Saquet e Silva (2008) a paisagem pode ser definidas pelos conjuntos de lugares compreendidos pelos processos, funções, formas e estruturas. Assim sendo, uma porção do espaço produtivo e consumo. Ainda na questão para o Professor 2 respondeu que “as mudanças na paisagem são de fundamental importância a serem observadas”.

Nesse sentido, a paisagem é algo que parte do olhar humano, ou de um momento da realidade geográfica, como por exemplo, uma fotografia. Portanto, a

paisagem é uma realidade cotidianamente percebemos e sentimos, através das modificações que o homem faz no espaço geográfico.

Para tanto, o Professor 3 respondeu que “a percepção é tudo podemos visualizar em determinado território. Sua importância, de acordo com a paisagem pode-se descobrir pela paisagem como é a estrutura de uma região, quais seus fenômenos presentes e como cada povo é, e quais são as vegetação predominantes em cada região, solo, clima e fatores antrópicos que pode modificar a paisagem”.

Em síntese, para esse professor a interpretação e o conhecimento da paisagem não são suficientes para alfabetizar um aluno, mais é importante para o docente que está em sala, fazer uma interação com outras disciplinas (interdisciplinaridade).

Vale lembrar, que a paisagem é uns dos conceitos fundamentais da análise geográfica e significa expressão visual de modo ser característico de certo espaço, um lugar ou uma região, cujo aspecto é dado pela disposição e articulação particular dos elementos geográficos.

Tendo em vista, as mudanças nos espaços e o entrelaçamento de novas relações e formas de convívio dentro da paisagem, surgem novas formas de compreensão da realidade. Desse modo, objetivo principal da pesquisa com os professores articular e saber seu conhecimento sobre a paisagem no livro didático e, também se o mesmo faz menção da paisagem no âmbito regional em sala de aula.

É por isso a importância o uso adequado do conceito de paisagem, como forma de alfabetizar os alunos, para que percebam a realidade em seu em torno, desmitificando a utopia por detrás desse conceito, na qual não poderia ser apenas um objeto de estudo.

Outro ponto central investigado na pesquisa foi a seguinte questão: **voce percebeu alguma mudança significativa no conteúdo paisagem no livro didático?** O professor 1 respondeu que “ quantos as definições”, com base na resposta do professor 1. Não podemos se delimitar apenas ao uso do livro didático para construção do saber geográfico em sala de aula, mais busca outras fonte norteadoras, auxiliando no aprendizado do aluno. A fala oferecida por de Oliveira Mendes (2017, p.18) é enfática:

Embora o livro didático seja o recurso utilizado quase que exclusivamente na Educação Básica para subsidiar o trabalho docente com o conhecimento do conteúdo, faz-se necessário refletir sobre o uso desse material pedagógico-didático, visto que ele deveria ser uma das referências para nortear as discussões em sala de aula, e não a única.

Na discussão geográfica é necessário fomenta uma reflexão de novas metodologias que permitam relacionar as dinâmicas naturais e sociais, para uma melhor compreensão do espaço geográfico. E a resposta do Professor 2 sobre as mudanças significativa do conteúdo de paisagem natural que “ percebo que os aspectos físicos geográficos tem ficado um pouco de lado”

Quantos aos aspectos físicos geográficos, isso é um erro grave deixar de lado esses conteúdos, são de importante na compreensão e interpretação da paisagem, sendo assim, pois, se concebermos o meio ambiente ou relação do Homem-Natureza como objeto de estudo ou espaço de atuação.

Por outro lado, entendermos a caracterização em uma discussão ambiental, se dá, por meio de construções e interações espaciais concretos de um planeta que possui uma grande diversidade de formas geológicas e biológicas.

O Professor 3 respondeu que “conceitos superficiais sobre paisagem”.Esse professor vê os conceitos sobre os aspectos físicos e a paisagem é superficial. Esse professor acredita que a definição do conceito de paisagem, difundindo a emergência

da paisagem como fenômeno social. Em detrimento das descrições as quais ela era submetida anteriormente. Uma pequena demonstração da paisagem como um elemento físico. E a outra questão a ser investigada na pesquisa: **como você consegue identificar no livro didático a paisagem natural na construção do saber geográfico?**

Com base no questionário o Professor 1 respondeu que “é de grande importância para desenvolver algumas atividades com os alunos”. Na resposta desse professor, percebe-se a preocupação em desenvolver atividades em seu fazer pedagógico. Diante disso, Félix (2012, p. 53) o livro deve ser usado de maneira crítica, promovendo construções e discussões sobre conceitos, o livro não é definidor de todas as aulas. Portanto, o livro didático é um importante instrumento para desenvolver atividades em sala de aula, fazendo consulta em outras fontes e relacionando com outros autores.

O Professor 2 respondeu que “quando é dada a devida importância a esse relevante dado geográfico”. Esse professor vê que o livro didático é importante para construções de conceitos geográficos, o professor deve ficar atento em relação às incorreções que são apresentadas no livro, analisando e mostrando para os alunos essas incorreções.

O Professor 3 responde que “através das unidades didáticas”. O professor vê que através das unidades didáticas pode organizar e elaborar exposição de uma aula, então é nesse momento que o aluno entra em contato com os aspectos gerais dos novos conhecimentos, adquirindo uma visão de conjunto e globalizada do conteúdo ministrado em sala de aula.

Para uma breve demonstração das abordagens realizadas pelos livros didáticos de Geografia, quanto aos tempos da natureza, investigações na qual foram identificadas várias formas de discutir a natureza transitando entre as noções de paisagens, ou ainda de natureza externa aos seres humanos.

Ainda nesse contexto, pode ser indagado aos alunos em sala de aula, era e o tempo geológico das rochas, relacionando com a transformação sofrida ao longo desse tempo. Embora a magnitude do tempo geológico não seja tão discutida amplamente, a sua influência está intimamente ligada e associada ao cotidiano da sociedade e dos alunos.

Saraiva Junior (2013, p. 225) “demonstra uma preocupação dentro viés pedagógico do professor”. Diante disso, o professor deve estimular os alunos um pensamento crítico sobre o espaço geográfico, ou seja, podendo ir muito além do que o livro didático proporcionar ao professor e aluno. E a outra questão a ser investigada na pesquisa: **como você consegue identificar no livro didático a paisagem natural na construção do saber geográfico?** Com base no questionário o Professor 1 respondeu que “é de grande importância para desenvolver algumas atividades com os alunos”. Na resposta desse professor, percebe-se a preocupação em desenvolver atividades em seu fazer pedagógico. Diante disso, Félix (2012, p. 53) o livro deve ser usado de maneira crítica, promovendo construções e discussões sobre conceitos, o livro não é definidor de todas as aulas. Portanto, o livro didático é um importante instrumento para desenvolver atividades em sala de aula, fazendo consulta em outras fontes e relacionando com outros autores.

O Professor 2 respondeu que “quando é dada a devida importância a esse relevante dado geográfico”. Esse professor vê que o livro didático é importante para construções de conceitos geográficos, o professor deve ficar atento em relação às incorreções que são apresentadas no livro, analisando e mostrando para os alunos essas incorreções.

O Professor 3 responde que “através das unidades didáticas”. O professor vê que através das unidades didáticas pode organizar e elaborar exposição de uma aula,

então é nesse momento que o aluno entra em contato com os aspectos gerais dos novos conhecimentos, adquirindo uma visão de conjunto e globalizada do conteúdo ministrado em sala de aula. Para uma breve demonstração das abordagens realizadas pelos livros didáticos de Geografia, quanto aos tempos da natureza, investigações na qual foram identificadas várias formas de discutir a natureza transitando entre as noções de paisagens, ou ainda de natureza externa aos seres humanos.

Dias e Marçal (2013) comentam a paisagem reflete as matrizes da historicidade. Dessa forma, nem sempre a paisagem é bela, mais existem outras interpretações, torna-se difícil criar um conceito na qual são muitos caminhos para percorrer diante de um espaço delimitado. Corrêa (2014, p. 41) “a paisagem pode ser vista como síntese pictórica externa, que representa a relação estética entre o homem e a natureza, em outras palavras, está ligada outras interpretações do espaço geográfico”.

Nesse contexto, a preocupação como o professor pode trabalhar a paisagem, visto em varias décadas, professores apoia-se em livro didático. Dentro desse contexto, a Geografia vem convivendo com a dicotomia do entre a geografia física e a humana.

Isso reflete no ensino-aprendizagem dos alunos, por causa dos livros serem inadequados para o uso em sala de aula. Mais e importante ter em mente o significado de paisagem, através desses conceitos que a constitui a organização do espaço geográfico.

Nisto comenta (Maciel; Marinho, 2012, p. 20) para alguns alunos o livro didático é apenas um documento, um material escrito que pode ser usado como fonte de conhecimento dentro e sala fora da sala de aula. Isso depende dos professores, quais maneiras têm abordado os assuntos geográficos explicitado no livro didático.

E a quinta questão a ser investigada na pesquisa: **você faz menção nas aulas sobre a paisagem natural no âmbito regional? De que forma?** O Professor 1 respondeu que “sim, mostrando as mudanças nas paisagens natural se transformando em paisagem cultural”. O professor vê o valor de mostrar a realidade socioespacial em torno da realidade, apesar de ser ampla, mais contribuir em desvendar caminhos para entenderas modificações feitas pelo homem. Como afirmar Félix (2013, p. 14): A

paisagem é uma categoria geográfica de grande valor para essa ciência, porque ela expressa as construções e modificações que o homem faz no espaço geográfico. Ela é o resultado dessas transformações nesse espaço.

A paisagem modificada e organizada ocorre quando houver a ação humana, para ocupar aquele espaço, essa modificação humana na paisagem constitui em transição para uma paisagem organizada, ou seja, para uma paisagem cultural.

Professor 2 respondeu que “ com certeza, ter conhecimento da nossa região, do nosso estado, principalmente, as transformações que ocorreram nos últimos. É prioridade os nossos alunos terem conhecimento dos aspectos físicos”. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para que o aluno tenha umavisão critica para/na sociedade. Não é somente relatar as mudanças no cotidiano dosalunos, mais mostrar de forma critica. Tendo em vista, que há varias maneiras de proporcionar aos alunos conhecimentos relacionados à sua realidade.

Professor 3 respondeu que “sim, através da aula de campo e vídeos...”. Esse professor acredita que a aula de campo é importante, porém é necessário realizar algumas atividades em sala de aula, para ter conhecimento e dificuldades de alguns em assimilar os conteúdos pertinentes, que serão ministrados em campo.

Considerando Pisetta (2013) aula de campo importante para alfabetização geográfica do aluno, no entanto a maioria dos alunos vem de outras series com dificuldades de aprendizagem. Sendo um instrumento fundamental para o aprendizado aluno.

Nesse sentido, é importante para o professor utilizar ferramentas metodológicas para melhorar o conhecimento dos alunos, apesar de que a aula é um instrumento fundamental no ensino de Geografia. O livro é apenas um complemento e uma ferramenta norteadora, para que o professor mostre a realidade, através dessa ferramenta pode-se torna aos alunos, na qual vai desencadear a realidade e um pensamento crítico do educando.

### **3.2 A Dificuldades e Principais Metodologias utilizadas pelos Professores Entrevistados**

Procurando demonstrar a forma como se dá dinâmica do trabalho do professor através à leitura da paisagem, um professor relatou que sente a dificuldade, mais recorre a outros recursos pedagógicos para elabora as atividades propostas no livro didático. E, outros dois professores elencaram não sentir dificuldade em trabalhar a paisagem no livro didático.

Ensejando uma análise acerca de diversos fatores que concorrem para dificuldades encontradas por eles no trabalho com a leitura e a escrita dos alunos, que essa também é uma questão que precisa ser colocada em ênfase que para maioria dos professores está fora da escola. Diante disso, Silva et.al (2014, p. 79) demonstra que:

A educação escolar representa uma atividade de intenso trabalho, tudo se inicia pela família. O ensino é uma maneira de se chegar á aprendizagem, ouseja, o aluno não aprende se não obtiver um estímulo ou uma orientação acerca dos deveres da vida cotidiana (SILVA et. al, 2014, p.79).

Nesse contexto, pode-se prender uma perspectiva de análise, a dificuldade encontrada decorre da falta de estímulo da família, por sua vez, o problema não está em falta de recursos pedagógicos, mais na falta de interesse dos alunos. Quantos aos recursos mais utilizados em sala de aula, os professores indicaram o uso de fotografia, que aparecem em primeiro lugar na escolha desses profissionais, depois do livro didático e em seguida vêm à aula de campo, maquete e figuras. No que se refere, fotografia um recurso que pode trazer uma aprendizagem significativa para o aluno fora e dentro da sala de aula.

A essa pergunta, os três professores responderam que sua metodologia de trabalho se baseia na realidade do aluno trabalhando com fotografia. Diante disso, é importante utilizar outro recurso metodológico, que podem mediar à aula não somente em geografia, mais em outras disciplinas. E a outra, são recursos didáticos fundamentais no ensino de geografia é a aula de campo, dependendo do professor, ele pode demonstrar ou realizar uma aula fora da sala, revelar-se a realidade local para seus alunos.

Sobre a aula de campo, os professores demonstraram a importância de ter uma aula em campo, dessa forma, a inquietação de mostra a realidade para o professor tem que ser constantemente em sala de aula ou fora dela.

Ainda sobre a aula de campo Pissetta (2013) comenta a aula de campo, é importante para que os alunos tenham uma maior assimilação aos conteúdos ministrados em sala de aula, saindo da teoria para pratica.

E outra, recursos poucos utilizados foram mapas e maquete dois recursos que também não podem ficar de lado de uma aula, todavia, são importantes para enriquecer o conhecimento da realidade local.

Sobre o uso de maquete e mapa é uma questão abrangente, pode-se ser aplicada de forma simples, mais também se faz necessário uma reelaboração de conceitos e conteúdos, pois há uma deficiência de materiais cartográficos (PELUSO;



PAGNO, 2015, p. 1060).

Mediante o exposto (Lopes; Silva; Melo, 2015) sobre o uso de mapas, a caracterização do espaço é fundamental. Desse modo, a aproximação e efetividade trazem muitas possibilidades de representação dos espaços de vivência que foram construídas ao longo do tempo, nota-se a contribuição dos mapas para aprendizagem do aluno e conhecimento geográfico articulado ao espaço vivido e concebido.

#### 4 CONCLUSÃO

Com os objetivos estabelecidos, conclui-se que o trabalho possibilitou aos professores o desenvolvimento de apresentar o estudo da paisagem no livro, e, novas abordagens no ensino de geografia, dessa forma são importantes que os professores apresentem conceitos de paisagem adequados, utilizando estratégias diferenciadas para estudar a disciplina, trabalhando a Paisagem, para que as atividades sugeridas no livro didático possam ser interessantes e de fácil entendimento, tornando as aulas mais atrativas.

Os fundamentos abordados nos capítulos proporcionar benefícios relevantes à mesma sob a ótica visionária de análise dos conteúdos apresentado no livro didático, os resultados demonstram que devemos, além de apresentar estratégias de ação para trabalhar a paisagem no livro didático, dessa forma, a busca por novas metodologias de ensino é fundamental, assim podendo aproximar os conteúdos da realidade dos alunos.

Na pesquisa realizada possibilitaram aos professores a percepção e uma nova ótica, de como os mesmo podem realizar atividade diferenciada para aproximar a realidade do aluno, sem preocupação de decorar nomes, lugares, e sem uma visão do espaço real. Diante de uma realidade, a qual a geografia vem sofrendo ao longo, dessa forma, cabe ao professor mostra dentro do conceito de paisagem a realidade para seus alunos, estabelecendo relações com o espaço geográfico. Portanto, Santos (2012) ressalta quando uma paisagem natural, não é tocada pelo homem é por que nela existem interesses bilaterais econômicos e políticos.

#### REFERÊNCIAS

- BARTOLOMEU, M. C. Por um Conceito Propriamente Geográfico de Paisagem. **Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 9-28, jul. Dez. 2015.
- BARBOSA, L. G; GONÇALVES, D. L. A Paisagem em Geografia: Diferentes Escolas e Abordagens. **Eliseé, Revista de Geografia**. UEG. Anápolis, v.3 n. 2, p 92-110. Jul./dez.2014. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3122> >. Acesso em: 25 out. 2017.
- BERTRAND, George. Paisagem e Geografia Física Global. Esboço Metodológico.
- CORRÊA, R. L. Carl Sauer e Denis Cosgrove: a Paisagem e o Passado. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, V. 4, N.1, p. 37-46, 2014.
- FÉLIX, F. N. **Conceitos de Paisagem nos Conteúdos Escolares da Geografia: Percepções Docentes e Discentes**. 2014. 74 f. (Monografia de Graduação) – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais. Universidade Federal de Campina, Paraíba. 2014.
- FREIRE, L. R. **A Paisagem no Ensino de Geografia: A Partir da Abordagem de Professores e Livros Didáticos de Ensino Médio**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico), Universidade Federal de Tocantins- Campus Universitário de Porto Nacional.
- FURTADO, IRES DE OLIVEIRA. **Importância da Análise da Paisagem no Ensino**

**de Geografia:** Os Smartphone como uma Ferramenta no Processo de Ensino-Aprendizagem. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

MACIEL, A. B. C; MARINHO, F. D. P. A Paisagem no Ensino da Geografia: breves reflexões para docentes do Ensino Fundamental II. **Revista OKARA:** João Pessoa, PB. v. 5, n.1-2, p. 61-71, 2011. 11 p (Geografia em Debate- Artigo). Bibliografia, p. 3.

MATOS, J. S. **A História nos Livros Didáticos: O Papel das Políticas Governamentais na Produção e Veiculação do Saber Histórico.** História, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012.

MENDONÇA, F. **Geografia e Meio ambiente:** 8. Ed. São Paulo: editora: Contexto, 2010.

MORAES; A. C. R. **Geografia: Uma Pequena História Crítica.** 20 ed. São Paulo: Annablume, 2005. 152 p.

MORAIS, R. P. **Aspectos Dinâmicos da Paisagem do Lavrado, Nordeste de Roraima.** 2014. 66 f (Monografia de Graduação) – Universidade Federal de Roraima.

OLIVEIRA, J. P de. **Mediação em Geografia: Práticas de Professores no Ensino Fundamental na Cidade de Cruzeta-RN.** 2014 f 100. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba / CCEN, Paraíba.

PAGNO, F; PELUSO, D. O Uso de Maquetes como Recurso de Aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR 5, 2015. **Anais...** Paraná: Retlee Experiências Educacionais, 2015. 10 p.

PISETTA, N. A. S. **A Importância do Trabalho de Campo no Ensino de Geografia.** Paraná, 2013. 34 p. (Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor – PDE; artigo) Bibliografia.

SARAIVA, J. J. C. Tempo Geológico, Sociedade e Ensino de Geografia Física. **Holos**, Ano 29, Vol. 5 219. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/1697/739> > Acesso em 28 de Out. de 2019. Horas 22h00min.

SAQUET, M. A; SILVA, S. S. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Ano 10, v. 2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42. Disponível em: <[www.geouerj.uerj.br/ojs](http://www.geouerj.uerj.br/ojs)> Acesso em: 14 de Nov. de 2019. Horas 1hr00min.

SILVA, A. C. Fda. **Estado do Conhecimento Sobre o Livro Didático de História:** Em Dissertação e Teses Produzidas em Programa de Pós-Graduação no Brasil (1990-2015). 2018. f 279. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, E. Mda. **Maquete como Recurso Didático no Ensino de Geografia.** 2012. 68 f. Monografia (Graduação) – Instituto Federal Minas Gerais, Campus TAVARES, D, A; CUNHA, J, S. **Livro Didático e o Ensino de Geografia: Algumas Reflexões.** São Cristovão-SE; 2011. 12 p. V Colóquio Internacional (Educação e Contemporaneidade) p. 2. ISSN 1982-3657. Ouro Preto, 2012.

TEREZO, C. F. **Novo Dicionário de Geografia.** Livro Pronto, São Paulo, 2008.

VERCEZE, R. M. N; SILVINO, E. F, M. **O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor das Escolas Públicas de Guajará-Mirim,** 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361> > Acesso em: 18 de Nov. de 2018. Horas 5h00min.

VESETINI, J.W. **O Ensino de Geografia no Século XXI.** In: VLACH, V. R. F. **O Ensino de Geografia no Brasil: Uma Perspectiva Histórica.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

# MÉTODOS DE PESQUISA QUALITATIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E O ESTUDO DE CASO

Jorge Cedrez Verneti<sup>52</sup>  
Thiago Cedrez da Silva<sup>53</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa científica abarca uma gama de conceitos, pressupostos e estratégias para a produção do conhecimento e a compreensão da realidade. Dentre as metodologias de pesquisa aquelas de caráter qualitativo se destacam nos estudos das ciências humanas, onde o empenho da análise de conteúdo e do estudo de caso fomentam discussões acerca de suas potencialidades e restrições de aplicação.

**Palavras-chaves:** Metodologia da pesquisa, pesquisa qualitativa, Estudo de caso, Análise de conteúdo.

## INTRODUÇÃO

O referente artigo objetiva apresentar uma breve revisão bibliográfica acerca da metodologia da pesquisa a partir da exposição das denominações e dos principais aspectos teóricos e práticos de métodos de pesquisa aplicáveis nos estudos geográficos. Para tanto, o trabalho delimita as suas considerações a dois exemplos de métodos de pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e o estudo de caso.

O artigo foi elaborado a partir de pesquisa de gabinete em plataformas digitais como Google Acadêmico, repositório de teses e dissertações da Capes, além também, de publicações disponibilizadas pela disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPel que versam sobre os principais métodos de pesquisa. A referida pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2021. O direcionamento da busca do material bibliográfico foi pautado por tópicos como; epistemologia da geografia, investigação científica, levantamento de dados, bem como também, a denominação dos métodos de pesquisa objetos de estudo deste trabalho.

Anterior ao ato de revisão bibliográfica, à incursão em campo ou mesmo as atividades de laboratório, o pesquisador necessita incorporar uma compreensão prévia, ainda que mínima, dos pressupostos teóricos e do arcabouço histórico da atividade científica. Atuar em ciência pressupõe buscar a compreensão da realidade e dos fenômenos que a compõem. O ato de investigar e evidenciar algo está atrelado à concepção de pesquisa, que dentre diversas definições pode ser conceituada segundo os apontamentos de CHIZZOTTI (2006):

Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transforma-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo, abstrato, mas é um

---

<sup>52</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Geografia (UFPel). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPel)

<sup>53</sup> Doutorando em História (UFPel). Mestre em História (2016) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). MBA em Gestão de Pessoas e Liderança (Faculdade Intervale). Especialização em Metodologias de Ensino de História (Faculdade Intervale). Pós-Graduando em Comunicação e Oratória (Faculdade Intervale).

produto histórico e social por resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida. (CHIZZOTTI, 2006, p. 19)

Diante do exposto, há o reconhecimento de que a prática científica requer um ordenamento de conceitos e procedimentos para o atendimento de suas necessidades e objetivos. Sendo assim três elementos são essenciais para o trabalho científico e devem ser observados ainda na formulação do projeto de pesquisa. Tratam-se das concepções filosóficas, das estratégias de investigação e seus respectivos métodos de pesquisa (CRESWELL, 2010).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A investigação científica pode recorrer a metodologias de caráter quantitativo quando se apropria de instrumentos estatísticos e de probabilidade a fim de mensurar quantidades, extensões, frequências, etc. Todavia, determinados objetos de estudo requerem uma apreciação de ordem qualitativa. Cabe ressaltar que uma pesquisa qualitativa pode incorporar diferentes epistemologias e técnicas conforme as suas possibilidades de execução, conforme observa SANTOS (2014);

Faz-se importante a compreensão de que, mesmo vinculada ao positivismo e sua persistente convicção do que representa credibilidade, o estudo qualitativo se vale de diferentes práticas para explicar de maneira epistemológica sua interpelação, principalmente, a dialética (SANTOS, 2014 apud FONSECA, 2021, p. 2).

### **Análise de Conteúdo**

A Análise de Conteúdo enquanto um método para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, tendo seu emprego efetivado principalmente em estudos nas áreas de Ciências Humanas. Alguns autores utilizam a expressão Análise Textual Qualitativa para tipificar este método (CONSTANTINO, 2002). Seu exercício está atrelado à compreensão de textos e a identificação de suas possibilidades de interpretação, remontando historicamente as práticas da hermenêutica (BARDIN, 2016). É uma prática que busca aprofundar não apenas a compreensão da produção textual analisada, mas também das influências e referências ao contexto em que fora produzida. Corroborar para essa consideração, FONSECA (2021);

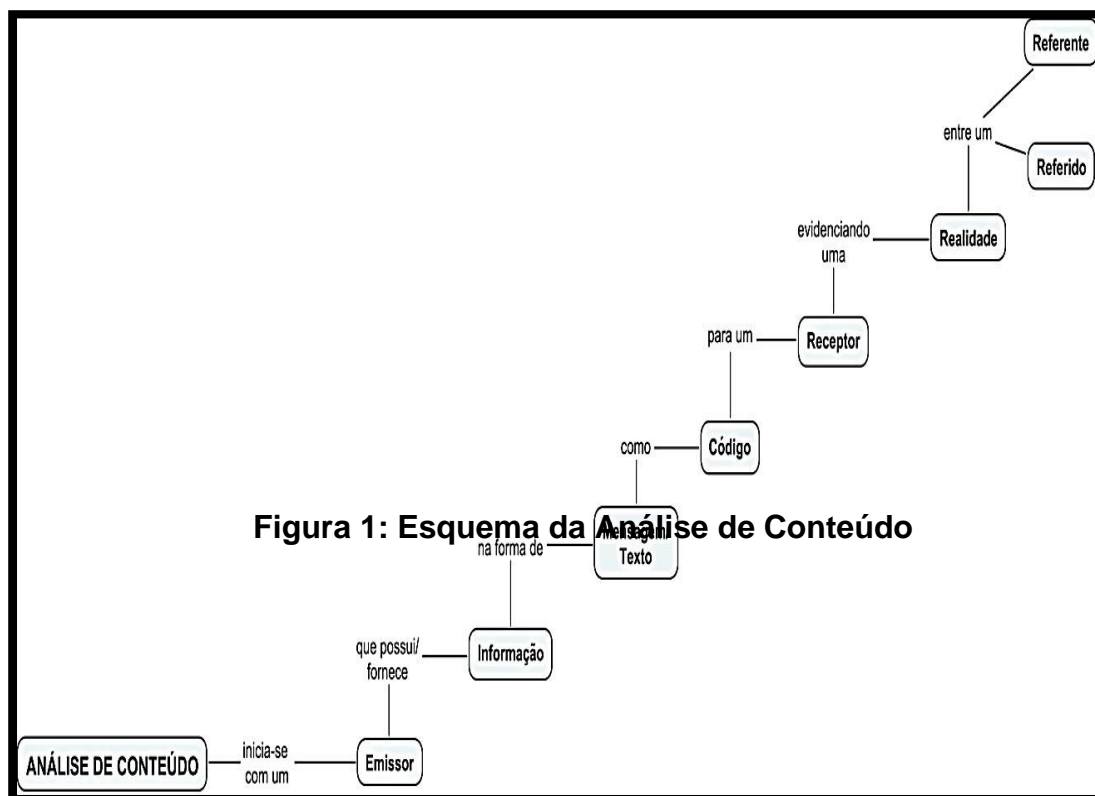
O método da AC surge como uma ferramenta utilizada na compreensão da constituição de significado que os atores sociais expõem em seus pronunciamentos, o que propicia ao pesquisador a compreensão das demonstrações que a pessoa reproduz em relação à sua realidade e à interpretação que faz dos significados à sua volta. (FONSECA, 2021, p. 8)

A análise de conteúdo possui também em sua gênese exigências e objetos de estudo próximos à linguística, pois trabalham na e pela linguagem (BARDIN, 2016). Contudo, no decorrer da história, ambas as práticas “continuam a desenvolver-se ainda por muito tempo tomando caminhos distintos” (BARDIN, 2016). Por se tratar de uma abordagem qualitativa, é “a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2016).

O método para analisar um texto de forma crítica se organiza a partir de três etapas básicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Durante a pré-análise, é elaborado um planejamento de trabalho que deverá definir de modo objetivo as atividades, porém com flexibilidade para possíveis adequações de execução. Na segunda etapa o pesquisador executa as ações propostas na pré-

análise e, por fim, é realizada a validação dos resultados obtidos pelo processo de análise (FONSECA, 2021).

De modo sucinto a análise de conteúdo pode ser descrita como a emissão de uma informação através de uma mensagem até uma unidade de referência, se articulando através de diferentes agentes e instrumentos. O esquema a seguir ilustra de forma organizada esse raciocínio.



Fonte: FONSECA, 2021

Cabe ressaltar que a análise de conteúdo não é um sinônimo para a conceituação de análise de discurso, também uma reconhecida prática utilizada na pesquisa qualitativa. Distingue-se da análise de conteúdo, pois “destaca as matérias semânticas, valorizando as condições de anunciação” e se preocupa em “saber como o texto foi produzido”. (CONSTANTINO, 2002). Há ainda teóricos que conceituam a análise do discurso de modo multidisciplinar como aponta GONÇALVES (2016);

Segundo Caregnato e Mutti (2006), a Análise do Discurso não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação estabelecida pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Da linguística, absorveu a noção de fala para discurso; do materialismo histórico, emergiu a teoria da ideologia; e, da psicanálise, veio a noção de Inconsciente. (GONÇALVES, 2016, p. 285)

## Estudo de Caso

Um estudo de caso é compreendido como uma modalidade de investigação empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001). Tem suas origens ligadas aos campos da medicina

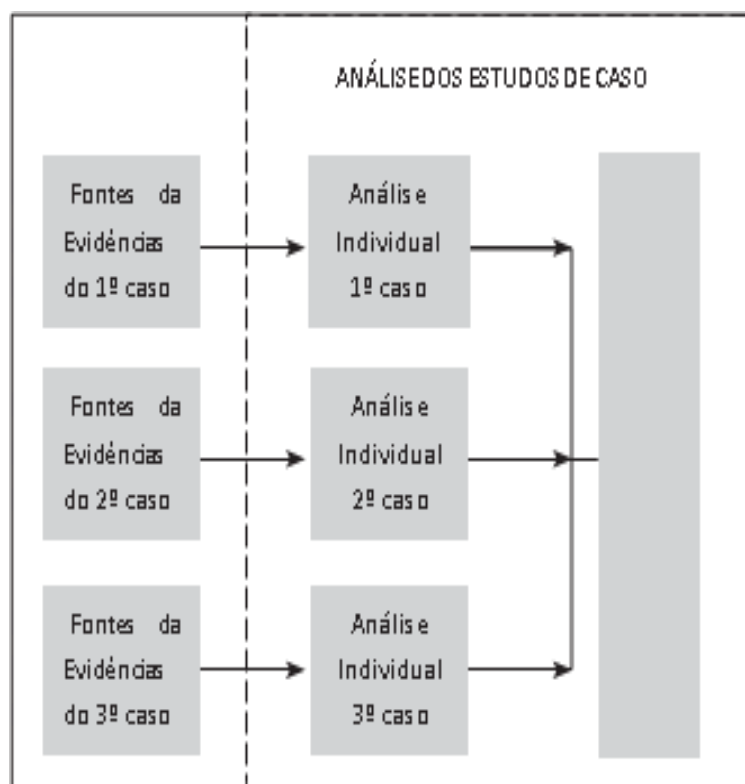
e psicologia, pois permite uma análise detalhada da dinâmica da enfermidade e situação do paciente observado. (VENTURA, 2007).

Quando a sua relevância e contexto de aplicabilidade, o estudo de caso representa “uma estratégia que deve ser priorizada quando as circunstâncias e os problemas de pesquisa são apropriados, em vez de um comprometimento ideológico que deve ser seguido não importando quais sejam as circunstâncias” (Platt, 1992a apud YIN, 2001). A aplicação do método de estudo de caso apresenta vantagens significativas como o estímulo a novas descobertas, a ênfase na totalidade, a simplicidade dos procedimentos (GIL, 1991 apud TOLEDO, SHIAISHI, 2009).

O método de estudo de caso possibilita a adoção de estudos causais ou explanatórios, estudos descritivos e estudos exploratórios conforme a complexidade do problema da pesquisa ou as restrições da metodologia preteritamente utilizada. A pesquisa, inclusive, não se limita a abordagem de um caso único, podendo empreender a investigação sobre casos múltiplos. Na ciência política essa segunda abordagem também é distinguida do estudo de caso único por determinados autores sob a denominação de método de caso comparativo (YIN, 2021).

Para fins de ilustração do funcionamento de estudo de caso é possível elaborar uma representação gráfica que permita indicar a forma como se desenvolverá a coleta de dados. A figura a seguir ilustra isso de modo objetivo.

**Figura 2: Esboço da análise do estudo de caso**



FONTE: TOLEDO; SHIAISHI, 2009.

No que diz respeito à delimitação de um estudo de caso, apesar da não formulação de um roteiro de ação universal, Gil (1995 apud VENTURA, 2007) aponta o desenvolvimento de algumas etapas necessárias como a delimitação da unidade-caso; a coleta de dados; a seleção, análise e interpretação dos dados e a elaboração do relatório. Existe potencial para a elaboração de abordagens de estudo mais

complexas e que seguem um processo sistemático pontual, como o estudo de caso de caráter naturalístico ponderado por VENTURA (2007);

(...) vale destacar, ainda, o delineamento de um estudo de caso naturalístico, que segue as seguintes fases: exploratória (especificar os pontos críticos; estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo e localizar as fontes de dados necessárias ao estudo); delimitação do estudo (determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo para proceder à coleta de informações, utilizando instrumentos variados); análise sistemática e elaboração do relatório (estabelecer um movimento teoria-prática, podendo iniciar desde a fase exploratória). (VENTURA, 2007, p. 385)

Além das etapas de organização supracitadas, a exemplo dos demais métodos de pesquisa, o estudo de caso exige a construção de um projeto de pesquisa com fundamentação teórica e metodológica adequadas. Sendo assim, é oportuno destacar a importância do projeto de pesquisa através de uma de definições mais objetivas.

No sentido mais elementar, o projeto é a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões. Coloquialmente, um projeto de pesquisa é um plano de ação para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões. Entre "aqui" e "lá" pode-se encontrar um grande número de etapas principais, incluindo a coleta e a análise de dados relevantes. (YIN, 2001, p. 41)

A condução de um estudo de caso exige do pesquisador determinados pré-requisitos e habilidades para realizar um trabalho exitoso. Segundo YIN (2001), o pesquisador deve possuir uma postura indagadora de forma constante não apenas durante a coleta de dados, mas também após a finalização das atividades. Dever ser um ouvinte atento a novas e imprevisíveis informações situação que demanda flexibilidade e adaptabilidade às mudanças na condução do trabalho e não impor seu viés particular sobre o material obtido.

PATTON & APPELBAUM (2003), por sua vez, enfatizam a importância do pesquisador enquanto agente da pesquisa, pois possuem acesso ao objeto de estudo e capacidade de entendimento sobre o mesmo.

Para os autores, o fator acesso está relacionado à facilidade do pesquisador em entrar em contato com o fenômeno a ser estudado. Já a capacidade de entendimento se refere à "bagagem" de conhecimentos, reflexões e experiência do pesquisador que conduz o estudo de caso. (PATTON & APPELBAUM, 2003 apud TOLEDO; SHIAISHI, 2009, p. 111)

Não obstante, cabe salientar que existem limitações e críticas de certos círculos acadêmicos ao estudo de caso. Parte destas críticas contrárias ao emprego aponta a sua impossibilidade de produzir generalizações acerca dos resultados da investigação (PATTON & APPELBAUM apud TOLEDO; SHIAISHI). Ventura (2007) observa também que o fato do estudo de caso utilizar uma ou poucas unidades de análise pode gerar a falsa percepção de que se trata de uma pesquisa fácil e simples, ignorando assim a complexidade inerente ao processo de análise e tratamento dos dados.

Contudo, o estudo de caso possui eficácia significativa em pesquisas exploratórias devido a sua flexibilidade. Sua aplicação é providencial também na

realização de estudos comparativos. Toma-se como exemplo um estudo comparativo para uma análise social, onde Ventura (2009) enfatiza sua importância para compreender os comportamentos dos indivíduos e suas relações com o contexto que os cerca observados em diferentes recortes espaciais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De modo conciso o artigo buscou apresentar o estado da arte sobre os métodos de análise de conteúdo e estudo de caso. A pesquisa por material bibliográfico evidenciou uma gama de artigos oriundos das áreas de administração e ciências da saúde em número superior aos trabalhos sobre o assunto provenientes da geografia. Contudo, se evidencia a aplicabilidade destes métodos de forma relevante na pesquisa geográfica, notadamente a análise de conteúdo nos estudos em geografia humana. O estudo de caso, por sua vez, se apresenta como uma opção viável em análises ambientais em que o componente antrópico seja avaliado, sobretudo com a adoção de estudos comparativos entre locais e/ou processos antrópicos diferentes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes; 2006:135.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos, qualitativo, quantitativo e misto**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSTANTINO, N. S. de. **Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades**. Estudos Ibero-Americanos, 28(1), 183-194. 2002.

FONSECA, R. L. **O método de Análise de Conteúdo: contribuições para a pesquisa qualitativa em ensino de Geografia**. Rev. InterEspaço, Grajaú/MA v. 07 p. 01-16, 2021.

GONÇALVES, A.T.P. **Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas**. Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro V. 17 No 2 P. 275–300 Mai Jun Jul AGO 2016.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev. SOCERJ. 2007; 20(5):383-386 setembro/outubro.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2º ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.



# ENSINANDO A APRENDER: PENSANDO COMO A ESCOLA DEVE SER UM ESPAÇO DE RECONHECIMENTO, DIVULGAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO EM TEMPOS DE INFORMAÇÕES LÍQUIDAS

Juliana Ramos Pereira<sup>54</sup>  
Leandro de Moura Mesquita<sup>55</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende discutir a importância de se valorizar a escola como fonte de um saber específico voltado para a cientificidade e formação intelectual frente a proliferação na atualidade de diversas formas de desinformação como as *fake news*, o anticientificismo e o negacionismo. Para tanto, primeiramente trataremos das mudanças nas relações com a informação que o advento da internet trouxe, em seguida analisaremos como o problema da desinformação pode ser abordado a partir de uma perspectiva gnosiológica, e por fim, apresentaremos algumas sugestões de como a escola pode contribuir no combate a desinformação.

**Palavras-Chave:** *Fake News*; Negacionismo; Gnosiologia; Saber Científico; Saber Escolar.

## Introdução

As eleições de 2018 no Brasil e a Pandemia de Covid-19 em 2020 trouxeram à tona um dos grandes desafios para o século XXI que é o problema da desinformação. Diante do fato de que em uma sociedade na qual somos bombardeados constantemente com todos os tipos de conteúdo, tanto verdadeiros quanto falsos, a sociedade que deveria ser a mais informada na verdade se torna desinformada ao se perder em tantas mentiras, dubiedades e falsas interpretações.

Nunca tivemos tanta facilidade de acessar conteúdos, fazer cursos, faculdades, pós-graduação, mestrados... facilidade no ingresso, deslocamento e muitas vezes no pagamento. Nunca tantos cursos foram ofertados gratuitamente e tantas vagas abertas.

Mas nada disso foi ou é relevante quando observamos o quão rasa se encontra a sociedade na sua Handebol maioria. Percebemos que quanto mais nos é oferecido informação mesmo sabemos sobre ela. A facilidade de termos tudo na " palma das nossas mãos" nos trouxe uma avalanche de notícias ora verdadeiras ora falsas e o que fazer diante do tudo e ao mesmo tempo do nada? O que e quem está certo ou errado nessa história?

A escola nesse sentido é algo fundamental. Ela tem um papel importante na vida dos alunos, educadores e todos aqueles que fazem parte do âmbito escolar.

É na escola que chegam os mais variados assuntos e é ali no chão da escola também, que temos a oportunidade de refletir, debater, discutir. É na escola que podemos aprender a pesquisar, discernir, ponderar e não só disseminar informações de maneira aleatório.

A educação é uma construção diária, sendo assim é preciso entender que é dentro da escola e a partir dela que somos capazes de aprender de tudo um pouco,

---

<sup>54</sup> Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atua como professora de História no Município de Volta Redonda, RJ.

<sup>55</sup> Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atua como professor de História no Município de Barra Mansa, RJ.

mas consciente de que o pouco é muito quando a informação é pautada na pesquisa, no diálogo e na análise.

### **A sociedade da informação que desinforma**

O final do século XX e início do século XXI trouxe profundas transformações nas relações que temos com o conhecimento uma vez que as informações se tornaram facilmente acessíveis através, sobretudo, da internet e agora estão disponíveis literalmente na palma de nossas mãos a qualquer momento graças aos nossos smartphones com acesso a rede global. Vivenciamos aquilo que ficou conhecido como a sociedade da informação:

A definição mais comum de Sociedade da Informação enfatiza as inovações tecnológicas. A ideia-chave é que os avanços no processamento, recuperação e transmissão da informação permitiram aplicação das tecnologias de informação em todos os cantos da sociedade, devido a redução dos custos dos computadores, seu aumento prodigioso de capacidade de memória, e sua aplicação em todo e qualquer lugar, a partir da convergência e imbricação da computação e das telecomunicações (GIANNASI, 1999, p.21).

O conceito de Sociedade da Informação está muito ligado, portanto, à noção de que com o desenvolvimento tecnológico que permitiu uma ampla circulação e processamento das informações muitas vezes de forma instantânea, estas se tornaram um tipo de eixo em torno do qual circulam a economia, os costumes, a política, etc. Como todo conceito ele não é consenso absoluto, mas aqui nos serve como uma forma de pensarmos o quanto nosso cotidiano está dominado pela circulação das informações desde o momento que acordamos até o que vamos dormir já que temos contato com os jornais e sites transmitindo notícias em tempo real, pessoas postando sobre suas vidas em redes sociais a todo instante e infinitas possibilidades de acesso a todo tipo de informação e conhecimento.

E não se trata apenas de receber informações, já que conforme Castells (2000), uma das características que marcam a Sociedade da Informação é justamente o fato de que as novas tecnologias proporcionam uma ampla capacidade das pessoas atuarem sobre a produção, manipulação e reconfiguração das informações:

- **A informação é sua matéria-prima:** as tecnologias se desenvolvem para permitir o homem atuar sobre a informação propriamente dita, ao contrário do passado, quando o objetivo dominante era utilizar informação para agir sobre as tecnologias, criando implementos novos ou adaptando-os a novos usos. [...]
- **Flexibilidade:** a tecnologia favorece processos reversíveis, permite modificação por reorganização de componentes e tem alta capacidade de reconfiguração. (CASTELLS apud WERTHEIN, 2000, p. 72)

Esse fenômeno é facilmente perceptível em nosso dia-a-dia, quando pensamos que qualquer um de nós com ferramentas relativamente acessíveis como um smartphone com acesso a internet, é capaz de produzir e divulgar informações na Rede. Essa produção pode acontecer através de vídeos, textos, imagens ou áudios nos mais diversos meios como sites de vídeos, blogs e claro, as redes sociais, o que de certa forma representa uma forma de democratização da informação, ainda que com certos limites.

Essa “democratização” por um lado é muito positiva na medida em que descentraliza a comunicação dando mais voz às pessoas comuns que até certo ponto podem usar o espaço que possuem para fazer denúncias, pressionar políticos para que cumpram com suas obrigações, divulgar seus negócios, etc. sem depender dos

grandes jornais ou redes de televisão como acontecia no passado. Mas esse é só um lado, já que temos aquele negativo que se refere ao fato de que justamente como qualquer um pode produzir e divulgar informações elas nem sempre passam pelo crivo da preocupação com a sua veracidade e até mesmo são conscientemente utilizadas para enganar o público.

Entramos aqui em um tema cada vez mais discutido na atualidade que é o das *fake news* ou notícias falsas:

fake news

SUBSTANTIVO

falsas, e muitas vezes sensacionalistas, informações disseminadas sob o pretexto de reportagens. (COLLINS, 2017, tradução nossa)

Esse é um termo relativamente recente para um conceito bem antigo na História da humanidade, tendo se popularizado a partir do ano de 2016 com as eleições presidenciais dos Estados Unidos nas quais, o então candidato à presidência, Donald Trump o usou em sua retórica para definir as supostas notícias falsas que eram espalhadas pelos seus adversários políticos para difamá-lo. Nos anos seguintes a expressão passou a ser utilizada constantemente na mídia, especialmente no contexto político por aqueles que queriam pôr em xeque alguma notícia que lhes fosse desfavorável e alcançou tamanha importância ao ponto de ser eleita a palavra do ano em 2017. O “*fake*” da expressão, não significa necessariamente que o fato ou dado presente na notícia é falso, muitas vezes ele pode ser verdadeiro, mas é inadvertida ou deliberadamente desvirtuado ocasionando uma interpretação falsa da realidade.

As *fake news*, no entanto, são um fenômeno muito típico da sociedade da informação justamente porque ela surge da ampla capacidade das pessoas de manipularem informações para gerarem notícias falsas ou desvirtuadas a fim de conseguir algum benefício ou prejudicar adversários. Certamente mentiras sempre existiram e manipulação de informações também, mas na atualidade elas ganharam toda uma nova dimensão, tamanha sua capacidade de atingir milhares de pessoas e de muitas vezes não serem vistas como uma falta de ética, mas sim como uma suposta consequência do direito de expressão.

Junto às *fake news* outros grande problema relacionado à informação que está cada vez mais comum na atualidade é o do negacionismo que se iniciou na área de História a partir da utilização do preceito de revisionismo histórico - a revisão de certas teses históricas a partir de novos conhecimentos - para questionar sem nenhum critério determinadas concepções acerca de acontecimentos históricos para supostamente descobrir sobre eles alguma verdade ocultada pela tradição:

Contudo, assim como os disseminadores de “*fake news*” se utilizam da legitimidade social da imprensa para espalhar desinformação por meio de sites que imitam a linguagem jornalística, os negacionistas de eventos históricos também se apropriaram do preceito revisionista, invertendo seu princípio positivo e impondo ao termo um viés conspiratório e, conseqüentemente, de busca por uma verdade “escondida”. A lógica é semelhante e, não à toa, muitos desses conteúdos que desacreditam a historiografia são chamados de “*fake news*” nas redes sociais.(MANDELLI, 2020)

Geralmente associado a afirmação que certos eventos históricos como o Holocausto não aconteceram ou com a interpretação enviesada do passado a fim de adequá-lo a certas visões políticas, o negacionismo avançou para as questões científicas em geral especialmente com a pandemia de Covid-19. Desde então proliferam vídeos, textos e páginas nas redes sociais que buscam desacreditar o conhecimento científico a partir de teorias conspiratórias sobre o perigo das vacinas,

a invalidade do aquecimento global, a planicidade da Terra entre outras falsificações que acabam sendo compartilhadas nas redes sociais como se fossem informações verdadeiras resultantes de estudos autênticos.

Outro fator que leva a uma sociedade da desinformação são as chamadas infodemias, um termo recente utilizado para descrever o aumento de informações sobre determinado assunto:

A palavra infodemia se refere a um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente, como um vírus. (ZAROCOSTAS, 2020, p. 676)

Para além da questão das informações serem verdadeiras ou não, só o fato delas serem em grande volume já acaba gerando confusão na mente das pessoas fazendo-as se perderem entre tantas opções que acabam impedindo a construção de raciocínios que as permitam absorver com qualidade aquilo a que têm acesso. Estamos tão ligados a diferentes fontes de informação ao longo do dia e tão sufocados pelas obrigações do cotidiano que acabamos não tendo o hábito de processar os dados recebidos, um problema do qual os produtores de *fake news* se aproveitam para espalhar suas falsidades.

Nesse sentido, podemos dizer que apesar de toda a circulação de informações presente na atualidade acabamos vivendo em uma sociedade da desinformação na medida em que a ampla divulgação dos conteúdos produzidos e compartilhados através da internet, não significa que as pessoas sejam mais informadas já que eles nem sempre contêm informações verdadeiras e ou mesmo são assimilados da forma correta. Não se deve confundir informação com conhecimento e muito menos tratar qualquer conhecimento como verdadeiro uma vez que ele pode se basear ou em falsificações elaboradas de forma intencional para confundir e desinformar os outros ou simplesmente em interpretações incorretas acerca da realidade.

## **A desinformação como um problema gnosiológico**

Considerando o que tratamos acima, podemos pensar o problema da desinformação a partir da relação das pessoas com o conhecimento, ou seja, a partir da ótica da Gnoseologia que é a parte da filosofia que busca compreender o que é o conhecimento, como e se ele pode ser alcançado ou não, quais são os limites desse alcance e como ou quando o conhecimento é tomado como verdadeiro, isto é, as diferentes determinações que o validam como alcance da verdade:

**Gnoseologia.** Do grego *gnosis*, conhecimento, e *logos*, teoria, ciência. Teoria do conhecimento que tem por objetivo buscar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer. Por vezes o termo "gnoseologia" é tomado como sinônimo de epistemologia, embora seja mais amplo, pois abrange todo o tipo de conhecimento, estudando o conhecimento em sentido mais genérico. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2008, p.113)

Compreender a desinformação como um problema gnosiológico significa, portanto, investigar como fenômenos como a proliferação das *fake news* e a aceitação de ideias negacionistas são resultado de questões intrínsecas a forma como nós seres humanos nos relacionamos com o conhecimento há milhares de anos. Certamente, como dissemos anteriormente, as últimas décadas têm transformado muito a forma

como nós lidamos com as informações, mas em um nível mais básico, ela apenas ampliou problemas que já existiam no passado, uma vez que a principal mudança trazida por tecnologias como a internet foi um acesso mais rápido e mais amplo à uma imensa variedade de conteúdo.

A partir desta ótica, o problema das *fake news*, por exemplo, pode ser analisado com as seguintes questões: Por que as pessoas aceitam tão facilmente certas notícias falsas? Por que as pessoas não possuem o hábito de investigar a veracidade das informações? Será que todas as pessoas que produzem *fake news* fazem isso simplesmente por interesse em enganar mesmo? Não existem respostas simples e definitivas, mas fazer esses questionamentos é abrir espaço para pensar um problema contemporâneo para além da mera culpabilização da tecnologia, afinal ela é só uma ferramenta, cujos resultados do uso dependem antes de tudo de como é utilizada.

O primeiro ponto a ser destacado é que um conhecimento verdadeiro no que pode parecer um paradoxo, depende muito da dúvida, da nossa capacidade de admitir que não sabemos tudo e de que podemos sempre aprender mais. E na atualidade isso parece cada vez mais raro porque vivemos em uma sociedade na qual o ego das pessoas é exacerbado e suas convicções reforçadas pelos algoritmos das redes sociais:

Os algoritmos, na arquitetura da informação, são curadores invisíveis de informação na internet. Tem-se assim resultados de pesquisas personalizados. Todavia a internet não pergunta ao indivíduo o que ele na verdade quer ver; ela mostra o que os algoritmos curadores acham importante que se veja. Novamente, no dizer de Pariser (2011), falta ao algoritmo a ética de perguntar ou de deixar à mostra o que é importante, mas também o que é desconfortável, desafiador, ou mesmo paradoxal para o usuário. É neste ponto que deve/deveria entrar em cena a face humana da curadoria da informação, cuja posterior transformação em informação para usuários específicos pode acontecer em diversas etapas. (ARAÚJO, 2019, p.216-217)

Assim, por causa desses algoritmos acabamos por viver em “bolhas informacionais” nas quais só recebemos aquele tipo de conteúdo e opinião que se adequam ao que já pensamos, o que nos impede de ter outras percepções de mundo, de ter a oportunidade de comparar dados e informações ou mesmo de ter contato com pessoas que pensam diferente de nós. Sem esse tipo de experiência que faz uma pessoa se confrontar com o diferente, com aquilo que possa levá-la a repensar suas ideias ela acaba ficando presa a certos grupos que a fazem se sentir correta em tudo o que pensa, mesmo quando se trata de ideias absurdas em um ciclo vicioso do qual é muito difícil de sair.

Esse ciclo alimenta e é alimentado por aquilo que é o segundo ponto a ser destacado aqui, o fenômeno conhecido como pós-verdade, que se constitui como uma posição de submeter a verdade às suas expectativas e visões de mundo:

Em uma breve explanação, a pós-verdade acontece quando prefere-se acreditar em uma “verdade conveniente”, relevando ou dando menos importância aos fatos objetivos, com base em algo que acreditamos. A verdade torna-se algo secundário, não existe a intenção de propagar fatos objetivos, mas apenas da versão que melhor corrobore uma determinada visão de mundo, independente de qual seja a verdade. (ALVES e BOLESINA, 2018, p. 03)

O que poderia ser apenas uma ferramenta de retórica comum ao meio político acostumado com certo distanciamento dos fatos reais em prol da propaganda de um mundo que não existe, mas que poderia existir acabou tornando-se uma febre que se alastrou para as mais diferentes áreas e por diversas ferramentas. Basta abriremos o

Youtube, por exemplo, para encontrarmos vídeos com todo o tipo de afirmação absurda sobre fatos e dados que não poderiam ser verdadeiros de forma alguma, mas que ganham o apoio de milhares ou milhões de pessoas simplesmente porque o que está sendo veiculado é conveniente às suas visões de mundo.

Há de se pensar afinal se nossa época não seria um momento histórico em que a mentira longe de ser condenada, na verdade é valorizada como um meio das pessoas se sentirem bem consigo mesmas e com o mundo? Não seria isso o resultado de uma sociedade que voltada para o lucro passou a vender a ideia de que o que é importa é se sentir bem independente de qualquer coisa, já que felicidade vende muito? O problema principal aqui não seria a centralização do eu que o mundo contemporâneo produz fazendo do ego a régua para medir qualquer coisa, inclusive os critérios de verdade?

Esses questionamentos expressam o fato de que esse fenômeno não pode ser pensado apenas como uma questão de proliferação de mentiras pela incapacidade das pessoas de acessarem a verdade, mas sim analisado a partir da própria forma como nossa sociedade lida com o mundo. O sistema capitalista para funcionar depende de uma visão positiva acerca da realidade, uma posição por parte dos sujeitos de que a felicidade pode ser alcançada a qualquer momento e que tudo depende somente deles, então toda frustração se torna um sofrimento que afronta o sucesso levando esses sujeitos a colocarem de lado qualquer oposição por parte da realidade, mesmo que esta oposição venha através de fatos que são contrários àquilo que eles enxergam como a verdade.

Em outras palavras, a busca do conhecimento verdadeiro, além da dúvida requer também uma posição de esvaziamento do próprio ego ao se reconhecer que muito provavelmente as verdades do mundo não corresponderão aos nossos desejos imediatos. Em um mundo no qual tudo é vendido para garantir o nosso suposto bem-estar acabamos por ignorar esse ponto fundamental e passamos a tratar o conhecimento como uma mera questão de opinião, afinal se o relativizarmos podemos escolher aquelas “versões” que podem ser mais convenientes para nós.

Por fim, o último ponto a destacarmos perpassa por essa questão da submissão da verdade ao crivo do ego se tratando da realidade de que o desenvolvimento tecnológico ao permitir que qualquer pessoa se torne fonte de informação e acesse informações a partir de fontes convenientes a ela aliado a essa supervalorização da individualidade faz com que os sujeitos se sintam com a capacidade de colocar em xeque qualquer dado ou conteúdo produzido. Esse questionamento do que se veicula na mídia seria muito positivo se não fosse baseado numa desconfiança movida na maioria das vezes por visões políticas: eu não questiono porque realmente quero a verdade, mas sim porque não concordo com aquilo que está sendo transmitido como verdade.

Isso produz uma seletividade da dúvida, já que quando as informações são convenientes não há uma preocupação em questioná-las enquanto aquelas que são contrárias às suas convicções constantemente são alvo de tentativas de descredibilização ou desvirtuação. Tal situação revela um aspecto muito importante sobre a desinformação: ela não necessariamente se baseia na falsificação dos fatos, já que muitas vezes o que acontece é que aqueles que a praticam se aproveitam de “fraquezas” no que está sendo informado como conteúdo que não são de fácil compreensão, subjetividade das interpretações, mal uso do vocabulário, etc. (ALVES e BOLESINA, 2018, p. 04-05).

Destarte é necessário pensar a desinformação para além da questão ética e, portanto, da sua produção, e pensá-la a partir da questão do conhecimento, da sua recepção e divulgação afinal, ela só é produzida porque sabem que terá um público

que a acatará. Investir em uma educação sobre o conhecer pode fazer toda a diferença.

## **A escola como espaço de uma educação científica**

Consideramos aqui como saber científico o conjunto de conhecimentos produzido a partir de estudos sérios com experiências, testagens, comprovações e metodologias bem embasadas. E entendemos que o aprendizado do mesmo é de fundamental importância para o combate à desinformação porque permite às pessoas terem contato com experiências de produção do conhecimento de forma a torná-las mais críticas em relação às informações que recebem.

Nesse sentido, a escola possui um papel muito importante para educar as pessoas nessa área porque é o primeiro espaço de contato da criança e do adolescente com um conhecimento organizado advindo de produções científicas como pesquisas de historiadores, biólogos, linguistas, médicos, etc. A escola também por sua diversidade de pessoas acaba promovendo a oportunidade de questionamento das visões que os educandos trazem de casa e que são limitadas por seu repertório familiar.

Uma educação científica, no entanto, não pode se resumir à simples divulgação desse tipo de conhecimento porque não basta aos educandos simplesmente assimilar tais informações. É necessário que eles aprendam como se dá a produção desses conhecimentos e como podemos diferenciá-los de teorias conspiratórias, pseudociência e charlatanismo de forma a construir uma consciência crítica sobre o saber. Para tanto acreditamos ser importante que a escola foque em alguns temas específicos que formam as bases dessa criticidade: o saber usar as tecnologias, a valorização do profissionalismo, a importância do questionamento e a pluralidade de ideias.

O primeiro destes temas, saber usar tecnologias, é fundamental uma vez que nossos educandos embora tenham contato a todo momento com inovações como smartphones, internet, redes sociais, etc. nem sempre saber usá-las corretamente tanto no sentido de pensarem sobre aquilo que consomem ou como consomem e como se portam nas redes quanto no sentido técnico:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação afetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para 'aprender a aprender', de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. (TAKAHASHI, 2000, p. 45)

Isso inclui a educação em assuntos como o risco de exposição nas redes sociais, cyberbullying, crimes virtuais e vício em tecnologia a fim de evitar mal uso dessas ferramentas como também investimento em aulas que auxiliem os alunos a saber usar ferramentas de busca, encontrar sites confiáveis ou mesmo como produzir conteúdos para que se tornem protagonistas tecnológicos. É necessário, portanto, que os jovens aprendam a enxergar essas tecnologias como ferramentas que podem tanto ser usadas de forma produtiva quanto negativa, deixando de ter uma visão estereotipada e automática da tecnologia como mero meio de entretenimento ou como algo neutro que não tem influência sua vida, afinal as redes sociais, por exemplo, são

produtos de empresas que buscam lucrar com elas e farão de tudo para isso inclusive condicionar as pessoas através de algoritmos.

Criada a consciência sobre o que está por trás da internet e das redes sociais segue-se a necessidade de mostrar aos educandos que tudo isso é produzido por seres humanos e que, portanto, é passível de muitas falhas, daí a importância do profissionalismo. Se por um lado o grande trunfo das redes sociais foi permitir a “democratização” da produção de conteúdo, por outro isso trouxe um grande problema que é o amadorismo, a produção de conteúdo por pessoas que muitas vezes não são qualificadas por isso:

Em uma mídia social, a palavra de um youtuber alegando que a terra é plana, sem qualquer prova, apenas baseado em suas convicções pessoais, pode possuir mais força que a palavra de um astrofísico da NASA alegando que a terra é arredondada, com imagens e documentos que comprovem suas alegações. Este é um dos perigos dos quais Andrew Keen alerta em sua obra *O Culto do Amador*, onde repetidamente questiona a democratização da informação, passando a um mundo onde todos podem ser jornalistas, mesmo sem possuir o dever com a verdade. (ALVES e BOLESINA, 2018, p. 04).

Educar os alunos sobre isso significa levá-los a compreender que o conhecimento é algo que nasce de muito estudo e de pesquisas sérias que não podem ser reduzidos à mera opinião nem a experimentos sem a devida comprovação ou revisão dos pares. Significa também ajudá-los a pensar que quando forem se utilizar de sites, por exemplo, é necessário fazer uma curadoria para encontrar aqueles que são confiáveis em meio a tantas opções disponíveis, muitas delas de conteúdo duvidoso.

Em um país como o Brasil no qual a formação acadêmica é tão pouco valorizada ou mesmo hostilizada é fundamental que se promova uma aproximação da mesma com o público fazendo-o desde pequeno compreender que o conhecimento não se conquista do dia para a noite nem por quaisquer meios. Não se trata de negar a democratização das redes, mas sim de fazer com que os alunos pensem que ser um profissional exige estudo e formação porque certos saberes são muito técnicos e não podem ser alcançados apenas com boa vontade e que a ciência histórica, por exemplo, não é uma mera opinião sobre os fatos, e sim o resultado do trabalho que segue métodos, regras, conceitos, etc.

O outro lado que essa prática exige é a da desmistificação do conhecimento científico e do trabalho profissional, já que uma das coisas que faz com que os “amadores” sejam mais valorizados é justamente a sua capacidade de “falar a língua de seu público”, de serem mais acessíveis às pessoas comuns. Cabe à escola, portanto, fazer com que as pessoas já se acostumem com a linguagem científica, dentro do possível, para que não caiam no risco de associar “palavras fáceis” com a verdade e também para aprender a diferenciar conteúdos verdadeiros de conteúdos falaciosos entendendo que o profissionalismo vem com determinado vocabulário.

Não se trata obviamente de ensinar que autoria diplomada significa necessariamente que o conteúdo é verdadeiro, já que muitos profissionais também são capazes de produzir negacionismo, desinformação e *fake news*. Mas sim de se ensinar o valor da formação profissional em tempos em que toda e qualquer pessoa se sente no direito de dar opinião sobre tudo sem considerar que é necessário algum repertório para isso e que nem tudo é questão de ponto de vista.

O trabalho com a opinião, inclusive, é outro tema fundamental para promover uma educação científica justamente porque permite primeiramente fazer os alunos refletirem sobre essa linha tênue entre o direito de argumentar e o risco de se considerar apto a falar algo do qual não se conhece. As opiniões são válidas quando se tratam de assuntos que permitem esse tipo de posicionamento e quando são



baseadas em argumentos sólidos e, principalmente, conhecimento sobre o que se está falando, senão se reduzem a mero achismo.

O hábito de questionar, portanto, deve ser ensinado aos alunos como parte fundamental da construção do conhecimento a partir do momento que é realizado com propriedade, de forma adequada. Os geradores de desinformação se aproveitam da desconfiança das pessoas a respeito das grandes corporações midiáticas, de uma desconfiança primária humana com aquilo que não compreende ou mesmo da percepção do direito à liberdade de expressão para plantar na mente das pessoas dúvidas infundadas. Assim, mesmo o questionamento quando mal direcionado serve de combustível para a desinformação ao descambar para um ceticismo imprudente que alimenta o negacionismo e as teorias da conspiração.

Daí ser fundamental o último tema sugerido que é o da pluralidade de ideias, não para pregar que qualquer ideia é válida, mas sim para construir com os alunos a consciência de que o mundo não é um simples “eu x eles”, um mero binômio no qual apenas uma concepção de mundo pode ser verdadeira. Isso porque umas das principais causas por trás da aceitação da desinformação é o fato das pessoas acharem que existe um outro lado político ou religioso a ser combatido:

Somos educados desde cedo para tomar partido na luta do bem contra o mal, e não para entender a pluralidade de pontos de vista ou mesmo o fato de que “bem” e “mal” são construções que atendem a interesses de determinados grupos sociais. Não são absolutos e precisam ser enxergados à luz do seu contexto. E que, além disso, nós vivemos tempos complexos e cujas respostas vão além do sim e do não. (SAKAMOTO, 2016, p. 43)

O ensino da pluralidade de ideias deve contemplar, portanto, uma busca pela ampliação do repertório dos alunos e de sua capacidade de perceber toda a complexidade do mundo para compreender que não dá, por exemplo, para explicar conceitos científicos em poucas linhas ou de explicar eventos históricos somente a partir de uma percepção de luta de mocinhos contra vilões. Deve se preocupar também em estabelecer que diferentes visões sobre determinados acontecimentos quando embasadas por boas pesquisas fazem parte do conhecimento e o conhecimento científico não tem a obrigação de se submeter a crenças religiosas, porque são tipos diferentes de compreensão do mundo.

Em suma, a educação escolar possui a importante função de apresentar aos indivíduos uma nova forma de lidar com o conhecimento que ultrapassa as tradições familiares, as crenças religiosas e a empiria do cotidiano. Na prática isso deve significar a valorização de um modelo de ensino que priorize o desenvolvimento da capacidade dos alunos de saber criticar as informações que recebem, mas com o devido embasamento ao invés de só fazer a crítica pela crítica ou pela simples concepção de ser livre para se expressar.

Uma educação científica, portanto, caminha na linha tênue entre o incentivo à dúvida por um lado e por outro o ensino à aceitação de um determinado conhecimento estabelecido. Ensina o questionamento porque é a partir dele que o conhecimento surge, da percepção de que não se compreende algo da realidade ou de que determinada coisa poderia ser realizada de forma diferente e porque é ele que nos impede de acreditar em respostas fáceis que falam o que queremos ouvir. E ensina a aceitação do conhecimento científico porque ele é construído a partir de trabalhos bem estabelecidos, o que significa que não pode ser questionado com teorias sem base científica ou a devida testagem porque fazer isso é dar margem para o negacionismo. Sem esse equilíbrio a escola produzirá ou um relativismo radical de que qualquer informação é válida ou um dogmatismo cristalizado de que somente a autoridade é argumento suficiente para o conhecimento verdadeiro.

## Considerações Finais

Ao longo deste artigo buscamos analisar como a era digital modificou a relação das pessoas com a informação ao ampliar de forma gigantesca a quantidade de dados a qual as pessoas têm acesso e lhes permitir ser produtoras e distribuidoras de todo o tipo de conteúdo através da internet. E que essa ampliação não significou necessariamente que as pessoas se tornaram melhor informadas na medida em que os fenômenos como as *fake news*, a pós-verdade e o negacionismo constituem-se como grandes causadores de desinformação.

Nossa opção por analisar esses fenômenos pela ótica gnosiológica surge do que observamos em sala quando percebemos que muitos dos nossos alunos têm pouco conhecimento sobre como se dá a produção de saberes e como diferenciar, por exemplo, aqueles de base científica daqueles baseados em tradições ou crenças. Acreditamos, portanto que a principal questão por trás da proliferação da desinformação na internet é o fato de que as pessoas não são preparadas para lidar com o conhecimento e refletir sobre o mesmo e isso as leva a tomar informações falsas ou desvirtuadas como verídicas.

Assim, os problemas citados acima não podem ser pensados apenas em termos de ética, já que muitas vezes as pessoas que compartilham *fake news*, por exemplo, não o fazem intencionalmente para enganar, mas sim porque consideraram que aquilo é verdadeiro. Faz-se necessário, portanto, uma educação escolar que ajude os indivíduos desde a infância a saber lidar com as informações que recebem produzindo uma leitura crítica sobre elas.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Bruno Almir Scariot. BOLESINA, Iuri. **IMED**, 2018. Disponível em: <<https://soac.imed.edu.br/index.php/mic/xiimic/paper/view/1141>>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

ARAÚJO, Nukácia. **Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais**. In: FINARDI, K. et al. Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada. Campinas: Pontes, 2019.

COLLINS. **Fake news**. Disponível em: <<https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/fake-news>>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

GIANNASI, Maria Júlia. **O profissional da informação diante dos desafios da sociedade atual**. Brasília, 1999. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MANDELLI, Mariana. O revisionismo histórico e a desinformação. **Educamídia**, 2020. Disponível em: <<https://educamidia.org.br/o-revisionismo-historico-e-a-desinformacao/>>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

SAKAMOTO, Leonardo. **O que aprendi sendo xingado na internet**. São Paulo: Leya, 2016.

TAKAHASHI, Tadao (Org). **Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v.29, n. 2, p.71-77, mai./ago.2000.

ZAROCOSTAS, Jonh. How to fight an infodemic. **The Lancet**, v. 395, n. 10225, p. 676, fev. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30461-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30461-X/fulltext). Acesso em: 10 de ago. de 2022.

# EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS: ESPECIFICIDADES E CONTRADIÇÕES DA LICENCIATURA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (IFRN - *Campus Parnamirim*)

Camilla Munay Dantas Frutuoso<sup>56</sup>

Laiz Mara Meneses Macedo<sup>57</sup>

Francisco Ribeiro Delgado Filho<sup>58</sup>

José Mateus do Nascimento<sup>59</sup>

Ilane Ferreira Cavalcante<sup>60</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetiva analisar experiências e processos de formação de gestores, professores e egressos da Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como resultados, constatou-se que professores bacharéis, diante da necessidade de formação pedagógica, viram na licenciatura a possibilidade de ampliar seu repertório didático-pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos da EPT e do contato com profissionais que estão nessa área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestores; Professores; Egressos; Educação Profissional e Tecnológica; Licenciatura em Formação Pedagógica.

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente artigo tem como objetivo analisar as experiências e processos de formação de gestores, professores e egressos da Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo em vista compreender as especificidades e contradições inerentes a tal processo formativo. Para tanto, será analisado no PPC, bem como na perspectiva dos gestores, professores e egressos as características da formação recebida no contexto da licenciatura. Buscou-se responder: Quais as especificidades e contradições dessa formação? Qual o perfil dos egressos, gestores e professores da licenciatura em questão? Está previsto no PPC a abrangência ao público-alvo a qual destina-se essa formação?

Como suporte metodológico tem-se o Estudo de Caso (EC). De acordo com Yin (2015), o EC é uma perspectiva metodológica significativa por auxiliar na compreensão de um fenômeno social complexo representado por um caso. Tendo como subsídio a abordagem de investigação qualitativa, possibilita descrever e

---

<sup>56</sup> Mestranda em Educação - IFRN; Especialista em Gestão da Tecnologia da Informação - UFRN; MBA em Gestão de Gerenciamento em Projetos pela Universidade Cruzeiro do Sul; Graduação em Tecnologia em Redes de Computadores - IFRN.

<sup>57</sup> Mestrando em Educação - IFRN; Licenciado em Pedagogia pela UNOPAR; Especialista em Tecnologias Educacionais a Distância - IFRN.

<sup>58</sup> Doutoranda em Educação - IFRN. Mestra em Antropologia e Arqueologia - UFPI. Especialista em Educação Especial e Inclusiva - IFPI. Graduada em Ciências Sociais - UFPI.

<sup>59</sup> Pedagogo e Doutor em Educação; Atua em pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central.

<sup>60</sup> Doutorado em Educação (2002), mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e Graduação em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas (1991), todos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

analisar o caso em seu contexto e mediante as relações e as percepções que os participantes da pesquisa possuem sobre um dado fenômeno. Portanto, torna-se importante delimitar os participantes, o locus e ter delineado os limites específicos para o propósito do estudo (YIN, 2015).

Como instrumento de coleta de dados tem-se as entrevistas que foram realizadas com os participantes que aceitaram participar da pesquisa. Quanto aos passos que foram seguidos para concretizar este estudo, menciona-se: 1) A definição e delimitação do caso a ser estudado; 2) Definição do tempo e espaço/lugar, bem como a definição do contexto da pesquisa; 3) Estabelecimento do design do estudo como EC do tipo explicativo, por este permitir explicar e interpretar os dados empíricos, sendo suporte para generalizações analíticas baseadas nas situações do cotidiano; 4) Preparação para a coleta de dados do EC, que contempla o estabelecimento das questões éticas, o desenvolvimento do roteiro de entrevista, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a criação de um banco de dados do EC para a manutenção de um encadeamento de evidências e o cuidado no uso de dados de fontes eletrônicas. 5) Análise dos dados por intermédio de um exame e categorização e organização dos dados; 6) Apresentação do artigo com os resultados e as reflexões analíticas.

A seguir apresenta-se o percurso teórico que subsidia esta pesquisa, bem como, nos tópicos seguintes os resultados da pesquisa aqui apresentada. Tais resultados detalham as especificidades e contradições da licenciatura aqui investigada, como apresentam as percepções dos participantes da pesquisa sobre o processo formativo vivenciado na Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica.

## **2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEITOS E ESPECIFICIDADES**

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), uma nova institucionalidade para a EPT está sendo construída. Mesmo enfrentando vários obstáculos, desde sua criação, os Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia (IFs) busca abrir caminhos para uma educação integrada e humanizadora.

A proposta da Rede de EPT possui como diferencial focar na superação de uma educação sob a lógica da hegemonia capitalista. Assim, a EPT propõe uma educação que forme cidadãos amplamente conscientes do seu direito à educação, fundamentando-se na integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura como áreas inseparáveis da vida humana (CARVALHO; SOUZA, 2014).

Torna-se imprescindível trazer para o centro do debate a necessidade de novas políticas públicas de formação do profissional atuante na EPT, que fortaleçam o conhecimento das bases conceituais dessas modalidade que ainda não são concebidos como essenciais por todos os profissionais que atuam na EP (CARVALHO; SOUZA, 2014).

Tais pressupostos ainda são percebidos como utópicos, pois, diante da realidade concreta, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas, bem como a apropriação e mobilização dessas potencialidades em benefício da sociedade como meio pelo qual os trabalhadores se transformam em dirigentes de si próprios - como seres sociais e sujeitos coletivos - ainda não se materializou (RAMOS, 2001; CIAVATTA, 2014).

No que se refere à formação pedagógica dos trabalhadores que atuam na EPT, esse percurso deve possibilitar não só a maximização de suas competências, mas

ampliação de suas consciências. Não no sentido de adaptá-las à realidade dada, mas para que esta consciência seja vetor de transformação no sentido da emancipação plena do ser humano. Para tanto é necessária uma formação alicerçada por teorias e metodologias fundamentadas na problematização, reflexão-crítica, que possibilitem uma visão ampla a respeito das ferramentas para prática desses profissionais diante da EPT (SILVA; DANTAS, 2021).

Os processos formativos para os profissionais que atuam na EPT possuem lacunas no que se refere ao acesso a formações pedagógicas que discutam as bases que sustentam o ensino em EPT (MACHADO, 2008). Fato preocupante, tendo em vista as dificuldades impostas pelo capital à obtenção de uma educação integral (MOURA, 2013).

Na perspectiva de Silva e Dantas (2021), os profissionais que atuam na EPT reconhecem que os saberes provenientes dos cursos de formação inicial em bacharelado não permitem as condições de compreender toda a complexidade que envolve os saberes necessários à docência. Os autores também comentam o sentimento dos profissionais que atuam na EPT quanto à necessidade de aptidão para construir novos saberes e ressignificar os existentes em sua prática pedagógica. No entanto, revelam a inexistência de uma política institucional de apoio aos docentes que contemple ações sistemáticas, que venham a suprir seu déficit formativo.

A esse respeito, Vieira, Vieira e Pasqualli (2016) mencionam a importância dos cursos de formação pedagógica no sentido de auxiliar na produção de saberes que podem contribuir para tornar os profissionais atuantes na EPT mais sensíveis às diferenças existentes entre as pessoas, tornando-os mais humanos e compreensivos com a situação de cada aluno, abrindo novos horizontes para o exercício da docência frente aos desafios de inclusão social. Os autores citados também expressam como tais formações podem promover uma mudança de postura e de visão em relação à prática profissional no sentido de alterar a forma de como organizar o trabalho em sala de aula e a compreender melhor o papel do professor na EPT.

A esse respeito citamos Nóvoa (2003), o autor enfatiza que a construção do conhecimento profissional implica dimensões da experiência, da reflexão e da formulação. Os profissionais da educação precisam ser capazes de valorizar suas experiências e sua formação experiencial. A experiência não é formadora por si só, sendo necessária a reflexão sobre a experiência e, portanto, de uma formação reflexiva.

Do ponto de vista normativo, o movimento dos Programas de Formação Pedagógica possui sua institucionalização com base na Resolução nº 2/97, de 26/06/1997 do Conselho Nacional de Educação. Legalmente se dispôs sobre a formação pedagógica para a EPT propondo a criação de cursos regulares de licenciatura, ou cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior, ou ainda em programas especiais de formação pedagógica (VIEIRA, VIEIRA e PASQUALLI, 2016).

Uma crítica tecida a esse respeito é sobre a não diferenciação dessa proposta do que já era preconizado em legislações anteriores, ou seja, o aligeiramento da formação do professor ainda é evidente por mais que se tenha previsto neste novo formato uma organização curricular baseada em núcleos. Esse quadro ainda persiste em 2015, quando, por meio da Resolução CNE Nº 2 se definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, os cursos de formação pedagógica continuam a existir com as mesmas características, ou seja, emergencial e provisório (VIEIRA, VIEIRA e PASQUALLI, 2016).

Diante dessa conjuntura questiona-se: quais as especificidades e contradições da Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e

Tecnológica no IFRN (Parnamirim)? Está previsto no PPC a abrangência ao público-alvo a qual destina-se essa formação? Essas questões serão discutidas a seguir.

### **3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES E EGRESSOS DA LICENCIATURA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESPECIFICIDADES E CONTRADIÇÕES**

O Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, é uma oferta presencial, com certificação equivalente à Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, com habilitação na área de concentração do curso de graduação do professor-estudante (PORTAL IFRN).

A definição pela oferta do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica se dá pela necessidade de capacitação pedagógica para docentes que atuam na Educação Profissional. Este curso surge, portanto, com o objetivo primeiro de oferecer formação pedagógica aos docentes que atuam na Educação Profissional. O curso atende prioritariamente os professores que estão em pleno exercício da docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e foi inicialmente ofertado para os docentes do próprio IFRN, posteriormente a oferta foi aberta para demais professores em exercício fora do IFRN (PORTAL IFRN).

O Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao programa especial de formação pedagógica na Organização Didática da Instituição, atende ao parecer CNE/CP 07/2009, ao Art. 62-A da Lei Federal 12.796/2013, que determinam que os professores do ensino técnico e tecnológico sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, e à política de formação continuada prevista no Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Ademais, se adequa às novas diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior, estabelecidas pela Resolução CNE/MEC nº 2, de 2015 (PORTAL IFRN).

Em consonância com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e com Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o projeto pedagógico do curso foi aprovado pela Resolução Nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13/02/2015 e essa licenciatura possui como objetivo geral possibilitar a formação pedagógica do profissional docente não licenciado, em exercício na educação profissional e tecnológica que atua na área ou nas disciplinas de sua formação inicial em nível de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente, na forma da lei, considerando-se como um saber plural, constituído pela internalização de saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (PORTAL IFRN).

Nessa perspectiva, a formação específica de professores tecnólogos e bacharéis que atuam em cursos na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) faz-se necessária, uma vez que a dualidade estrutural na organização da educação brasileira ainda é uma realidade na rede de Educação Profissional. Essa necessidade ganha amplitude mediante ao processo de expansão da oferta de cursos de EPT no País, o que, junto, constitui-se como justificativa real para a exigência de uma melhor formação desses professores (PORTAL IFRN).

Na busca por capacitar o professor-estudante a uma habilitação de nível superior de graduação como licenciado, pretende-se que ele atue como mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito de forma crítica e reflexiva. Nas base da proposta dessa formação, objetiva-se que o professor-estudante possa estruturar suas estratégias de ensino, de modo que respeite as diferenças individuais dos alunos, facilite o processo ensino aprendizagem, estimule o desenvolvimento das habilidades mentais dos alunos e ocasione condições para aprender a aprender.

Cabe neste ponto apontar a primeira contradição presente na proposta da licenciatura em questão. Segundo Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender valoriza tudo aquilo que o indivíduo aprende sozinho a partir do conhecimento de outras pessoas. Tendo como base o conhecimento prévio do aluno, é necessário incentivá-lo a buscar novos conhecimentos e desse modo, passa a ser capaz de se adequar às mudanças sociais. Sendo assim, a metodologia utilizada pela pedagogia do aprender a aprender significa a adequação da educação à sociedade capitalista, pois existe uma busca constante por conhecimentos que exigem cada vez mais do indivíduo moderno, superando a educação tradicionalista, característica de uma sociedade estática (DUARTE, 2001).

A pedagogia do aprender a aprender espera suprir as deficiências do mercado de trabalho que exige dos profissionais a iniciativa na resolução dos problemas atendendo às necessidades econômicas atuais e se adaptando ao conhecimento existente, nesse sentido é preciso não só fazer, e sim o saber fazer, buscando informações, resultados de forma adaptativa ao ambiente. Na visão do autor, a expressão aprender a aprender é interpretada de maneira errônea, pois o objetivo inicial era solucionar os problemas da sociedade, no entanto, acabaram por perpetuar as injustiças resultantes do capitalismo (DUARTE, 2001).

O autor afirma que as pedagogias que têm como tema o aprender a aprender, retiram da escola a responsabilidade de ensinar, impossibilitando ao aluno o acesso à verdade. O indivíduo tem que receber uma educação que o possibilite cumprir com as obrigações, desenvolvendo suas habilidades no mercado de trabalho. A educação na sociedade atual deve permitir flexibilidade, de modo que a adaptação ocorra de forma natural perante as transformações ocorridas (DUARTE, 2001).

Uma outra contradição presente na licenciatura em questão se refere a forma como é proposta a compreensão dos processos de aprendizagem para o professor-estudante. A exemplo disso temos a ausência de bases científico-tecnológicas nos programas do núcleo de estudos integradores da licenciatura em questão.

Retomando a discussão sobre a licenciatura, algumas de suas especificidades são:

a promoção de uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem por parte do professor-estudante, auxiliando-o a adotar estratégias didático-pedagógicas fundamentadas em uma base crítica e reflexiva sobre o objeto do conhecimento; e a oportunidade de uma formação que amplie a atuação profissional do professor-estudante, a fim de que possa contribuir para a formação humana e cidadã dos estudantes; bem como se propõe estimular o professor-estudante a compreender e aplicar, em sua prática de ensino, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a acompanhar o aluno em sua formação cidadã e profissional. Uma outra especificidade é o fato de proporcionar a aquisição de conhecimentos teórico-práticos para qualificar o trabalho pedagógico em EPT visando a adoção de um ensino diversificado, diferenciado e adequado às necessidade dos alunos e ao atual contexto da educação profissional, orientado pelos princípios definidos no Projeto Político-Pedagógico da Instituição de modo a estabelecer um diálogo entre a formação profissional, os conteúdos a serem trabalhados, as estratégias adotadas, o contexto do trabalho e os sujeitos com os quais interage (PORTAL IFRN).



Considerando a necessidade de formar profissionais capazes de atuar na educação profissional, na perspectiva da melhoria da qualidade dos processos de ensinar e de aprender, no âmbito da área de educação profissional e que sejam sintonizados com as necessidades da sociedade e, em particular, da educação, a licenciatura em questão apresenta as características do professor-estudante, a saber:

- 1) Exercer atividades de ensino nas diferentes etapas, formas de ofertas e modalidades da educação profissional e tecnológica;
- 2) Desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência, compreendendo a pesquisa como um dos princípios educativos orientadores da formação docente e atuação profissional;
- 3) Assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica, considerando a necessidade da transposição didática dos conteúdos;
- 4) Estabelecer o diálogo interdisciplinar com outras disciplinas e áreas de conhecimento, bem como a contextualização e articulação entre teoria e prática;
- 5) Fazer a conexão entre os ramos do conhecimento científico, mediando dentro de uma visão interdisciplinar, os programas desenvolvidos de forma integrada e globalizada;
- 6) Dominar os conteúdos da sua área específica e/ou disciplinas e as metodologias de ensino mais adequadas a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- 7) Atuar no planejamento, na organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a seleção de conteúdos, a definição de estratégias didático-pedagógicas, a elaboração de planos de curso, de planos de aula, de atividades e instrumentos avaliativos;
- 8) Contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da Instituição em que atua, realizando um trabalho coletivo e solidário, interdisciplinar e investigativo;
- 9) Exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se aos movimentos socioculturais da comunidade e da sua categoria profissional;
- 10) Compreender o papel social da escola;
- 11) Refletir e desenvolver processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da sua própria prática pedagógica;
- 12) Compreender os processos cognitivos do desenvolvimento da aprendizagem e a importância da mediação entre o objeto do conhecimento e o sujeito;
- 13) Estimular o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e a evolução de suas aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais;
- 14) Estimular os alunos em sua curiosidade científica, incentivando-os à pesquisa e à reflexão ética perante a sociedade e a natureza, aproveitando as potencialidades locais, sob a perspectiva da sustentabilidade;
- 15) Desenvolver atividades avaliativas numa perspectiva construtivista, considerando-se as suas múltiplas funções: dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa (PPC, 2018, p.13).

O egresso da EPT apresenta uma formação diferenciada dos egressos de outras modalidades de ensino da Educação Básica. No entanto, segundo Decreto nº 5154/04, não se pode negar a importância e necessidade da integração entre os conhecimentos científicos como base na formação técnica e tecnológica, referendando os princípios da politecnia, na perspectiva do currículo integrado, e preparação para o mundo do trabalho (PORTAL IFRN).

Dessa forma, entendemos que a EPT deva ser, e na prática já é percebida como uma formação que vai além de uma modalidade da educação básica, visto que as autoridades – legais e acadêmicas – reconhecem que a EPT vai além dessa compreensão de modalidade, tanto que existem redes de ensino próprias para essa formação de pessoas, em sistemas federal, estaduais e até municipais de ensino do País (PORTAL IFRN).

A partir dessas reflexões, tem-se o entendimento de que é necessária uma formação pedagógica diferenciada para aqueles que atuam como profissionais na EPT. Considera-se, portanto, de igual importância e pertinência a discussão acerca

da EPT dada a ampla possibilidade de atuação desses futuros profissionais – bacharéis e tecnólogos – como docentes nessa área da educação (PORTAL IFRN).

No que se refere aos dados em relação aos gestores, professores e egressos, estes foram obtidos por intermédio de entrevistas com a coordenação geral e a coordenação pedagógica. Foi realizada uma codificação (G1/G2/G3, para gestores; P1/P2/P3, para professores; E1 para egressos do curso) no sentido de preservar os nomes dos participantes da pesquisa.

Cabe dizer que as categorizações realizadas nos quadros foram criadas para simbolizar práticas e não devem ser simplificadas em termos que reduzem seus significados. O cuidado tomado neste estudo é justamente não resumir o fenômeno ao conceito. Acreditamos que as experiências expostas pelas fontes orais fornecem compreensões úteis sobre a heterogeneidade das conceituações e experiências dos informantes. Nesse sentido a operacionalização dos dados e fontes obtidas por intermédio de lembranças e documentos compõem os significados da experiência formativa na licenciatura em questão.

O roteiro de entrevistas foi dividido em três eixos, conforme Yin (2016): Eixo 1: Apresentação do estudo, identificação e histórico pessoal (acadêmico/profissional) do entrevistado; Eixo 2: Reconstrução da experiência dos entrevistados (sobre os temas que se relacionam com o tema da pesquisa); Eixo 3: reflexões sobre o significado da experiência formativa. A seguir apresentamos os dados obtidos junto aos participantes da pesquisa.

### 3.1 Sobre a formação dos gestores

No que se refere à formação dos gestores, inicialmente caracterizamos os entrevistados nos aspectos dos seus históricos acadêmicos. Tem-se uma heterogeneidade no que se refere à formação inicial, bem como na formação continuada, conforme explicitado no Quadro 1 abaixo.

**Quadro 1 - EIXO 1: HISTÓRICO ACADÊMICO (GESTORES)**

Questões da entrevista	Resultados		
	G1	G2	G3
Sua formação inicial	Educação artística com habilitação em desenho; Graduação em pedagogia.	Graduação em Engenharia de computação.	Graduação em Pedagogia
Percurso e experiências formativas	PROEJA; Formação de professores; Ensino de Ciências.	Área da tecnologia, sistemas, informática.	Especialista em Psicopedagogia; Mestre em Educação na área de ensino de Ciências Naturais e Matemática

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

De acordo com Machado (2006) o profissional da EPT apresenta grande diversidade em matéria de formação pedagógica. Heterogeneidade que se mostra também no campo científico, tecnológico e cultural de origem e atuação desse profissional. Portanto, as implicações dessa heterogeneidade nos espaços ou *locus* de atuação desses profissionais, bem como nas formas de recrutamento, tipos de vínculo empregatício, condições de trabalho e de remuneração impactam

significativamente os caminhos formativos e o sentido que a docência tem para o gestor. Logo, produzem-se, diferentemente, as identidades profissionais, as concepções da profissão das práticas profissionais e dos processos de profissionalização que serão explicitadas a seguir no Quadro 2.

Apresentamos no Quadro 2 uma categorização de alguns aspectos da perspectiva dos entrevistados acerca do curso de formação pedagógica, tendo como suporte a reconstrução da experiência dos entrevistados.

**Quadro 2 - EIXO 2: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS ENTREVISTADOS (GESTORES)**

Questões da entrevista	Resultados		
	G1	G2	G3
Compreensão dos aspectos que os entrevistados consideram relevantes para destacar acerca do curso; Levantamento dos aspectos específicos da experiência do entrevistado com o curso.	A experiência de estágio; Formação pedagógica; Projeto integrador; Fundamentos sócio-históricos do currículo.	Formação multidisciplinar; Condição de licenciado; Formação pedagógica.	Formação; Aprendizado pedagógico; Relação entre teoria e prática; Lançamento de um livro; Heterogeneidade na turma; Experiências em sala.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Dentre os aspectos listados, o que aparece com mais evidência é aprender sobre a experiência pedagógica. Para os gestores parece ter sido bem significativo conhecer os fundamentos pedagógicos que levam a refletir e a melhorar suas práticas profissionais. O próprio ato de relembrar as experiências possibilitam uma reconstrução da experiência como espaço de reelaboração do conhecimento e, por consequência, como espaço de recondução das práticas profissionais. Esse aspecto se conecta ao eixo de análise seguinte que trata das perspectivas do(a) gestor(a) quanto à sua formação e seu impacto na educação profissional e no IFRN.

**Quadro 3 - EIXO 3: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA (GESTORES)**

Questões da entrevista	Resultados		
	G1	G2	G3
Compreensão do significado da experiência dos entrevistados com o curso; Avaliação dos destaques, dados pelos entrevistados, acerca dos impactos que o curso pode gerar na formação dos egressos na Educação Profissional.	Aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal.	Formação heterogênea	Amadurecimento a partir do aprendizado com as disciplinas pedagógicas; Olhar mais direcionado para a educação de modo mais sensível e humano.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

As organizações das experiências humanas ocorrem por intermédio do simbólico. Para Laplantine (2003) as pessoas manifestam-se a partir de uma representação imaginária carregada de afetividade e emoções criadoras, para nesse

sentido, evocar experiências. Essa constatação tem íntima relação com as falas dos participantes da pesquisa. Um exemplo é quando G3 nos diz sobre ter apurado seu olhar para a educação pelas lentes da sensibilidade e da humanidade a partir dos conhecimentos adquiridos no curso.

Cabe explicitar também que todo esse processo de contar e relembrar experiências passa pela via do imaginário, que é capaz de evocar imagens, lembranças (LAPLANTINE, 2003). No que se refere à experiência educativa e, conseqüentemente, pedagógica, esta é capaz, com o emprego do pensamento (ou reflexão), de provocar novas percepções e compreensões que antes não eram percebidas e que, a partir de então, passam a orientar as experiências futuras.

### 3.2 Sobre a formação dos professores

No que se refere aos dados em relação aos professores, foi elaborado um roteiro de entrevista a ser respondido por um professor de cada núcleo do PPC (Total: 3 professores). O critério de inclusão seria procurar aqueles que estão a mais tempo no curso conforme pode-se observar no Quadro 4 a seguir.

**Quadro 4 - EIXO 1: IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO PESSOAL (PROFESSORES)**

Questões da entrevista	Resultados		
	P1	P2	P3
Sua formação inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Percurso e experiências formativas	Alfabetização; Educação profissional; Educação de Jovens e Adultos	Educação Popular; Especialista em Gestão de Sistema de Ensino. Mestra em educação.	Especialização em Psicopedagogia; Mestrado.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Analisando a formação inicial de professores da EPT, observamos que todos vieram da graduação em pedagogia. No entanto, o percurso de formação continuada se deu em uma heterogeneidade formativa. Essa multiplicidade pode indicar uma motivação para a busca da formação pedagógica. Além disso, outros professores optam pela docência a partir de vivências cotidianas. Os sujeitos envolvidos neste trabalho procuram superar os desafios que esta profissão exige, enfrentando obstáculos e tornando-se profissionais/docentes qualificados para a docência e para isso buscam qualificação na licenciatura em questão.

Quanto aos significados dessa experiência, no quadro 5 explicita-se algumas dessas características.

**Quadro 5 - EIXO 2: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS ENTREVISTADOS (PROFESSORES)**

Questões da entrevista	Resultados		
	P1	P2	P3
Compreensão dos aspectos que os entrevistados consideram relevantes para destacar acerca do curso; Levantamento dos aspectos específicos da experiência do entrevistado com o curso.	Discussão interna de que os professores bacharéis precisavam de uma formação pedagógica; Conteúdo pedagógico, didático-pedagógico excessivo, mas também traz todos os fundamentos da Educação Profissional. Trabalhar com profissionais que estão na área de Educação Profissional.	Se colocar diante dos 'Saberes Pedagógicos'; Planejamento Diário.	Sensibilização, ir construindo possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico; um diferencial desse curso, é a apropriação de determinados conhecimentos, de determinadas técnicas de ensino, inclusive, do aprender e aplicar e refletir na ação e sobre a ação; acompanhamento dos estágios, tanto da coordenadora, dentro do estágio, quanto do professor orientador e do professor supervisor.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

O conteúdo expresso nas falas dos professores permite compreender o seu processo de construção da professoralidade e as contribuições da licenciatura em questão. No que se refere à formação pedagógica dos professores participantes da pesquisa, as falas revelam que esse percurso possibilitou uma ampliação de suas consciências, para que esta consciência seja possibilidade de transformação.

Sobre as teorias, práticas e estágio, pesquisa de campo, itens narrados como significativos no processo formativo na licenciatura, os professores evidenciaram que sua formação foi alicerçada por teorias e metodologias fundamentadas na problematização, reflexão-crítica. Também foi possível perceber que os saberes provenientes dos cursos de licenciatura permitiu complementar e compreender mais sobre os saberes necessários à docência, conforme será evidenciado no Quadro 6 a seguir.

#### **Quadro 6 - EIXO 3: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA**

Questões da entrevista	Resultados		
	P1	P2	P3
Compreensão do significado da experiência dos entrevistados com o curso; Avaliação dos destaques, dados pelos entrevistados, acerca dos impactos que o curso pode gerar na formação dos egressos na Educação Profissional.	Na primeira turma foi muito significativa a Disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns obstáculos: Na disciplina Fundamentos e Bases da Educação Profissional e Tecnológica: [...] Tanto na primeira turma como na segunda, é o rebatimento de uma realidade, alguns alunos questionaram se isso era real ou era utopia. Resistência em relação aos princípios da EPT	Agregar esses diferentes Saberes desses outros estudantes, por ser um público muito eclético; Habilitá-los para a docência na área deles; Interdisciplinaridade	Aula de campo, as memórias que são construídas. Entender o processo de ensino-aprendizagem com os seus elementos não só cognitivos, mas afetivos, emocionais.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

O sentimento dos professores entrevistados, quanto à necessidade de aptidão para construir novos saberes e ressignificar os existentes em sua prática pedagógica pode auxiliar na produção de saberes mais sensíveis às diferenças existentes entre as pessoas, tornando-os mais humanos e compreensivos com a situação de cada aluno, abrindo novos horizontes para o exercício da docência frente aos desafios de inclusão social. A licenciatura parece ter conseguido promover uma mudança de postura e de visão em relação à prática profissional no sentido de alterar a forma de como organizar o trabalho em sala de aula e a compreender melhor o papel do professor na EPT.

### 3.3 Sobre a formação dos egressos

No que se refere aos dados em relação aos egressos, foi possível obter contato com um egresso, foi realizada a codificação E1. Segue no Quadro 1 a explicitação da formação inicial, do percurso e experiências formativas do participante da pesquisa.

#### Quadro 7 - EIXO 1: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO PESSOAL

Questões da entrevista	Resultados
	E1
Sua formação inicial	Bacharelado em letras libras de forma semipresencial.
Percurso e experiências formativas	Educação Especial.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

A entrevista com E1 possibilitou a obtenção de conhecimento das mudanças necessárias ao aprimoramento das ações propostas pela licenciatura em questão. No quadro 7 foi possível conhecer o percurso formativo do participante da pesquisa no que se refere à sua formação inicial e seu percurso e experiências formativas. Pelo fato de termos apenas uma fonte de dados de egressos, foi possível perceber com

profundidade os aspectos formativos do informante. As fontes orais enquanto uma forma discursiva reveladora de experiências humanas representam não só uma maneira de comunicação. É por intermédio das oralidades as pessoas recordam momentos, organizam as experiências em sequências de pensamentos, elaboram explicações para fatos, bem como elencam acontecimentos e sentimentos sobre o passado e a vida cotidiana atual (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91). Grupos de pessoas contam histórias, estórias, por intermédio de palavras, “sentidos que são específicos à sua experiência e seus modos de vida” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003. p. 91). Acreditamos ser essa a função das lembranças, uma intermediadora nesses momentos em que emergem histórias, pois a memória não é um arquivo, é feita de fluxos, processos que fluem entre o psicológico humano e o social, o externo a “nós”. No quadro a seguir exploramos as experiências mais significativas no curso para o informante.

#### **Quadro 8 - EIXO 2: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS ENTREVISTADOS**

Questões da entrevista	Resultados
	E1
Compreensão dos aspectos que os entrevistados consideram relevantes para destacar acerca do curso; Levantamento dos aspectos específicos da experiência do entrevistado com o curso.	O estágio supervisionado; adquirir experiência no ensino; as aulas de campo.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

No quadro 9 temos as experiências mais significativas para o informante. Constatou-se a semelhança de respostas entre os demais informantes da pesquisa. O estágio e as experiências de campo foram elementos significativos para a formação nesse contexto. Fica evidenciado, portanto, que embora os processos práticos sejam importantes na educação profissional, requerem habilidades didático-pedagógicas para estabelecer a relação com a teoria, pois processos e técnicas demandam modos específicos de aprendizagem.

#### **Quadro 9 - EIXO 3: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA**

Questões da entrevista	Resultados
	E1
Compreensão do significado da experiência dos entrevistados com o curso; Avaliação dos destaques, dados pelos entrevistados, acerca dos impactos que o curso pode gerar na formação dos egressos na Educação Profissional.	As contribuições para a prática; Aprender sobre a prática e sobre como planejar a prática. Colocar em prática o que aprendeu. A questão da ação reflexão ação; Adequar a prática à realidade dos alunos.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

A formação pedagógica informada pelo participante da pesquisa demonstra que a licenciatura em questão possui um currículo engajado por teorias e metodologias fundamentadas na problematização, reflexão-crítica, que possibilitam uma visão ampla a respeito das ferramentas para prática desses profissionais diante da EPT.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura da licenciatura em questão é um objeto histórico, pois evoca representações do passado no presente. Percebe-se que é sobre o passado que se produz uma identidade dos docentes, professores e gestores e sobre esta identidade que se produzem representações. Ao interpretar o passado, os participantes repensaram suas categorias e o sentido original da cultura educativa é remodelado pela introdução de novos significados, de novos símbolos, acarretando alterações na maneira de pensar e agir. As representações criadas no presente se estruturam num tempo e espaço atuais às relações das pessoas com os fatos históricos. O sujeito, portanto, é leitor e escritor de si mesmo. Ele utiliza a memória para construir sua identidade coletiva e individual, e assim, elabora a “topografia” de suas lembranças.

Os conhecimentos para o desenvolvimento do processo de formação pedagógica de docentes da educação profissional poderão ser utilizados na construção de alguns conceitos relacionados, colaborando com melhorias dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. Essas considerações são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos. Trata-se de tema fecundo para novas investigações, não só para recriar a EPT como para possibilitar a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir uma educação com qualidade.

#### REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.
- CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001a.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 5 ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2015.
- YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva.- Porto Alegre: Penso, 2016.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2003, p.90-113.



LAPLANTINE, François. **O Que é Imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003. Coleção primeiros passos; 309.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de professores para a EPT: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Formação de professores para EPT: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006**. 67-82.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui.*, 39 (3), 705-720.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000300010&lng=en&nrm=iso)

PORTAL IFRN. **Formação pedagógica para a Educação Profissional**. Disponível em <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/parnamirim/cursos/cursos-superiores-de-graduacao/formacao-pedagogica-de-docentes-para-a-educacao-profissional>> Acesso em: 29 abr. 2022.

PORTAL IFRN. **PPC**. Disponível em <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/parnamirim/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-ppc>> Acesso em: 29 abr. 2022.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

SILVA, Emerson Carlos da; DANTAS, Aleksandre Saraiva. Formação pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica: análise de uma experiência com professores em exercício na rede pública estadual do Rio Grande do Norte. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, 2021.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 43–55, 2016.

# A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CAMPUS PARELHAS: ESTUDO DE CASO DO CURSO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

Francisco Ribeiro Delgado Filho<sup>61</sup>

José Mateus do Nascimento<sup>62</sup>

**RESUMO:** Devido à complexidade da tarefa de ensinar, é difícil conceitualizar o que sejam Práticas Pedagógicas. Em contexto de Educação Profissional, compreende-se que as Práticas Pedagógicas se constituem enquanto ações que perpassam a rotina de alunos, professores e da comunidade escolar como um todo. Diante da relevância de explorar o tema, o presente trabalho propõe analisar as influências da formação pedagógica no trabalho dos professores da educação profissional docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campos Parelhas (IFRN).

## 1 INTRODUÇÃO

Parelhas é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Norte, localizado na região do Seridó. De acordo com a estimativa realizada pelo IBGE no ano 2021, sua população era de 21.611 habitantes, ocupando a 27ª posição entre as cidades mais populosas do estado. A Figura 1 a seguir demonstra a localização do município no mapa do Rio Grande do Norte.

No que se refere ao *campus* Parelhas, em 14 de outubro de 2013, o então Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, professor Belchior de Oliveira Rocha autorizou o início da construção do *Campus* Avançado Parelhas do IFRN. O Campus foi construído sobre o terreno de 45.000 m<sup>2</sup>, doado ao IFRN em 09 de abril de 2013 pelo senhor José Ernesto Filho e sua esposa Rita Maria da Costa, residentes na cidade de Parelhas-RN. Em 19 de dezembro de 2014, a resolução nº 38/2014 do Conselho Superior do IFRN, autorizou o início do funcionamento do *Campus* Avançado Parelhas, vinculado administrativamente ao *Campus* Currais Novos do IFRN (PORTAL IFRN, 2022<sup>63</sup>).

Com uma área construída de 14.367,98 m<sup>2</sup>, o *Campus* está localizado na cidade de Parelhas-RN, na microrregião Seridó Oriental do estado, mesorregião Central Potiguar. O município abrange uma área territorial de 523 Km<sup>2</sup>, fica distante cerca de 240 Km da capital do estado, sendo seu acesso, a partir de Natal-RN, efetuado através das rodovias pavimentadas BR-226, BR-427 e RN-086. Limita-se com os municípios de Carnaúba dos Dantas, Equador, Jardim do Seridó e Santana do Seridó e com o Estado da Paraíba. O *Campus* tem foco de atuação no eixo tecnológico de informação e comunicação e recursos naturais, ofertando inicialmente

---

<sup>61</sup> Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná; Especialista em Tecnologias Educacionais a Distância Pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

<sup>62</sup> Pedagogo e Doutor em Educação; Atua em pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central.

<sup>63</sup> PORTAL IFRN. Parelhas. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/parelhas/institucional/historico> Acesso em 14 jan. 2022.

os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Informática e Mineração, ambos com duração de quatro anos (PORTAL IFRN, 2022).

Esta pesquisa enfoca especificamente no Curso Técnico Integrado em Informática, este forma profissionais que desenvolvem programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; utiliza ambientes de desenvolvimentos de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados; realizam testes de software, mantendo registro que possibilitem análises e refinamento dos resultados; executa manutenção de programas de computadores implantados. Possibilidades de atuação: Instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem sistemas computacionais, especialmente envolvendo programação de computadores (PORTAL IFRN, 2022). O curso possui uma carga horária de 4.040 horas e sua resolução de criação é a Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012<sup>64</sup>.

Cabe mencionar que o contexto do curso analisado se insere na Educação Profissional e Tecnológica, que, segundo Pena (2016), é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) (BRASIL, 1996), atualizada pela Lei n.º 11.741/2008, no artigo 39, da seguinte forma: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008).

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

No início dos anos 1990, as pesquisas educacionais tinham grande foco sobre o papel da escola na sociedade. Porém, nos últimos anos o professor tem se tornado razão de estudo. Mesmo com muitos trabalhos sendo desenvolvidos em vistas sobre essa temática, é de suma importância considerar o processo de formação docente, um processo que ocorre a partir das concepções da formação do professor até a construção da sua identidade profissional.

A formação de professores, assim como trata Veiga (2008, p. 15), “constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério”, e que “envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Para Carvalho Guedes e Sanchez (2017), considerando as transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho e na sociedade atual, “exige-se um perfil de trabalhador contemporâneo com determinadas competências básicas e habilidades, saberes específicos, conhecimentos gerais e também técnicos”.

Dessa forma, de acordo com Carvalho e Sanchez (2017) “tais mudanças impactam, também, muito diretamente, no professor responsável por formar esse trabalhador, do qual deverá ser exigido um novo perfil de professor para promover essa educação profissional contemporânea”, considerando o modelo de educação profissional e tecnológica. Assim, o professor assume a responsabilidade de educar tanto para a vida quanto para o mercado de trabalho de forma técnica e pedagógica. Assim, pensar em uma nova concepção de formação docente é indispensável, seja ela inicial ou continuada, como um profissional que tenha pensamento crítico, disposto

---

<sup>64</sup> PORTAL IFRN. Ensino. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-em-informatica> Acesso em 14 jan. 2022.

e preparado para as constantes mudanças diante do seu papel profissional e social (AMORIM; MARQUES, 2017).

Considerando o cenário educacional no que trata os Institutos Federais de Educação no Brasil, observa-se que muitos dos profissionais que compõe esse núcleo não apresentam uma formação pedagógica para atuar nos vários níveis de ensino, o que é insuficiente quanto a obrigatoriedade de formação pedagógica para os professores que atuam na educação profissional, onde ainda existe a falta de profissional docente qualificado, uma carência que pode ser suprida por meio de uma formação pedagógica.

Essa complexidade enfrentada nos Institutos Federais de Educação ocorre, assim como expõe Carvalho Guedes e Sanchez (2017) devido ao fato de um professor transitar por vários níveis, formas e modalidades de ensino simultaneamente. Esse cenário revela que a política educacional brasileira vem enfrentando constantes mudanças associadas aos processos de formação docente, inicial e continuada, e as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da educação profissional. E, devido ao avanço cada vez mais notório, das ciências e suas tecnologias, têm impactado diretamente nas modalidades de ensino o que tem causado uma maior demanda por profissionais docentes qualificados, principalmente no que tange os Institutos Federais de Educação, por se tratar de uma organização pedagógica que vai desde a educação básica ao ensino superior, vinculando-se a formação profissional.

No que se refere ao corpo docente nos Institutos Federais de Educação, a destacar: bacharéis e licenciados, de acordo com Mathias (2011), os profissionais docentes do IF, formados nas disciplinas voltadas para a formação geral, como, por exemplo, química ou física, “possuem formação didática, um diferencial positivo, mas quando se trata do ensino médio integrado à educação profissional, atuam nas disciplinas da educação regular sem estarem preparados para a atuação no campo da educação profissional”. Tais profissionais, mesmo sendo formados e atuarem na docência, apresentam apenas como foco o Ensino Médio, sendo considerado, por Mathias (2011), de “caráter propedêutico”.

Diante das modificações no contexto escolar, assim como nas necessidades de docentes e discentes, o professor precisa acompanhar as modificações das didáticas, das metodologias de ensino e das práticas laborais (LOPES; VEIGA; LUTERMAN, 2019). Por esse motivo, é necessário que as formas de interação emergentes possibilitadas pelas tecnologias, assim como o hibridismo cultural presente nos diversos contextos sociais, incorporem novos padrões de formação docente, especificamente, padrões voltados para o uso de tecnologias digitais na educação. Desse modo, é crucial que as práticas pedagógicas se tornem sensíveis à diversidade de linguagens e de visões de mundo que a permeiam.

Nessa perspectiva, muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento no que diz respeito ao avanço do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação posto nas discussões internacionais: o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovação de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008).

Quando voltada para a EPT, a formação docente continuada tem como princípio a formação omnilateral do homem, ou seja, em todos os aspectos, a fim de que esse assuma o papel do ser crítico e emancipado (DELLA FONTE, 2018). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Ramos (2014, p. 86) relata que é necessário “garantir [...] o direito a uma formação humana para a leitura de mundo e para a

atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. Dessa maneira, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir com a formação acadêmica profissional e de compreensão de mundo.

Machado (2011) pontua que um dos maiores desafios concentra-se na falta de políticas de formação docente para os professores da EPT, sem esquecer-se de citar a falta na continuidade para aquelas políticas que são implantadas e deixadas de lado, questões essas que não são novas e fazem parte do histórico da rede.

Cabe ressaltar que desde a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997 no qual dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes bacharéis para lecionar as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, tem crescido a oferta dos cursos de formação para a docência em EPT em forma de especialização e, também, complementação pedagógica. Também com a chegada do ProfEPT em 2017 ofertando mestrado profissional em 36 instituições da Rede Federal de todas as regiões do País, no qual dispõe como finalidade oferecer formação em educação profissional e tecnológica, com o propósito de favorecer para a “melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de pesquisas na área” (PROFEPT, 2017).

Aguiar Jr. (2010, p. 240) conseguiu elencar cinco desafios para a prática docente do professor em EPT na sala de aula: engajar e sustentar a continuidade da participação dos estudantes nas tarefas escolares; ressignificar e contextualizar os conteúdos escolares; desenvolver um currículo que diversifique e crie possibilidades de atividades; propiciar o desenvolvimento de interações discursivas produtivas que possuam a contribuição dos estudantes; respeitar a diversidade cultural, comportamental, de ritmos e habilidades dos estudantes.

Também se destaca a importância da desburocratização da prática educativa, pois é preciso criar condições para que os melhores escolham a profissão docente e não apenas os que não tiveram outras opções ‘melhores’. Construir o educador, em ambos os textos, é criar as condições adequadas filosóficas, científicas, técnicas e afetivas para o educador consciente e apaixonado pela sua profissão (AGUIAR JR., 2010).

Por isso, a formação docente em EPT deve desenvolver junto de seus estudantes uma “práxis social transformadora”, por meio da qual seja um sujeito (educador) que está em constante interação em harmonia com outro sujeito (aprendiz), para que haja a construção de saberes, técnicas, atitudes, valores e de significados na consolidação dos conteúdos de aprendizagem que se “caracteriza e direciona a comunicação, a dialogicidade e o entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social” (THERRIEN, 2006, p. 08).

Segundo Santos e Brancher (2017), ao se levar em consideração não apenas a atuação do docente em EPT, mas, também, a forma pela qual esse docente se forma e constrói o seu conhecimento ao longo de sua formação, torna-se substancial que a sua formação seja a melhor possível, sendo fator substancial para o seu sucesso enquanto docente comprometido com sua realidade e prática pedagógica.

No cenário da contemporaneidade, marcado por transformações e desafios, a contribuição do docente em EPT torna-se cada vez mais essencial e importante para a atuação desse profissional. No século XXI não cabe somente ter conhecimento teórico, ou seja, é também desenvolver os conteúdos de modo contextualizado, globalizado e diversificado, pois o conhecimento não pode se reduzir apenas ao saber fazer, aprender a usar, acredita-se que o profissional tem que ir além disso, requer um envolvimento maior, mas que tenha significado tanto para os alunos como para os próprios professores. O grande desafio para a formação do ser professor neste novo tempo está caracterizado pelas incertezas (SANTOS; BRANCHER, 2017).

### **3 O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CAMPUS PARELHAS: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INSTITUIÇÃO**

O IFRN ampliou sua atuação em diferentes municípios do estado do Rio Grande do Norte, com a oferta de cursos em diferentes áreas profissionais, conforme as necessidades locais. No âmbito do estado do Rio Grande do Norte, a oferta do Curso Técnico Integrado em Informática, presencial, visa, como em todos os seus cursos, formar cidadãos críticos e reflexivos que além de atender à demanda de mercado também se comprometam com a responsabilidade social. Nas últimas décadas, constata-se que os produtos que usamos em nosso cotidiano fazem cada vez mais uso da informática.

Tais equipamentos, em especial o microcomputador, estão presentes nas operações inerentes ao mundo produtivo, seja na indústria, comércio, prestação de serviços ou até no campo. Além disso, os computadores já estão presentes em mais de um terço das residências brasileiras e a proporção de casas com computador vem crescendo a cada ano na área urbana e, principalmente, na área rural. No estado do Rio Grande do Norte a informática passa pelas mesmas perspectivas de expansão, já que está ligada a todos os setores produtivos, citando como destaque estadual as atividades de exportação de frutas, comércio, turismo e produção petrolífera em que são muitas as colaborações ligadas à área em destaque. Assim, ganham importância os profissionais que desenvolvem atividades relacionadas, não sendo suficiente apenas instalar equipamentos, buscam-se profissionais que realizem tarefas de programação, utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, realiza testes de programas de computador, executa manutenção de programas de computadores implantados, entre outras atividades da área.

Dessa forma, no IFRN, a oferta do Curso Técnico Integrado em Informática, presencial, visa formar profissionais que atendam às necessidades desse significativo campo de trabalho em expansão, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados na área de informática e computação à sociedade, além de impulsionar o desenvolvimento econômico das mesorregiões cujos Campi oferecem tal Curso.

Assim, no currículo dos cursos técnicos integrados, o Ensino Médio é concebido como última etapa da Educação Básica, articulado ao mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, constituindo a Educação Profissional, em um direito social capaz de ressignificar a educação básica (Ensino Fundamental e Médio), articulando-a às mudanças técnico-científicas do processo produtivo (PORTAL IFRN, 2012). Nesse contexto, o IFRN propõe-se a oferecer o Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma Integrada, presencial, que tem como objetivo geral:

formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projetos simples, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos. Os objetivos específicos do curso compreendem: contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho; Possibilitar reflexões acerca dos

fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber; Especificar configurações e instalar computadores; Instalar e utilizar softwares; Instalar e configurar redes locais de computadores; Analisar, especificar, programar e testar softwares; Desenvolver websites simples; Realizar manutenção básica em sistemas de informática (PPP, 2012, p. 7).

Cabe mencionar que o acesso ao Curso Técnico Integrado em Informática, presencial, se destina a portadores do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ou equivalente, poderá ser feito através de:

processo seletivo, aberto ao público ou conveniado, para o primeiro período do curso; ou transferência, para período compatível. Com o objetivo de democratizar o acesso ao curso, pelo menos 50% (cinquenta por cento) das vagas oferecidas a cada entrada são reservadas para alunos que tenham cursado do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em escola pública (PPP, 2012, p.9).

Sobre a organização curricular do curso observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como nos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político Pedagógico do IFRN (PPP, 2012).

Os cursos técnicos de nível médio possuem uma estrutura curricular fundamentada na concepção de eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pela Resolução CNE/CEB nº. 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº. 11/2008 e instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008. Trata-se de uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas. A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. Essa proposta possibilita a integração entre educação básica e formação profissional, a realização de práticas interdisciplinares, assim como a favorece a unidade dos projetos de cursos em todo o IFRN, concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação.

Diante desse cenário, retoma-se a necessidade de pensar uma formação de professores para lidar com as especificidades pedagógicas do curso de informática. Como Coscarelli e Ribeiro (2011) questionam o que as universidades e o sistema escolar estão fazendo no preparo dos docentes com o uso de novas tecnologias e ambientes virtuais? Se interrogarmos porque a escola tem se arrastado tanto para se adaptar às novas tendências, parte disso está dependente da formação dos próprios professores. Se desde o momento em que são alunos, não estão acostumados ao uso de ambientes virtuais, como serão qualificados para levar tais recursos à sala de aula?

Almeida, Salem e Silvino (2018) relatam que grande parte dos alunos ingressantes ao ensino médio apresentam alta dificuldade na conciliação entre as disciplinas base comum e disciplinas específicas do curso. O ensino tecnológico exige um esforço dobrado do professor, por vir de uma realidade diferente da vivência no

ensino, contribuindo para baixo rendimento, e assim, necessitam de um olhar diferenciado das instituições de ensino. Para atender esta dimensão:

A combinação de dispositivos na sala de aula e da internet trazem inúmeras possibilidades para professores e alunos. Podemos acessar um vasto mundo de conteúdos na internet para uso em sala de aula, vídeos, jogos, músicas, além de opções de ferramentas para auxiliar o docente na criação de materiais didáticos digitais, vídeos, gráficos, fóruns, etc. Por isso deve haver uma séria preocupação na formação dos docentes para o uso dessas TICs. (ALVES, 2018, p. 26).

No próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) no qual se prevê a necessidade dos docentes dominarem novas Tecnologias da Informação e Comunicação para possuir a capacidade de integração a práticas do magistério, sendo necessário se preocupar com infraestrutura física das escolas para que possua suporte para utilização das tecnologias em multimídia.

Partindo desta premissa Alves (2018) traz uma considerável colocação, corrobora o fato de que laboratórios de computadores por si próprio não irão resgatar o ensino, mas sim o docente que ao compreender as novas tecnologias, consiga mediar novos métodos que agreguem ao dia a dia no ensino, com a tecnologia que o aluno está habituado.

Pensar a formação de professores no que tange à mediação requer possibilitar a compreensão de o que é a mediação, mas também, e em igual medida, a compreensão de o que está envolvido no ato de mediar, o que demanda conhecimentos sobre os demais aspectos envolvidos no processo educativo. Além disso, se tendemos a reproduzir a nossa formação ambiental, formar professores mediadores requer, ainda, possibilitar aos alunos dos cursos de docência a vivência de experiências de ensino mediado (THADEI, 2017, p.189)

Ainda, do ponto de vista Silva (2013) sugere a necessidade de modificações nas técnicas e metodologias utilizadas em sala de aula, e a incrementação de Tecnologias da Informação e Comunicação, possibilitando experiências realistas com as vivenciadas nas organizações empresariais despertando o interesse em aprender.

A formação de professores para o uso integrado das tecnologias digitais é um desafio em muitas instituições de ensino. Muitas vezes, essas formações ocorrem no início de um ano letivo, da mesma forma e no mesmo ritmo para todos os professores. A formação continuada nem sempre leva em consideração que os professores, assim como os aprendizes, não são todos iguais (BACICH, 2017, p. 265).

Neste mesmo propósito Machado (2008, p. 16) afirma: "uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional" com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES**

Ao pesquisarmos e utilizarmos o PPP do IFRN para discutir esses princípios que orientam a formação de professores na instituição, percebemos que eles estão inseridos em um projeto mais abrangente e, se comprometem com a formação profissional dos professores e a profissionalização do ensino. Essas ações demonstram as tentativas para elevar os saberes docentes e alavancar o prestígio do profissional docente. Buscam, ainda, caminhos que visam à qualificação do espaço



de trabalho dos pontos de vista científico, intelectual, social e econômico claramente corroborando nossa discussão acerca da formação do professor como ator social.

Segundo o IFRN (2012, p. 144) os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do licenciado. Esses referenciais estabelecem competências e habilidades, conteúdos curriculares, modos de prática profissional, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos. Dentro dessa perspectiva, os cursos de formação de professores do IFRN formam profissionais com perfis que visam a atender a área a qual estão ligados e, pesando nisso faremos uma pequena descrição dos objetivos de formação do perfil profissional de seus egressos tomando como base o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do campus Parelhas.

O projeto pedagógico toma como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (parecer CNE/CP 009/2001, parecer CNE/CP 027/2001, resolução CNE/CP 1/2002, resolução CNE/CP 2/2002 e CNE/CES 1.304/2001), o Projeto Político-Pedagógico Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

O foco desse trabalho recai sobre o curso de informática, que apesar de não ter pressupostos de formação docente evidentes em seu projeto de curso, de modo breve caracteriza a importância da formação do professor de forma integral, onde se busca, cada vez mais, a integração entre os conhecimentos científicos específicos da Informática e os conhecimentos didático-pedagógicos em um conjunto coeso e interdisciplinar, respeitando não só as mudanças de paradigmas, como também o novo contexto socioeconômico e as novas tecnologias que exigem do professor um novo fazer pedagógico.

O curso de informática está consubstanciado em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora na perspectiva histórico-crítica (FREIRE, 1996), nas bases legais do sistema educativo nacional e nos princípios norteadores da formação de professores para a educação básica, explicitados na Lei nº 9.394/96 (LDB), no Projeto Político-Pedagógico institucional, bem como nas resoluções, pareceres e decretos que normatizam os cursos de licenciatura no sistema educacional brasileiro.

Em relação à estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura encontra-se estruturada em núcleos articuladores de saberes que possibilitam a formação para a docência em área específica e favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. A estruturação proposta fortalece a integração não só de conhecimentos científicos, culturais e experienciais, mas também de valores éticos e estéticos. Possibilita, ainda, a integração ente formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares e a unidade dos projetos de cursos em todos os campi do IFRN. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação do profissional docente. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos. Núcleo Específico Compreende conhecimentos científicos que fundamentam a formação do professor da educação básica em uma determinada área do saber sistematizado historicamente. A estruturação desse núcleo deve atender à exigência do domínio acerca dos conceitos fundamentais, das estruturas básicas da disciplina de formação e das metodologias de didatização de tais conhecimentos. Núcleo Epistemológico Compreende conhecimentos acerca de fundamentos históricos, filosóficos, metodológicos, científicos e linguísticos propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos. Esses saberes remetem às bases conceituais, às raízes e aos fundamentos do conhecimento sistematizado. Fornecem

sustentação metodológica e filosófica para os saberes específicos voltados à prática pedagógica em uma determinada área de atuação docente. Núcleo Didático-pedagógico Compreende conhecimentos que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação.

Na perspectiva do entrecruzamento entre saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, o núcleo aborda as finalidades da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e nãoescolares.

Para este estudo, elegemos as disciplinas obrigatórias que compõem o Núcleo Epistemológico e Núcleo Didático-pedagógico para analisarmos a presença do objeto Educação Profissional e assim uma possível inclinação das licenciaturas no trabalho e na formação profissional docente com vistas a essa modalidade.

Diante desse quadro, podemos dizer que a discussão da Educação Profissional acontece nas licenciaturas, mas ainda poderia haver uma maior incidência dela nas disciplinas, pois temos cursos que formam professores dentro de uma instituição que celebra a essa modalidade, logo, seria interessante que esses cursos fossem carregados de reflexões acerca da Educação Profissional para que a formação desses professores para essa modalidade encontrasse nesse espaço um berço fecundo e raízes fortes como forma de fortalecê-la, discuti-la e entendê-la com maior profundidade.

O Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, é uma oferta presencial, com certificação equivalente à Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, com habilitação na área de concentração do curso de graduação do professor-estudante (PORTAL IFRN).

A definição pela oferta do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica se dá pela necessidade de capacitação pedagógica para docentes que atuam na Educação Profissional. Este curso surge, portanto, com o objetivo primeiro de oferecer formação pedagógica aos docentes que atuam na Educação Profissional. O curso atende prioritariamente os professores que estão em pleno exercício da docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e foi inicialmente ofertado para os docentes do próprio IFRN, posteriormente a oferta foi aberta para demais professores em exercício fora do IFRN (PORTAL IFRN).

O Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao programa especial de formação pedagógica na Organização Didática da Instituição, atende ao parecer CNE/CP 07/2009, ao Art. 62-A da Lei Federal 12.796/2013, que determinam que os professores do ensino técnico e tecnológico sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, e à política de formação continuada prevista no Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Ademais, se adequa às novas diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior, estabelecidas pela Resolução CNE/MEC nº 2, de 2015 (PORTAL IFRN).

Em consonância com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e com Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o projeto pedagógico do curso foi aprovado pela Resolução Nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13/02/2015 e essa licenciatura possui como objetivo geral possibilitar a formação pedagógica do profissional docente não licenciado, em exercício na educação profissional e tecnológica que atua na área ou nas disciplinas de sua formação inicial em nível de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente, na forma da lei, considerando-se como um

saber plural, constituído pela internalização de saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (PORTAL IFRN).

Nessa perspectiva, a formação específica de professores tecnólogos e bacharéis que atuam em cursos na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) faz-se necessária, uma vez que a dualidade estrutural na organização da educação brasileira ainda é uma realidade na rede de Educação Profissional. Essa necessidade ganha amplitude mediante ao processo de expansão da oferta de cursos de EPT no País, o que, junto, constitui-se como justificativa real para a exigência de uma melhor formação desses professores (PORTAL IFRN).

Na busca por capacitar o professor-estudante a uma habilitação de nível superior de graduação como licenciado, pretende-se que ele atue como mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito de forma crítica e reflexiva. Nas base da proposta dessa formação, objetiva-se que o professor-estudante possa estruturar suas estratégias de ensino, de modo que respeite as diferenças individuais dos alunos, facilite o processo ensino aprendizagem, estimule o desenvolvimento das habilidades mentais dos alunos e ocasione condições para aprender a aprender.

Cabe neste ponto apontar a primeira contradição presente na proposta da licenciatura em questão. Segundo Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender valoriza tudo aquilo que o indivíduo aprende sozinho a partir do conhecimento de outras pessoas. Tendo como base o conhecimento prévio do aluno, é necessário incentivá-lo a buscar novos conhecimentos e desse modo, passa a ser capaz de se adequar às mudanças sociais. Sendo assim, a metodologia utilizada pela pedagogia do aprender a aprender significa a adequação da educação à sociedade capitalista, pois existe uma busca constante por conhecimentos que exigem cada vez mais do indivíduo moderno, superando a educação tradicionalista, característica de uma sociedade estática (DUARTE, 2001).

A pedagogia do aprender a aprender espera suprir as deficiências do mercado de trabalho que exige dos profissionais a iniciativa na resolução dos problemas atendendo às necessidades econômicas atuais e se adaptando ao conhecimento existente, nesse sentido é preciso não só fazer, e sim o saber fazer, buscando informações, resultados de forma adaptativa ao ambiente. Na visão do autor, a expressão aprender a aprender é interpretada de maneira errônea, pois o objetivo inicial era solucionar os problemas da sociedade, no entanto, acabaram por perpetuar as injustiças resultantes do capitalismo (DUARTE, 2001).

O autor afirma que as pedagogias que têm como tema o aprender a aprender, retiram da escola a responsabilidade de ensinar, impossibilitando ao aluno o acesso à verdade. O indivíduo tem que receber uma educação que o possibilite cumprir com as obrigações, desenvolvendo suas habilidades no mercado de trabalho. A educação na sociedade atual deve permitir flexibilidade, de modo que a adaptação ocorra de forma natural perante as transformações ocorridas (DUARTE, 2001).

Uma outra contradição presente na licenciatura em questão se refere a forma como é proposta a compreensão dos processos de aprendizagem para o professor-estudante. A exemplo disso temos a ausência de bases científico-tecnológicas nos programas do núcleo de estudos integradores da licenciatura em questão.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, A. C.; MARQUES, G. M. B. A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante. **Educere**, p. 2121-2132, 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078\\_11999.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25078_11999.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2021.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

CARVALHO GUEDES, I. A.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do instituto federal do amapá – campus macapá: um estudo de caso. **Holos**, v. 7, p. 238-252, dez. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>>. Acesso em: 10 fev. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2017.6093>.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **Formação de professores para a EPT: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Formação de professores para EPT: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. 67-82.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008 - . Brasília: MEC, SETEC, 2008.p. 8-22.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2021.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: ensino médio integrado à educação profissional. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MALDANER, J. J. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE CARACTERIZAÇÃO DO DEBATE. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 28 out. 2021.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATHIAS, M. **Quem é o docente da educação profissional?** Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?rea=Noticia&Num=535>. Acesso em: 09 de fev. 2020.

MEDEIROS NETA, O. M. A configuração do campo da educação profissional no Brasil. **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 50-55, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>. Acesso em: 10 fev. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2016.4947>.

MENESES FILHO, A.; COSTA, M. A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: o olhar da legislação (1917– 2017)**. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A3.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, 39 (3), 705-720. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 mai.2022.

MOURA, D. H. **A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva**. In: Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília: INEP, 2008, p. 193-223.

MOURA, D. H. **PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. In: Ministério da Educação: Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf). Acesso em: 05 fev. 2021.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, Dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 fev. 2021.

MOURA, D. H. PROEJA: **Dimensões essenciais para constituir-se como política pública**. In: Edilene Rodrigues da Silva; Rosalba Pessoa de Souza Timóteo; Gilvania Magda Luz de Aquino. (Org.). Educação Profissional na Enfermagem: desafios para a construção do Proeja. 1ed.Natal: EDUFRRN, 2010, v. 1, p. 19- 40. Mozzato, A. R.; Grzybovski, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos: Potencial e Desafios. **Documentos e Debates: Análise de Conteúdo**. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

NOGUEIRA, Amanda Espírito Santo; LIMA, Ubirajara Couto. Os professores não licenciados e a docência no ensino superior: uma proposta de curso de formação inicial. In: Colóquio Educacional: **Educação e Contemporaneidade**, 6, 2012. São Cristóvão- SE. Set, 2012.

OLIVEIRA, J. De A.; SILVA, Y. F. de O. e. **Perfil e Percepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Bacharel na Educação Profissional**. Holos, v.3, Natal, 2018, p.348-366.

OLIVEIRA, M. R. N. S. e BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: CUNHA, D. et al. (Org.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2013.

PENA, G. A. C. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PENA, G. A. DE C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 79-94, 31 dez. 2016.

PEREIRA, L. C. S; SANTOS, J. R. A. dos; OLIVEIRA NETO, M. G. de. Metodologias integradoras na educação profissional: construindo a ponte entre a base comum e as disciplinas técnicas no ensino técnico integrado. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

PIVETTA, H. M. F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6958/HEDIONEIA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 de out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PORTAL IFRN. **Formação pedagógica para a Educação Profissional**. 2016. Disponível em <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/parnamirim/cursos/cursos-superiores-de-graduacao/formacao-pedagogica-de-docentes-para-a-educacao-profissional>> Acesso em: 29 abr. 2022.

PORTAL IFRN. **PPC**. 2016. Disponível em <<https://portal.ifrn.edu.br/campus/parnamirim/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-ppc>> Acesso em: 29 abr. 2022.

PORTAL IFRN. **PPC Campus Parelhas**. 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-em-informatica> Acesso em 11 jun. 2022.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 08 e 09 de maio, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

RAMOS, M. N. **Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional**. Revista Educação e Realidade, v.35 n.1, Porto Alegre, jan./abr. 2010.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, M. N. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito; FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Trabalho apresentado no Seminário da Secretaria de Educação do Estado do Pará, [Pará, Belém], 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcaobdobensinobmediobintegrado5.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, L. B.; PEREIRA, A. I. S.; RIBEIRO, F. A. A.; FERREIRA, L. M. O.; MADEIRA, K. M. L. Percepções e concepções dos docentes da rede federal de educação acerca da educação profissional e tecnológica: com a palavra os docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração do Instituto Federal do Piauí (Campus Avançado Dirceu Arco Verde). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. 1-22, mar. 2020.

SILVA, Emerson Carlos da; DANTAS, Aleksandre Saraiva. Formação pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica: análise de uma experiência com professores em exercício na rede pública estadual do Rio Grande do Norte. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, 2021.

SILVA, R. O. Aspectos relevantes na construção de Produtos Educacionais no contexto da Educação profissional e tecnológica. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná**. Cornélio Procópio, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1749>. Acesso em: 17 de nov. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVEIRA, E. R. H. **Tutorial Bilíngue do SIGAA Módulo Discente para Estudantes Surdos do IFSC**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Santa Catarina, 2021.

SILVEIRA, Samai; MARTINS, Silvana. Currículo integrado e práticas pedagógicas nos IFs: mapeamento de pesquisas em bases de dados. **Tear Revista de Educação Ciência e Tecnologia**. 2019.8. 10.35819/tear.v8.n2.a3592.



**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA  
INFORMÁTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**RESUMO:** O presente artigo traz um mapeamento da produção do conhecimento acerca de Práticas Pedagógicas, no campo da informática, em contexto de Educação Profissional. Pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual são depositadas teses e dissertações. Os resultados apontam para 4 trabalhos que tratam da temática em análise e que enfocam na materialização das práticas e nas concepções de práticas e de ensino integrado a partir das atitudes dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional. Práticas Pedagógicas. Ensino de Informática.

## 1 INTRODUÇÃO

A informática faz parte da vida humana, e um *click* pode gerar imenso impacto informacional<sup>67</sup>. Diante deste contexto, é necessária a inserção da tecnologia na conjuntura educativa, não apenas como ferramenta instrucional, mas como maneira de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade rumo à emancipação humana, seja por intermédio de aulas *on-line*, assíncronas, Ensino a Distância (EAD), aulas invertidas, ensino híbrido, programas, aplicativos, redes sociais, *podcasts*, *softwares*, ou nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (formais ou não).

Pierre Lévy (2009) aponta que os componentes informacionais são, assim, produto da sociedade e sua cultura. Refletindo sobre os pressupostos do autor mencionado, vemos que tudo se cria e modifica de tempos em tempos, dentro da necessidade de cada geração, criando melhorias no trabalho, na informação e no conhecimento.

A modificação do ambiente de ensino, o papel dos professores e alunos, está se tornando cada vez mais coletiva, menos centrada na figura do professor como nas abordagens tradicionais. Nesse sentido, cabe refletir sobre as especificidades das práticas pedagógicas diante da *Cibercultura* a qual estamos imersos.

Pensando na totalidade que envolve a prática do professor, é preciso refletir sobre o sentido político, social e cultural da conjuntura da informática imersa em um sistema que ainda segrega, alunos, professores, gestores, familiares, visto que não se tem acesso aos bens produzidos pela humanidade com equidade.

---

<sup>65</sup> Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná; Especialista em Tecnologias Educacionais a Distância Pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

<sup>66</sup> Pedagogo e Doutor em Educação; Atua em pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central.

<sup>67</sup> Entende-se o termo informacional do ponto de vista do conhecimento produzido mediante o contexto tecnológico.

Diante do exposto o presente artigo traz um mapeamento da produção do conhecimento acerca de Práticas Pedagógicas, no campo da informática. O lócus da análise são as dissertações oriundas de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil.

Por meio de uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações, no qual são depositadas teses e dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível avaliar o delineamento do conceito de Práticas Pedagógicas, no campo da informática, em contextos de Educação Profissional.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

No estudo de cunho bibliográfico e documental de Silveira (2021), são apresentados os desafios atuais que rondam os debates sobre as práticas pedagógicas em contexto informacional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os desafios são políticos, teóricos e metodológicos, bem como se revela como entrave a dificuldade em refletir sobre um projeto societário contra-hegemônico que possibilite o desenvolvimento de projetos que deem um alcance cada vez mais homogêneo aos sujeitos, melhorando, assim, a qualidade de vida.

A preocupação central tem sido instigar a problematização acerca dos desafios da EPT no que se refere às contradições com as quais se defronta na sociedade quanto aos aspectos que permeiam a atuação docente quanto ao uso das tecnologias na escola e na sala de aula física e/ou virtual (COLOVINI; BRANCHER, 2021).

A prática docente no contexto da sala de aula não é um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros. Os aspectos que perpassam a ação dos professores são múltiplos e complexos, portanto sua prática pedagógica não pode ser reduzida ao manejo de técnicas de ensino, mas consiste em uma mistura de habilidades que eles desenvolvem ao longo de sua trajetória profissional (ASSIS; NETA, 2016, p. 108).

As especificidades do fazer docente no contexto da EPT, tem como um de seus maiores desafios na elucidação de conteúdo, a impossibilidade de, muitas vezes, adentrar com aparatos tecnológicos dentro desses espaços. Nesse sentido,

O professor é, cotidianamente, levado a analisar situações, refletir e tomar decisões referentes à aprendizagem de seus alunos. Além disso, na sala de aula, ele precisa mediar situações que nem sempre se resumem a questões relativas ao ensino dos saberes escolares propriamente ditos. Incontáveis vezes o professor precisa ser um gestor de conflitos, de sentimentos, de aspirações. Ser um articulador, um facilitador da aprendizagem. Essas múltiplas funções dentro e fora da sala de aula o obrigam a mobilizar conhecimentos a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, para encaminhar sua ação pedagógica. Ação que, por sua vez, se

faz com interpretação e crítica, com produção e organização de conhecimentos, identificação e escolha das técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem com os sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender (ASSIS; NETA, 2016, p. 108)

Tal reflexão remete a pensar em que medida a tecnologia, enquanto produção humana, tem sido acessada de modo democrático, possibilitando o acesso à virtualidade a todas as pessoas, independente de classe social e/ou poder aquisitivo. Desse modo, a inclusão digital apresenta-se como bem público necessário nas políticas educacionais de governo.

Elis Regina Hamilton Silveira (2021) aborda que a acessibilidade digital deve ser tratada como um processo de ensino e aprendizagem inclusiva, visa promover a autonomia de estudantes, melhorando a interação professor-aluno-instituição no objetivo de ampliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de conceitos significativos nas diversas áreas do conhecimento.

A reflexão da autora sugere que a interação digital pode permitir o desenvolvimento de uma comunicação acessível e integrada entre professor-aluno-instituição, qualificando a prática e a inclusão social do sujeito.

Daí a necessidade de adentrar na questão não só refletindo o uso da tecnologia em si, mas na possibilidade de inclusão que pode surgir a partir dela. Apesar de todas as contradições inerentes a esse processo, Souza (2021, p. 23) comenta que

poucos são os estudos que investigam ou avaliam os impactos de programas de formação inicial ou continuada de professores que tem como foco o uso das tecnologias digitais como recursos didáticos na sala de aula. Constatou-se que as publicações em sua maioria apresentam relatos de experiências com processo de formação de docentes voltados para o tema tecnologias digitais.

No sentido de fomentar uma formação continuada com enfoque colaborativo que conceba a compreensão das especificidades do Ensino Médio Integrado, com vistas a uma formação politécnica para professores e outros profissionais, Souza (2021) aborda sobre a ideia de auxiliar quem atua ou deseja atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelos Institutos Federais.

Assim, o Eixo Estruturante Ciência, Trabalho, Cultura e Tecnologia, como uma possibilidade de condução do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, conceberia a formação geral e a formação específica em unidade, de modo a oportunizar ao docente reflexões e práticas que articulam teoria e empiria (SOUZA, 2021).

Para compreender as concepções discursivas que permeiam o uso das tecnologias no contexto do Ensino, da Pesquisa e da Extensão no Ensino Médio Integrado, são necessárias algumas reflexões sobre essa caminhada, bem como sobre as transformações pelas quais a Rede Federal passou em sua institucionalidade, “a realidade da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão na educação básica, as concepções e uso das tecnologias e seus elos no contexto da EPT”

(ARBEX & BATISTA, 2021, p. 12). Como consequência, há a necessidade de conhecermos melhor como tais tecnologias são caracterizadas.

De acordo com Araújo (2017), pode-se considerar a classificação das tecnologias utilizadas na educação, da seguinte maneira, elencados dentro de três grandes categorias: 1) Recursos de Baixa Tecnologia – recursos mais simples, que não fazem uso de energia, e, portanto, apresenta uma função limitada, e têm como vantagem uma maior disponibilidade, pelo baixo custo e por requererem menos treinamento para seu uso; 2) Recursos de Média Tecnologia – recursos que geralmente utilizam a eletricidade para o funcionamento, porém não requisitam um sistema computacional integrado; 3) Recursos de Alta Tecnologia – são mais complexos multifuncionais, e geralmente envolvem sistemas computadorizados, operados por meio de programas especiais de software.

Ao utilizar-se de tais tecnologias no ambiente de aprendizagem, seja ela classificada em qualquer uma das três classes citadas acima, obtém-se o letramento digital, que segundo Sousa e França (2017, p. 28) consiste no

[...] processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento no ambiente digital, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas. Ao processo de desenvolvimento dessas habilidades e atitudes, denominamos Competência Informacional que têm como princípio a interpretação, avaliação, organização da informação e seu uso em diferentes contextos.

Entende-se, por intermédio da análise dos autores citados que, ao articular a educação e tecnologias de forma crítica e interativa, é possível promover processos formativos em vista de uma educação mais democrática por desenvolver um ambiente mais colaborativo e crítico, envolvendo os professores, os alunos e a comunidade escolar.

### **3 METODOLOGIA**

O presente artigo foi desenvolvido a partir de uma análise quali-quantitativa. Os seguintes passos foram trilhados para a análise: “a) Definir o problema. b) Formular uma pergunta de pesquisa. c) Definir os descritores. d) Definir a estratégia de busca nas fontes de dados. e) Definir as bases de dados” (CUNHA, CUNHA; ALVES, 2014, p. 14).

O local da coleta dos dados foi o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes<sup>68</sup>. A busca foi iniciada na data de 11 de setembro de 2021, tendo como foco dissertações que abordassem a temática das práticas pedagógicas em cursos de informática.

A busca foi realizada com os descritores “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND<sup>69</sup> “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”. Os critérios utilizados foram: 1) Título; 2) Ano; 3) Grande Área de Conhecimento; 4) Área de Conhecimento; 5) Área

---

<sup>68</sup> O catálogo pode ser acessado no link a seguir: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

<sup>69</sup> Booleano AND encontra documentos que contenham um e outro assunto (Cunha; Cunha; Alves, 2014, p. 18).

de Avaliação; 6) Área de concentração; 7) Nome do Programa; 8) Instituição; 9) Objeto de Estudo; 10) Metodologias.

Para encontrar os materiais de acordo com os critérios acima foi realizada uma pesquisa nos títulos, palavras-chave e resumos. Em seguida à leitura dos resumos, estes foram analisados para detectar se os objetivos dos trabalhos condizem com os critérios estabelecidos para esta análise.

No que se refere aos aspectos quantitativos desta pesquisa foi necessário empregar uma fórmula estatística para melhorar a objetividade e a validade dos resultados do estudo em questão. Os dados estatísticos nos ajudam na quantificação das informações e compreende a primeira etapa da análise, que se amplia para a dimensão interpretativa da pesquisa.

No que se refere ao aspecto qualitativo da pesquisa foi realizado um inventário de pesquisas passadas que pudessem ser colocadas em debate com as descobertas dos materiais selecionados para a análise. Deste modo as fontes selecionadas para discutir a amostra da pesquisa foram imprescindíveis no sentido de dimensionar a capacidade de análise do investigador (CUNHA *et al.*, 2014).

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesse tópico será apresentado o mapeamento realizado na plataforma já referida, bem como as metodologias e os procedimentos de cada trabalho. Nas tabelas a seguir apresenta-se uma representação dos dados coletados sobre os autores e campo da pesquisa sobre as Práticas Pedagógicas no campo da Informática.

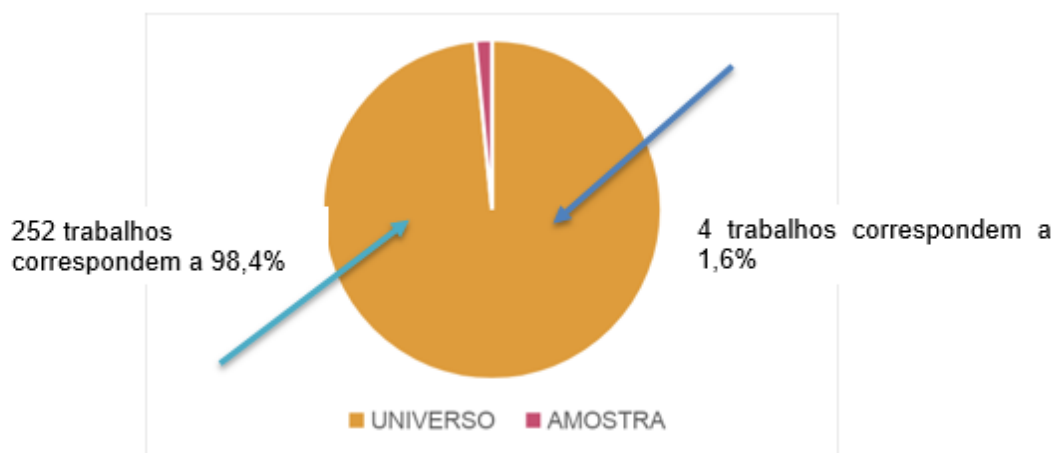
Como dito previamente, na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 4 trabalhos com a temática proposta neste estudo. Não foi estipulado recorte temporal, pois a pretensão era que a busca retornasse com todos os estudos encontrados, e que a partir da ação fôssemos capazes de delimitar o período, que assim compreendeu entre os anos de 2014 a 2020.

Dos dados fornecidos pelo Catálogo de Teses da Capes durante a pesquisa realizada para este estudo, e que foram analisados, se observou a quantidade de estudos que abordam as Práticas Pedagógicas, no campo da informática, bem como as metodologias e procedimentos usados em seu desenvolvimento.

O universo de textos encontrados a partir dos descritores utilizados foi o número de 252 trabalhos. No entanto, apenas 4 se encaixam nos critérios estabelecidos para a análise, conforme exposto no Gráfico 1 a seguir, a amostra representa 1,6% do universo da pesquisa.

Como critérios para inclusão de materiais na análise, tem-se que: 1) O trabalho tratasse do contexto da Educação Profissional; 2) O trabalho fosse oriundo de pesquisa com locus em cursos de informática; 3) O estudo para ser inserido no corpus deve incorporar o debate sobre práticas pedagógicas em seu escopo.

**Gráfico 1 – Relação Universo e Amostra**



Fonte: Elaboração dos autores

A partir desse dado foi medida a margem de erro da pesquisa que constou 48,7 pontos percentuais. E a amostra ideal da sua pesquisa foi 152 pontos percentuais. Esse resultado é importante por revelar que é incipiente ainda o campo de estudos sobre práticas pedagógicas em cursos de informática no campo das pós-graduações *stricto sensu*.

No que se refere à análise específica dos estudos detectados tem-se como resultado o exposto no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Análise dos estudos sobre práticas pedagógicas em cursos de informática**

ESTUDO 1	
TÍTULO E AUTOR(A)	NARRATIVAS SOBRE O CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA NO IFRN: REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO - FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS
ANO	2014
GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO:	EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONHECIMENTO:	EDUCAÇÃO

ÁREA DE AVALIAÇÃO:	EDUCAÇÃO
ÁREA CONCENTRAÇÃO:	EDUCAÇÃO
NOME DO PROGRAMA:	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO:	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
OBJETO DE ESTUDO:	OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CURRÍCULO PELOS ESTUDANTES DO PROEJA DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA, NO IFRN – CAMPUS SANTA CRUZ.
METODOLOGIAS:	A PESQUISA DESENVOLVIDA É DE ABORDAGEM QUALITATIVA, GUIANDO-SE PELOS MÉTODOS DE ESTUDO DE CASO E DE HISTÓRIA DE VIDA. COM BASE NESSA ABORDAGEM FORAM DESENVOLVIDOS DOIS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS, A SABER: O QUESTIONÁRIO E A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA. PESQUISA DOCUMENTAL
<b>ESTUDO 2</b>	
TÍTULO E AUTOR(A)	TECNOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO IFRN - CAMPUS MOSSORÓ - JOÃO PAULO DE OLIVEIRA
ANO	2015
GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONHECIMENTO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA DE AVALIAÇÃO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA CONCENTRAÇÃO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NOME DO PROGRAMA:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



INSTITUIÇÃO:	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
OBJETO DE ESTUDO:	INVESTIGAR A FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA NO CONTEXTO DO FORTALECIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL DO IFRN -
METODOLOGIAS:	PESQUISA DE ABORDAGEM QUALITATIVA; MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO; ANÁLISE DE CONTEÚDO; ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
<b>ESTUDO 3</b>	
TÍTULO E AUTOR(A)	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE CIÊNCIAS HUMANAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO IFRN – CAMPUS CAICÓ - SANDRA MARIA DE ASSIS
ANO	2015
GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONHECIMENTO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA DE AVALIAÇÃO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA CONCENTRAÇÃO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NOME DO PROGRAMA:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INSTITUIÇÃO:	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
OBJETO DE ESTUDO:	ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFRN)
METODOLOGIAS:	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA FOI REALIZADA CONFORME AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E SUAS RELAÇÕES COM O OBJETO DA PESQUISA. PARA A PESQUISA QUALITATIVA RECORREMOS ÀS ENTREVISTAS ORAIS, GRAVADAS E TRANSCRITAS. ELABOROU-SE OS ROTEIROS DAS ENTREVISTAS CONSIDERANDO AS

	CATEGORIAS DE ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO. PARA COMPREENDER OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO ANTERIORES À DOCÊNCIA RECORRE-SE ÀS NARRATIVAS DAS SUAS MEMÓRIAS ESCOLARES, DISCUTINDO-AS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE, CONSIDERANDO OS DIFERENTES TEMPOS DE FORMAÇÃO E AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES
<b>ESTUDO 4</b>	
TÍTULO E AUTOR(A)	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOUTOR RUY PEREIRA DOS SANTOS - ROSEANE IDALINO DA SILVA
ANO	2020
GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO:  INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS A ENTREVISTA COMPREENSIVA	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONHECIMENTO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA DE AVALIAÇÃO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ÁREA CONCENTRAÇÃO:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NOME DO PROGRAMA:	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INSTITUIÇÃO:	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
OBJETO DE ESTUDO:	FOI ANALISAR O CURRÍCULO INTEGRADO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.
METODOLOGIAS:	A METODOLOGIA EMPREGADA APRESENTA UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DE DADOS, POR MEIO DO MÉTODO ESTUDO DE CASO, UTILIZANDO COMO, TENDO COMO PARTICIPANTES ALUNOS SURDOS DO REFERIDO CURSO E APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO

--	--

Fonte: elaboração do pesquisador

No que se refere à questão metodológica, o quadro acima revela pouca diversidade de técnicas de análise e coleta de dados utilizadas nas dissertações, mesmo cada uma tem suas peculiaridades e elas também podem ser complementares, com características que se justapõem.

Os questionários e entrevistas, além da pesquisa documental foram amplamente utilizadas nos estudos selecionados. No que se refere às técnicas de análise, tem-se a Análise de Conteúdo e o Materialismo Histórico-dialético postos como possibilidade analítica.

Nesse sentido, estabelece-se aqui uma crítica, a partir da perspectiva de alguns autores, que “em virtude de a análise de conteúdo exigir inferência do pesquisador em suas diferentes fases, a neutralidade pode ser considerada uma limitação” (MOZATTO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 742). Perspectiva que se confronta com a tendência de que não há procedimento de neutralidade nas pesquisas acadêmicas, mesmo aquelas desenvolvidas nos campos das ciências biológicas e exatas.

Quanto à abordagem metodológica, todos os estudos são de cunho qualitativo. Para Souza e Kerbauy (2017, p. 21) a preferência por abordagem qualitativa pode indicar a histórica dicotomia quantitativa-qualitativa. A literatura da área aponta que “a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica”. Assim, possibilita “descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado”, bem como “caracteriza-se como um movimento científico, que se opõe a histórica dicotomia quantitativa-qualitativa” (SOUZA e KERBAUY, 2017, p. 21)

Apesar de, dos 4 estudos, 2 terem como objeto de estudo o “currículo”, e os demais abordarem as “práticas pedagógicas”, a abordagem quantitativa poderia ser útil para sintetizar as evidências científicas e achados das pesquisas investigadas. No que se refere ao aspecto qualitativo, cabe mencionar que os estudos analisados reivindicam a materialização de práticas que tornem o processo educativo integradora. A promoção dessas práticas depende também de condições materiais concretas e conhecimento da realidade dos sujeitos da aprendizagem, bem como do ambiente em que vivem. Os resultados apontam que o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada encontra-se em processo de sistematização e que as práticas de ensino e vivências realizadas no apregoam a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos na formação dos estudantes na perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada, ultrapassando o atendimento do tempo integral. Além disso, é imperativo que ocorram ajustes na estrutura curricular para a construção de uma identidade que de fato expresse a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, distanciando-se do neoprodutivismo subjacente às reformas em suas expressões neoescolanovistas. A formação proporcionada aos alunos deve contemplar a compreensão da tecnologia social como ferramenta de transformação da sociedade.

Quanto ao debate sobre as práticas pedagógicas no campo dos cursos de informática, em contexto de Educação Profissional, observou-se a conjuntura do Ensino Médio Integrado como “uma proposta pedagógica que visa a um processo formativo cujo sentido remete à completude e ao amplo desenvolvimento das faculdades intelectuais e físicas dos sujeitos” (ASSIS & NETA, 2016, p. 92). Assim,

a definição do que sejam práticas pedagógicas, a princípio, nos parece insuficiente para dar conta da complexidade inerente à tarefa de ensinar, pois decerto o processo de ensino e aprendizagem se faz também em ambientes alheios à sala de aula. Tais práticas consistem em ações que envolvem um professor e seus alunos, ações que envolvem alunos e um grupo de professores, de especialistas de ensino, ou ainda, a comunidade escolar como um todo (Assis e Neta, 2016, p. 88). [...] suas práticas avaliativas são pensadas e planejadas levando em conta também as características da turma a ser avaliada, pois, segundo ela, nem sempre um instrumento aplicado numa turma pode ser aplicado com o mesmo êxito em outra (ASSIS; NETA, 2016, p. 107).

Diante do exposto pode-se observar a pouca pluralidade de produções no campo da informática no sentido de subsidiar as práticas docentes no campo de atuação da EPT. No entanto, os materiais analisados conduzem a uma reflexão de que o saber e prática docente se constituem de acordo com as modificações ocorridas no tempo e no espaço de seus fazeres, assim, não se pode pensar o trabalho do professor de modo desconectado ao universo global e conectado porque condiciona e é condicionado.

Nessa relação dialógica e complexa, docentes têm encontrado opções criativas para compor suas práticas e refletir sobre melhores possibilidades de ensino e aprendizagem, inclusive, estabelecendo interação com os ambientes virtuais de aprendizagem. As propostas e vivências do ensino híbrido mostram-se uma tendência de prática pedagógica em ascensão no contexto da EPT.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada abre caminhos para reiterar que não só bastam propostas ou diretrizes políticas para o campo de estudo em questão. É essencial o engajamento de mais pesquisadores no sentido de contribuir com a produção científica sobre o tema.

A pesquisa também nos conduz a conclusão de que a prática pedagógica docente pode estar distanciada das propostas curriculares de integração com os saberes da informática, isso ocorre pela insuficiência de ações acadêmicas que sejam capazes de conectar simultaneamente o conhecimento científico com as bases conceituais da EPT, a saber, a plena integração entre a Ciência, a Cultura, a Tecnologia e o Trabalho.

Que estudos futuros possam corroborar com este campo ainda em descoberta no universo acadêmico; venham colaborar com o princípio de que pesquisas dessa natureza representam relevante componente pedagógico no contexto de Educação Profissional e Tecnológica.

## **REFERÊNCIAS**

ARAUJO, K. F. *Mosaico Inclusivo: Uma plataforma colaborativa para troca de experiências entre docentes que atuam no ensino profissionalizante com alunos PcDs*, 2017 94 f. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Industrial – GETEC.

ASSIS, S. M.; NETA, O. M. M. Ciências Humanas na educação profissional: um olhar sobre as ações pedagógicas dos professores do Curso Técnico Integrado em

Informática do IFRN/Campus Caicó. Ciências Humanas na educação profissional. *Revista História Hoje*, vol. 5, nº 10.

ARBEX, Q. P. F.; BATISTA, C. H. S. *Podcast Edutec: Tecnologias e Ensino, Pesquisa e Extensão em Debate*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Áudio. 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586310>. Acesso em 26 abr. 2021

COLOVINI, C. E.; BRANCHER, V. R. *Educação Profissional em Contextos Prisionais. Aula digital*. 2021. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/586887> Acesso em: 26 mar 2021.

CUNHA, P. L. P. DA; CUNHA, C. S. DA; ALVES, P. F. *Manual Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa: a pesquisa baseada em evidências*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

LÉVY, P. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos: Potencial e Desafios. *Documentos e Debates: Análise de Conteúdo*. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011

SILVEIRA, E. R. H. *Tutorial Bilíngue do SIGAA Módulo Discente para Estudantes Surdos do IFSC*. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Santa Catarina, 2021.

SOUZA, A. C. O. *Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas*. Campo Grande - MS, 2021. Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul- IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

SOUZA, K. R., & KERBAUY, M. T. M. *Abordagem quanti-qualitativa: EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, 31(61), 21-44. 2017 <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>

VIEIRA, E. M. F.; MORAES, M.; ROSSATO, J. Dialética da tutoria: conhecimento a distância, gestão e compartilhamento em rede. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância*, [S.L.], v. 16, p. 37-49, 24 maio 2017. ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v16i0.280>.

# A GUERRA ATRAVÉS DOS SUPER-HERÓIS: PENSANDO O USO DE HISTÓRIAS DO CAPITÃO AMÉRICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA TRABALHAR A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EM SALA DE AULA

Leandro de Moura Mesquita<sup>70</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende discutir a utilização de histórias do super-herói Capitão América publicadas em revistas em quadrinhos (*comic-books*) como ferramenta didática para trabalhar o conteúdo da disciplina de História “Segunda Guerra Mundial”. Na primeira parte do texto aborda-se a necessidade de se ter aulas de Histórias mais atrativas e significativas para os educandos, enquanto na segunda parte analisamos as relações entre super-heróis e História e na terceira parte apresentamos propostas de trabalho a partir de conteúdos das capas de revista e da biografia fictícia do personagem da Marvel Comics.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Marvel; Capitão América; Histórias em Quadrinhos; Segunda Guerra Mundial.

## Introdução

Na última década os filmes, séries e videogames de super-heróis têm se tornado grandes sucessos de público o que reacendeu o interesse do público em geral por uma temática que até então era restrita a pequenos grupos de pessoas. Esses personagens possuem suas origens em Histórias em Quadrinhos, os chamados *comic-books*, que vem sendo publicados nos Estados Unidos há no mínimo 80 anos o que faz com que muitos deles tenham suas aventuras permeadas pelos mais diferentes momentos históricos, sendo um caso bem emblemático a relação do Capitão América com a Segunda Guerra Mundial.

Tendo isso em mente e considerando que ensinar História tem sido um desafio cada vez maior na atualidade frente ao desinteresse dos alunos que se origina principalmente por sua percepção de que o passado não tem nenhuma relação com suas vidas, propomos aqui pensar como as histórias do Capitão América podem ser utilizadas como uma forma de aproximar esses alunos dos conteúdos curriculares e orientá-los no sentido de compreender que a História é parte da sua vida.

Nesse sentido, revistas em quadrinhos serão tomadas como ferramentas didáticas, pelas informações sobre os eventos da Segunda Guerra Mundial que elas contêm em seus enredos, e que propiciam uma melhor compreensão dos mesmos a partir do contato do educando com seus elementos históricos através de uma mídia não-tradicional. Tais elementos, no entanto, não se restringem ao que está na história, mas também podem ser percebidos nos próprios contextos de criação dos personagens em cena que guardam profundas relações com o momento histórico em que surgem.

Portanto, trabalharemos com os quadrinhos, como “textos” cuja “leitura” histórica pode ser feita primariamente por seus elementos internos, aqui entendidos como aqueles perceptíveis nas próprias histórias, mas que também inclui elementos externos, isto é aqueles que estão fora das histórias, por trás delas, no caso tratando-se de seu contexto de produção:

---

<sup>70</sup> Formado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Geografia pelo Centro Educacional Claretiano. Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atua como professor de História no Município de Barra Mansa, RJ.

O sentido de um texto e a rede conceitual que a ele subjaz emergem em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essas atividades são sempre situadas e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos indivíduos, e não ocorrem apenas na cabeça deles. Essas ações sempre envolvem mais de um indivíduo, pois são ações conjuntas e coordenadas; o escritor/falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas e o sentido flui do próprio contexto.(GALEMBECK, S.D. p.115)

Buscamos assim, primeiro pensar a necessidade de tornar o ensino de História mais palpável para os alunos, mais próximos de sua realidade e em um segundo momento demonstrar as relações dos quadrinhos de super-heróis com a Segunda Guerra Mundial. E por fim, propor direcionamentos que podem ser feitos com o personagem e com essa mídia que ao contrário do que muitos alunos pensam, guardam profundas relações com esse momento tão importante da História mundial que eles têm de aprender na escola.

### **A necessidade de um Ensino de História mais dinâmico**

A atualidade tem trazido diversos desafios ao trabalho do professor uma vez que o seu papel e o papel da escola foram modificados de forma muito acentuada frente às mudanças sociais do mundo pós-moderno exigindo toda uma reformulação na forma como lidamos com os nossos alunos. Essas mudanças são tanto reflexo das maiores liberdades concedidas às crianças e adolescentes quanto das novas percepções acerca de como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao primeiro desses reflexos me refiro ao fato de que é de um certo consenso que os jovens da atualidade por toda uma questão de revolução dos costumes e de legislações possuem muito mais liberdade de pensamento e de ação que possuíam no passado, o que lhes dá mais possibilidade de, por exemplo, ser mais questionadores com os professores. Não se trata aqui de uma defesa de um retorno a um passado idealizado opressor para os jovens, mas sim de assumirmos enquanto educadores que pelo próprio contexto social não podemos esperar desses alunos a passividade, obediência e disciplina que se tinha há 30 anos, por exemplo.

Admitir isso significa compreender que hoje em dia na sala de aula precisamos trabalhar muito mais com a “tática” do convencimento e do diálogo do que com metodologias tradicionais de imposição ao aluno de um sistema que lhe é desfavorável. A disciplina em sala de aula sempre será necessária, mas não pode vir - e não consegue - de uma simples exigência de obediência incondicional por parte dos educandos.

Outro ponto a ser destacado aqui é o fato de que os alunos da atualidade já não têm na escola a única fonte de conhecimento face principalmente ao surgimento da internet e dos smartphones que literalmente colocaram todo um mundo de saberes na palma da mão de todos nós. Nesse sentido, as aulas em sala acabam sofrendo com a concorrência de outras formas de acesso aos conteúdos curriculares como páginas, blogs, canais de vídeos, etc. ampliando no aluno uma perspectiva de que essas aulas poderiam ser de um jeito diferente, mais acessível a eles.

Soma-se a isso o fato de que essas mesmas tecnologias acabam por ser uma fonte de distração para os alunos - e as pessoas de forma geral - que a todo momento desejam estar em contato com suas redes sociais e seus jogos eletrônicos, inclusive, por não considerarem que as aulas sejam de seu interesse (CONCEIÇÃO, 2012, p.

05). E não só por isso, mas pela própria dinamicidade que essas tecnologias possibilitam, ao contrário de uma aula só expositiva que não dá espaço de ação para os educandos.

Aqui já entramos no terreno das discussões mais recentes sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem que enfatizam o fato de que o aprendizado não pode ser visto como uma mera transferência do conhecimento do professor para um aluno “tábula rasa” que absorve passivamente. Uma das figuras mais proeminentes e pioneiras a tratar dessa questão foi o psicólogo bielorruso Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) que defende o papel do professor como um mediador do conhecimento para o aluno entendendo que este aprende quando reconstrói o conhecimento por si próprio:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (REGO, 1999, p. 98)

Em outras palavras, é necessário que se promova em sala de aula o envolvimento ativo do aluno com aquilo que está sendo ensinado, e para isso é fundamental que as abordagens de ensino tornem os conteúdos mais atrativos e significativos. Essa posição não se trata apenas de um atendimento ao discurso por vezes assistencialista - ainda que pertinente - de que a sala de aula deve ser divertida para atrair o aluno, mas sim de uma visão prática de que ações pedagógicas que promovam uma aproximação entre alunos, educadores e conteúdos tornam o aprendizado muito mais efetivo. Como discute Libâneo, o ensino em si é um processo de mão dupla no qual o papel ativo do aluno deve sempre ser considerado:

O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades. Ou seja, de um lado, a transmissão é inseparável das condições sócio-culturais e psíquicas dos alunos para a assimilação ativa; de outro, não há assimilação se não houver um sistema de conhecimentos a serem assimilados. (LIBÂNEO, 1990, p.80-81)

Assim, verificamos que para ocorrer a aprendizagem não basta a mera transmissão mecânica de determinado conteúdo, porque os saberes só são corretamente assimilados quando os alunos se apropriam deles como algo significativo para sua vida. O tornar significativos, os conteúdos que ensino em sala de aula têm sido um dos grandes desafios da minha carreira como professor e uma preocupação constante na medida em que percebo, junto a outros colegas de trabalho, que a escola atual tem passado por uma constante renovação de seu papel social no qual não é mais a única detentora de conhecimento já não podendo mais se colocar como um simples local de transmissão do mesmo, assim como os alunos tem se tornado cada vez mais críticos ou mesmo avessos à ela e suas metodologias: “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado.” (PRESNSKY, 2001, p.01). Se a escola mudou e os alunos mudaram, o ensino também deve buscar novos caminhos.



Dentro do ensino de História tal concepção não é exatamente uma novidade, já sendo determinada no final dos anos de 1990 com o lançamento do Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais se define (PCNs):

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo. Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. (BRASIL, 1998, p. 37-38).

A escola e o educador não podem se colocar, portanto, como os únicos responsáveis por trazer o conhecimento histórico para o aluno, porque ele já o vivencia em seu dia-a-dia. Cabe aos mesmos fazer a ponte entre esse conhecimento que o aluno traz e o conhecimento histórico produzido pelos historiadores e outros cientistas sociais com suas metodologias específicas construindo o saber histórico escolar. Ensinar não se trata apenas de chegar à sala e passar o conteúdo que se aprendeu na faculdade ou que está nos livros didáticos, mas também de o porquê de fazer isso e o como fazê-lo. E estar em contato com os alunos conhecendo suas histórias, suas preocupações, demandas, o contexto social em que vivem e aquilo que lhes interessa é parte fundamental disso.

### **Comic-books e sua relevância para o Ensino de História**

A partir do que discutimos anteriormente torna-se imperativa a necessidade de se usar em sala de aula referências da vida prática dos educandos para aproximar os conteúdos curriculares de História a sua realidade tornando-os mais significativos e “palatáveis” a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina muitas vezes negligenciada por educandos que não veem nela nenhuma relação com eles. É uma questão não só de tornar a aula mais atrativa, mas principalmente de tornar o conhecimento histórico mais familiar mostrando aos alunos que a História é parte da sua vida, estando presente inclusive naquilo que eles gostam como entretenimento.

Nesse sentido, os quadrinhos de super-heróis embora muitas vezes considerados apenas uma forma de entretenimento infantil guardam em suas origens e suas tramas uma profunda relação com seus contextos históricos e frequentemente retrataram e ainda retratam na ficção acontecimentos importantes como a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, os atentados de 11 de setembro, etc. Ou seja, a leitura e análise de suas histórias é uma forma de se acessar o passado e entrar em contato com grandes momentos históricos tanto dentro das narrativas quanto por trás delas.

Traçar a origem das Histórias em Quadrinhos não é fácil porque o uso de imagens para comunicar histórias é tão antigo quanto a humanidade como demonstram as pinturas em cavernas pré-históricas. O que é quase consenso é que o personagem Yellow Kid criado pelo norte-americano Richard F. Outcault em 1894 é um dos pioneiros porque marca o momento em que essas histórias passam a ser publicadas em jornais para o grande público e porque seu autor introduziu o uso

de balões de fala, o que abriu novas possibilidades para essa arte e estabeleceu uma de suas características básicas (LUYTEN, 1987, p.18-19).

No início do século XX essa forma de arte se popularizou principalmente com histórias voltadas para aventuras medievalescas, na selva ou no espaço. O gênero de super-heróis, no entanto, surge nos anos 40 com a criação do personagem Super-Homem<sup>71</sup>:

Em 1939 estoura a Segunda Guerra e o mundo se divide. O futuro se torna uma grande nebulosa. No fim do decênio 30-40, quando Hitler parecia Invencível na Europa e a América se preparava para combater, os heróis de aventura não eram mais suficientes. Contra o monstro nazista que se agigantava, a segurança coletiva e o inconsciente de um povo reclamavam alguma coisa a mais do que um homem.

E, de repente, neste cenário de conflito, aparecem dois jovens, Joe Shuster e Jerry Spiegel, com uma história e um herói diferentes de tudo aquilo que se havia feito em quadrinhos: uma figura de roupa colante no corpo, botas, capa voadora e que no momento de perigo usava seus poderes para salvar alguém. O *Super-Homem* estava em ação.[...]

[...] Mas foi o Super-Homem mesmo a grande atração da época. Primeiro, porque deu origem às dezenas de super-heróis que conhecemos, como *Batman*, *Capitão Marvel*, *Homem de Ferro*, *Hulk*, *Thor*, *Mulher Maravilha* e outros. E, depois, com a publicação do Super-Homem é que os quadrinhos americanos passam a ser editados em revistas. E a era dos *comic-books*. A revista *Action Comics*, que lançou esse super-herói, simplesmente dobrou sua circulação após o fato. (LUYTEN, 1987, p. 33-34)

O estilo que surge com o Superman marcará os personagens posteriores criando certos padrões seguidos até hoje pelo gênero super-heróico: personagens com trajes, super-poderes ou habilidades que os colocam acima das pessoas comuns, divididos entre uma identidade super-heróica e uma identidade civil e com corpos atléticos. Suas histórias passaram a ser publicadas em revistas, os *comic-books* que eram vendidas a baixos preços estando disponíveis a grande parte do público norte-americano o que as transformou em um excelente veículo para a divulgação de ideais políticos e sociais e propaganda de guerra.

É com esse objetivo de propaganda que a editora Timely Comics (que viria a se tornar o que é hoje a Marvel Comics) encomenda a Joe Simon e Jack Kirby a criação de um personagem que retratasse os ideais americanos em seus extremos enquanto combatia tudo aquilo que não era americano. Nasce assim o personagem Capitão América, o alter-ego de Steve Rogers, um jovem que tenta se alistar no exército para combater nazistas mas é recusado por ser muito fraco fisicamente até que através de um projeto secreto de criação de supersoldados ganha poderes como super-força e super-agilidade passando a lutar contra os inimigos da América:

E o herói que representou por excelência o ideal americano de "America for Americans" foi o guerreiro Capitão América - o primeiro super-herói a se declarar publicamente inimigo dos nazistas. Estava na cara! Ou melhor, na roupa dele: seu uniforme listrado e estrelado representava a própria bandeira americana. Seu pior inimigo (além de Hitler, é claro) é tudo o que significa ameaça para a "democracia americana". (LUYTEN, 1987, p. 34-35)

---

<sup>71</sup> Super-herói da DC Comics, criado em 1938 por Jerry Siegel e Joe Shuster, o Super-Homem (Superman) apareceu pela primeira vez no comic-book "Action Comics". Sua história gira em torno dele ser um alienígena com super poderes como super-força e voo enviado para Terra quando bebê após seu planeta explodir. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2013/07/compare-personagens-e-uniformes-de-todos-os-filmes-do-super-homem.html>>. Acesso em: 06 de ago. 2022.

Em outras palavras os *comic-books* do Capitão América são muito ligados aos seus contextos históricos porque o personagem em seu âmago é extremamente político, mesmo após o fim da Segunda Guerra Mundial ele continuará a ser retratado em lutas contra os inimigos dos EUA sejam nazistas, soviéticos, terroristas ou até mesmo o próprio governo norte-americano:

Juntamente com a questão racial, a política interna dos Estados Unidos estava em alta, como foi o caso da ressaca da Guerra do Vietnã, que levou ao escândalo do Watergate, que veio a derrubar o Presidente Nixon. Entre 1973 e 1975, uma longa história em Capitão América se inspirou no Watergate. Escrita por Steve Englehart, "Império Secreto" sugeriu que havia uma conspiração dentro do governo americano para minar a democracia. Englehart contou: "Eu estava escrevendo sobre um homem [o Capitão América] que acreditava nos mais altos ideais dos Estados Unidos em uma época em que o presidente do país era um escroque. No Universo Marvel, que muito se parecia com o nosso, o Capitão descobriu uma conspiração criminoso na Casa Branca que fez o presidente cometer suicídio." A história foi concluída após a renúncia de Nixon e pintou o presidente como o líder de um "império secreto" clandestino. Abalado por isso, Steve Rogers abandonou temporariamente a identidade de Capitão América e se tornou o "Nômade", um homem sem país. (ROBB, 2014, p.172)

Assim, essas histórias podem ser trabalhadas em sala de aula sob a perspectiva de serem um retrato de seus contextos históricos: dos anseios, temores e expectativas não só daqueles que participavam da sua elaboração como também do público que as consumia, afinal era necessário haver alguma identificação entre o que era retratado e os interesses desse público. Mas não só isso, porque mesmo após 80 anos da criação do Capitão América, suas histórias constantemente voltam às suas temáticas raízes como a luta contra o nazismo, a Guerra Fria entre outras que podem ser usadas para apresentar aos alunos as características, causas e consequências de eventos históricos e ideologias políticas por trás deles retratadas através de uma arte extremamente gráfica e conhecida dos mesmos.

É verdade que que no Brasil o hábito de leitura dos quadrinhos já não é tão comum pelo fato de que primeiramente a leitura em si não é muito incentivada e os preços das revistas são pouco acessíveis, o que transformou o gênero em um nicho de mercado destinado a poucos, mas ultimamente o tema dos super-heróis ganhou novo fôlego devido aos filmes e séries do gênero que se tornaram verdadeiros blockbusters. De fato, como aponta Liam Burke (2015) essa década tem sido a "Era de Ouro dos Filmes de Quadrinhos" em um movimento ocasionado por:

1) a celebração do heroísmo pós 11 de Setembro; 2) avanços tecnológicos no cinema; 3) paradigmas contemporâneos de filmagem que favorecem um conteúdo pré-existente e predisposto à formação de franquias; e 4) uma "mudança da guarda", isto é, uma mudança de postura por parte dos profissionais da indústria, o quais se apresentam mais receptivos a materiais oriundos dos quadrinhos, muitas vezes em razão de um afeto pessoal por estes materiais (BURKE, 2015, p. 74-77).

Como fenômeno da cultura pop, tais filmes servem de porta de entrada para a leitura dos quadrinhos, permitindo ao educador trazer para sala de aula através das revistas, os heróis e temas que os educandos apreciam nos filmes e séries. O trabalho com os *comic-books*, no entanto, se justifica não apenas pela questão da popularidade, mas também por sua capacidade de atrair a atenção do aluno na medida em que a união entre diálogos mais curtos e a abundância de imagens e histórias cativantes torna a leitura mais fluida e faz com que os educandos tenham mais atenção sobre o que está sendo apresentado. Em sala de aula geralmente as

ferramentas mais utilizadas são o quadro branco e o livro didático que exaltam o texto escrito em detrimento do texto imagético e dificilmente atraem os alunos, e, principalmente, dificilmente prendem a sua atenção fazendo com que fiquem dispersos e o conteúdo raramente se fixe em sua mente para além da ideia de decorar coisas para as provas.

Outra opção seriam os filmes e vídeos, mas estes apresentam dificuldades técnicas enquanto que por ser uma mídia impressa, os quadrinhos ao contrário de obras cinematográficas permitem um trabalho mais elaborado e de fácil acesso e maior controle, por não exigir tantos recursos e por permitir que haja mais disponibilidade na visão e revisão de diálogos, cenas, elementos dos cenários, etc. quando os educandos os manipulam à vontade. Complementarmente há de se ter em mente o fato das Histórias em Quadrinhos publicadas nos anos 40 aqui pesquisadas possuírem o caráter de fontes históricas na medida em que permitem a análise das mentalidades de uma época. Tal caráter é uma ótima oportunidade de se trabalhar *in loco* com os educandos elementos da pesquisa histórica e da produção de conhecimento científicos mostrando-lhes que a História não se trata apenas de um passado abstrato e distante, mas do estudos de coisas que são pertinentes à sua vida.

### **Possibilidades de trabalho com as histórias do Capitão América em sala**

Como dito anteriormente, trabalhar a Segunda Guerra Mundial em sala de aula através dos *comic-books* do Capitão América pode ser feito por dois caminhos de acordo com as intenções do educador. O primeiro é o de lidar com o próprio histórico do personagem apresentando aos alunos os fatos por trás da sua criação já mencionados neste trabalho que colocam suas histórias como um tipo de fonte histórica do período para se pensar a Segunda Guerra Mundial a partir da influência que ela teve na cultura da época.

Nesse caso a apresentação das HQs em si aos alunos pode ser mais restrita, no sentido de só serem exemplos para ilustrar como tal evento afetava a vida das pessoas de diversas formas inclusive através daquilo que consumiam como entretenimento. É também uma boa oportunidade para discutir temas como a influência da política sobre a cultura, como governos e outros grupos podem se utilizar de diferentes mídias para incutir na mente da população certas visões de mundo e como a Segunda Guerra Mundial não foi apenas uma guerra física no sentido tradicional, mas também uma guerra de ideias já que tanto o lado nazista quanto o lado norte-americano buscavam antes de tudo convencer as pessoas de que o seu lado era o correto e o do inimigo o errado.

Isso é bem evidenciado na capa da primeira edição da revista do personagem em que o vemos socar Hitler:



Figura 01 - Capa da edição nº 1 da Revista Capitão América  
Fonte: Site Jovem Nerd<sup>72</sup>

Os temas da propaganda de guerra e da presença dos problemas daquele contexto na ficção, portanto, podem ser os norteadores desse tipo de trabalho inclusive propondo ao aluno que façam análises tanto da biografia fictícia do personagem quanto da forma como ele é representado. No que se refere a biografia podem ser levantadas questões com os alunos como: o motivo do Capitão América ser apresentado como um jovem fisicamente fraco, mas que mesmo assim quer se alistar e a relação disso com o incentivo ao alistamento militar; o motivo dele ser representado como filhos de imigrantes e sua relação com as origens étnicas dos seus autores; o contexto histórico por trás do fato de que ele ganha poderes através de um tipo de projeto de supersoldado uma vez que na época tais projetos eram realmente pensados e testados por vários cientistas, etc.

A análise da representação gráfica do personagem também pode ser guiada por certos questionamentos como: a inspiração por trás das cores e detalhes do traje do personagem e como isso se relaciona com a propaganda de guerra já que o traje remete evidentemente à bandeira dos EUA; a forma como Hitler é representado na capa da primeira edição que remete a uma figura caricata e horrenda como uma forma dos jovens o verem como o inimigo terrível; até mesmo a questão do racismo pode ser abordada questionando-se se o fato do personagem ser branco e loiro é algo fortuito ou não, etc.

A questão do traje inclusive, pode ser trabalhada a partir de um momento dos quadrinhos em que o Capitão América abandona esse título e passa a usar outro uniforme que não remete aos EUA justamente porque o personagem tinha se decepcionado com os rumos do governo norte-americano. Há um paralelo inclusive nos filmes recentes do personagem onde gradualmente as cores e símbolos da bandeira americana vão desaparecendo de seu traje conforme ele se afasta do governo e se torna uma figura mais “internacional”:

<sup>72</sup> Disponível em : <<https://jovemnerd.com.br/wp-content/uploads/2022/04/captain-america-1-hq-760x1154.jpg>>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.



Figura 02 - Transformação do traje do Capitão América nos filmes recentes da Marvel Studios  
Fonte: Site Armadura Nerd<sup>73</sup>

O segundo caminho que propomos neste trabalho para se utilizar as histórias do Capitão América em sala de aula é o de seguir uma abordagem mais simples e expositiva que faça das HQs um material fonte de representações de elementos da Segunda Guerra Mundial. Por essa perspectiva podem ser usadas inclusive histórias mais recentes do personagem que continuam a abordar o tema, mas de uma forma mais atual com tramas mais acessíveis para os alunos desta década, uma vez que aquelas de 80 anos atrás podem não ser tão interessantes para eles por serem um tanto quanto datadas.

Independentemente da época da história, novamente pode se seguir ao menos dois caminhos diferentes: o da análise das representações gráficas e o da análise das tramas. No que se refere ao primeiro caminho, peguemos, por exemplo, a capa da primeira edição da revista do personagem mostrada anteriormente: ela pode ser abordada com os alunos a partir de questões como: quem é o personagem que o Capitão América está socando? Por que será que ele foi escolhido para estampar a capa? Qual a relevância dele para a Segunda Guerra Mundial? Quais elementos da capa nos permitem identificar esses personagens? O que é o símbolo preto e vermelho (a suástica) e o que ele representa? etc. Esta abordagem pode ser usada como uma forma de introduzir o tema aos alunos ou de ajudá-los a fixar certos dados como quem foi Hitler.

Um outro exemplo é usar a capa da revista Capitão América nº 13 em que o personagem é representado socando um soldado japonês enquanto abaixo à esquerda se lê "Lembre Pearl Harbor" e atrás dele se vê a cena de navios japoneses atacando os EUA. A partir destes elementos se pode trabalhar o que foi esse evento, quais os personagens históricos envolvidos nele e o porquê dele ser tão importante na História dos Estados Unidos. A questão pode ser ampliada inclusive para se discutir o fato de que o soldado é representado com dentes de monstro e o porquê disso,

---

<sup>73</sup> Disponível em: <<https://www.armaduranerd.com.br/2018/04/captain-america-capitao-america-nomade-vingadores-guerra-infinita-avengers-infinity-war.html?m=0>>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.



trazendo à tona questões pertinentes à atualidade em relação à xenofobia e ao preconceito.

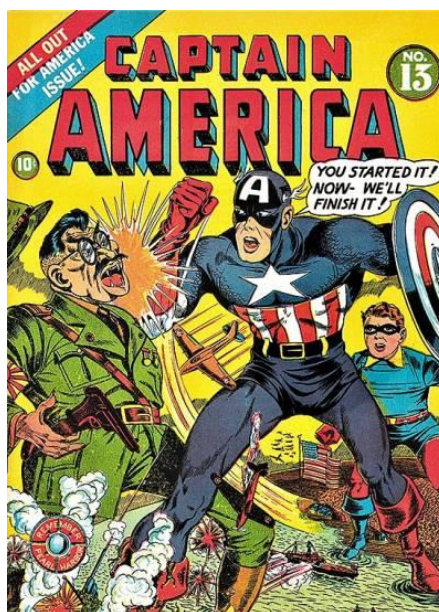


Figura 03 - Capa da edição nº 13 da Revista Capitão América  
Fonte: Site Guia dos Quadrinhos<sup>74</sup>

Em relação às tramas em si, o educador pode orientar os alunos a perceber nas histórias detalhes como o uso de termos como “Aliados” e “Eixo” e a que eles se referem, os acontecimentos como Dia D e qual sua relevância para a Segunda Guerra Mundial, prestar atenção nos nomes e nacionalidades dos inimigos do Capitão América salientando que geralmente eles são daqueles países que eram adversários dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, etc. Exemplos desse último detalhe são os personagens Barão Zemo e Caveira Vermelha, tradicionais inimigos do Capitão América que são associados à Alemanha e retratados durante anos como parte do ciclo interno de Hitler durante a Segunda Guerra Mundial.

### Considerações finais

Ao longo deste trabalho buscamos discutir as possibilidades de trabalho do conteúdo Segunda Guerra Mundial em sala de aula a partir das histórias do personagem da Marvel Comics, Capitão América, movidos por um incômodo em relação ao desinteresse que muitos alunos demonstram pela disciplina de História. Entendemos que tal desinteresse é antes de tudo um sintoma de uma época em que o passado está cada vez mais distanciado do presente e na qual as aulas disputam a atenção dos educandos com smartphones, games, vídeos, etc.

Considerando que essa realidade veio para ficar, julgamos ser fundamental uma mudança de posição de nós educadores em relação à forma como ensinam e apresentam os conteúdos curriculares aos alunos de forma a buscar despertar neles alguma conexão com o que está sendo ensinado, uma vez que já é consenso que o processo de ensino-aprendizagem só se efetiva quando o aluno tem seu papel nesse processo reconhecido e respeitado. E isso é impossível se não levarmos em conta

<sup>74</sup> Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao-estrangeira/captain-america-comics-%281941%29-n-13/1865/89014>>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.

aquilo que faz parte da realidade deles, os seus interesses, expectativas, formas de entretenimento, etc.

Seguindo essa concepção, escolhemos os *comic-books* do Capitão América devido a percepção de que nos últimos anos o tema dos super-heróis tem ganhado um espaço cada vez maior na mídia devido aos filmes e séries que acabam fazendo parte da vida dos alunos e despertando neles alguma curiosidade por esses personagens. As Histórias em Quadrinhos funcionam também como uma forma deles se acostumarem com a leitura e, pelo lado histórico, de pensarem que a História está presente até mesmo nas aventuras do super-heróis e pode ser conhecida a partir delas, fazendo das revistas verdadeiras fontes sobre o passado, especialmente aquelas publicadas nos anos 40.

Certamente não encaramos esse tipo de prática como a solução definitiva para os desafios da sala de aula apontados anteriormente, afinal nunca é tão simples, mas acreditamos que antes de mais nada é uma tentativa de olhar o ensino de História por um outro lado. Um lado que considera os interesses dos alunos, que busca ver algo que é parte do seu cotidiano e a partir daí trabalhar o conhecimento histórico de forma que este deixe de ser algo distante e alheio à sua vida para ganhar alguma proximidade com ela e quem sabe até se tornar significativa para ela.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Alexandre. **História e Quadrinhos: a coexistência da ficção e da realidade**. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.) Muito além dos quadrinhos: análise e reflexões sobre a 9ª arte. São Paulo: Devir, 2009. p.103-112.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BURKE, Liam. **The Comic Book Film Adaptation: Exploring Modern Hollywood's Leading Genre**. Jackson: University Press of Mississippi, 2015.

CONCEIÇÃO, Rute de Paula. **As tensões e afinidades do uso do celular em sala de aula**. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/634/CONCEICAO%2C%20Rute%20de%20Paula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. **A Linguística Textual e seus mais recentes avanços**. Filologia.org, s.d. Disponível em:<<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>>. Acesso em: 06 de ago. de 2022.

GRANADO, Claudia Durán. El impacto del comic book estadounidense de superhéroes en la propaganda y en la cultura popular desde la Segunda Guerra Mundial hasta hoy. 2021, 61 f. Monografía (Graduação em Comunicação) - Universidad de Sevilla. Sevilla.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.



LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é História em Quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROBB, J. Brian. **A identidade secreta dos Super-heróis, a história e as origens dos maiores sucessos das HQs: do Super-homem aos Vingadores**. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

# REPERCUSSÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM FRANCISCO SÁ-MG

Letícia Cilene Ribeiro Dias<sup>75</sup>

**RESUMO:** Trata-se de trabalho de investigação no âmbito da Linha de Educação do Campo do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil com objetivo de analisar as repercussões do Programa Escola da Terra (programa consiste em uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO). Realizou-se pesquisa bibliográfica nas áreas abordadas, especialmente o levantamento do processo histórico na definição de marcos legais da Educação do Campo, bem como pesquisa documental pertinente ao Programa Escola da Terra da Universidade Federal de Minas Gerais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Formação Docente. Programa Escola da Terra.

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo analisa formação continuada dinamizada pelo Programa Escola da Terra no Município de Francisco Sá, nas suas versões de 2015 e 2017, e suas repercussões no trabalho dos docentes do campo. Para tanto, pretende-se lançar um olhar sobre as políticas públicas destinadas à Formação dos Professores das Escolas do Campo e se essa formação atende às reivindicações das demandas educacionais e culturais dos coletivos que compõem o movimento da Educação do Campo.

A questão norteadora deste trabalho é: Quais as repercussões do Programa Escola da Terra no município de Francisco Sá/MG no trabalho dos/as professores/professoras participantes dessa formação quanto ao processo ensino-aprendizagem e quais foram as mudanças nas práticas pedagógicas desses profissionais?

A partir da questão apresentada acima, a presente pesquisa investigou se o Programa Escola da Terra contribuiu na formação dos professores, provocando mudanças nas práticas pedagógicas deles. Para que os objetivos sejam alcançados, é importante considerar informações sobre aquele município.

Cumprir informar que Francisco Sá-MG está localizado a 466 km da capital mineira, Belo Horizonte. É uma região de transição e fronteira entre o Nordeste do Brasil. Esse município tem a economia baseada na agricultura e na pecuária, de caráter eminentemente de subsistência e agricultura familiar.

A problemática que envolve esta pesquisa é a análise das repercussões da formação continuada dinamizada pelo Programa Escola da Terra no Município de Francisco Sá, nas suas versões de 2015 e 2017.

## 2 UM PANORAMA GERAL DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

O Programa Escola da Terra surge como uma das ações do PRONACAMPO, Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio

---

75 Mestre em Educação e Docência - UFMG / FAE; Possui graduação em Letras-Português pela UNIMONTES (2012); Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de MG (1989).

quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.

Esse programa vem atender uma demanda dos movimentos sociais do campo quanto às políticas públicas para a garantia do direito à educação do campo, dentre elas cursos de formação de professores. Tanto a formação inicial, como a formação continuada para os professores das escolas do campo é uma demanda histórica desses movimentos sociais. Segundo Molina (2014), a política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contêm, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem.

Conforme Munarim (2017, p.18), o Programa Escola da Terra é um exemplo de materialização das conquistas dos movimentos sociais do campo no caminho da construção do que se pretende que seja ou venha a ser a Educação do campo. Ainda, conforme o autor, esse programa é uma experiência inacabada, com fragilidades a serem superadas, mas, de toda maneira, é uma ação governamental que apresenta visíveis avanços desde seu começo até o momento presente, desde que substituiu o Programa Escola Ativa. Esse, uma ação do governo federal em parceria com o Banco Mundial, no período de 2007 a 2012, que tinha como objetivo melhorar o desempenho de alunos de classes multisseriadas rurais e que foi duramente criticado, na forma e no conteúdo, pelas universidades públicas, organizações e movimentos sociais do campo.

No tocante às críticas ao Programa Escola Ativa, Munarim (2017, p.18) destaca a camisa de força dessa proposta originária do MEC, chamada de "Projeto Base", que impunha às agências executoras, mais especificamente, aos profissionais das universidades, uma abordagem prescritiva, funcionalista e tecnicista, que lhes limitava a capacidade propositiva e criativa. Desse modo, os sujeitos coletivos do campo passaram a pressionar o governo para que o Programa Escola Ativa fosse substituído por um programa flexível, que levasse em conta as experiências já acumuladas pelo Movimento da Educação do Campo, onde a proposta política e pedagógica do programa fosse elaborada pelas Instituições Públicas de Ensino superior, juntamente com as vozes dos coletivos do campo.

Assim, o Programa Escola da Terra início em 2013, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC. No início desse programa, sete universidades federais foram selecionadas para participar de projeto-piloto: UFMG, UFAM, UFBA, UFPA, UFPE, UFRGS e UFMA. Sendo que no Estado de Minas Gerais a instituição responsável pelo programa foi a UFMG.

A nível nacional, para orientar as ações do Programa Escola da Terra foi elaborado um Manual de gestão do programa. Neste manual consta que o PRONACAMPO constitui-se em política de educação específica para o campo e, nesta ótica, o Ministério da Educação assume o desafio de, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, proceder à efetivação de suas ações, na medida em que compreende a educação como um

direito público subjetivo e reconhece a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Ainda conforme esse manual a ação do programa Escola da Terra atende às prerrogativas legais expressas em dispositivos legais, a exemplo da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que a institui, e estabelece seus objetivos; da Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra; da Constituição Federal de 1988 - art. 214 que trata sobre a educação; da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (especialmente o Título VI, artigos nº 61 e 62 que estabelece a formação de professores); da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação; da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira; da Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; da Lei nº 12.695 de 26 de julho de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO; Resolução CNE/CEB nº 3 de 08 de outubro de 1997, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério; Resoluções CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e, da Resolução CD/FNDE nº 45 de 29 de setembro de 2011, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo.

O Programa Escola da Terra é uma ação do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. Nesse sentido, o atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídas na ação Escola da Terra se deu em turmas que eram compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar muito comum em escolas localizadas na zona rural do Brasil, desde a época do Brasil Colônia, que não contam com quantidade de estudantes suficiente para divisão da turma em anos escolares ou séries. Nessas escolas/classes os alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único professor.

O Programa Escola da Terra foi instituído na perspectiva de se apresentar como possibilidade para a escola multisseriada e com o propósito de fortalecer a escola do campo como espaço de vivência social e cultural e conforme JUSTINO (2015), "esse programa deve se constituir um espaço de movimento educativo,

oportunizando a dialética dos saberes, a valoração dos saberes locais, pressupondo uma educação que contribua para a emancipação dos sujeitos”.

Nessa perspectiva, o programa disponibiliza apoio às escolas do campo com turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental (Multisseriadas) e em escolas de comunidades quilombolas. E para participar do programa cada ente federado tinha que fazer a adesão mediante um Terno de Adesão ao programa Escola da Terra, disponível no site <http://simec.mec.gov.br/>.

Desse modo, o Programa escola da Terra vem de encontro aos anseios dos movimentos que lutam pela educação do campo, uma educação que atenda as peculiaridades dos sujeitos camponeses e que deve estar intrinsecamente ligada ao reconhecimento da diversidade cultural, valores e saberes que constituem a identidade desse povo.

### **3 O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA EM MINAS GERAIS**

No estado de Minas Gerais, o Programa escola da Terra foi realizado por meio de um curso de aperfeiçoamento pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE-UFMG, em parceria com a Secretaria do Estado de Minas Gerais e a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC)/ Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígenas e para relações étnico raciais (DPECIRER)/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/ Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o Projeto de Formação "Escola da Terra: Formação Continuada de educadores" (ver quadro 01), o curso oferecido pela UFMG, é ofertado em regime de alternância constituído por Tempos Escola e Tempo Comunidade, com uma carga horária mínima de 180 horas, com a proposta de um diálogo, pautado na reflexão crítica, entre a formação no curso com a realidade e vivência dos cursistas.

Assim, o Tempo Escola é caracterizado pelas atividades orientadas pelos formadores de maneira virtual ou presencial, seja no espaço da universidade, da escola e /ou na comunidade, rompendo com o conceito de que o tempo universidade só ocorre no espaço físico da universidade. Esta forma de romper com a fronteira do espaço físico da universidade possibilitou, segundo Antunes-Rocha et al, a discussão sobre como o processo de formação não se restringe a uma localidade. Daí a presença do conceito de Território Educativo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, 22) como possibilidade de compreensão das relações de poder que estão presentes quando se fixa o sujeito camponês nos limites do espaço rural.

Já o Tempo Comunidade caracteriza-se pelas atividades desenvolvidas pelos cursistas, seja no espaço da universidade, da escola e/ou comunidade objetivando desenvolver ações planejadas no Tempo Escola e a partir das atividades de pesquisa, registro das atividades e o desenvolvimento do Projeto Pedagógico com as cursistas.

No âmbito do programa, foram elaborados diversos instrumentos pedagógicos: Relato de Experiência; Pesquisa da Realidade; Cadernos de Formação e Planos de Ação Pedagógica (PAP), direcionando o olhar dos cursistas para a realidade local, buscando-se a construção de atividades de conclusão que promovessem a articulação dos conceitos discutidos com essas realidades. Desse modo, foi solicitado que os cursistas elaborassem Relatos de Experiência que explicitassem sua trajetória enquanto alunos e professores do Campo . Esta foi uma estratégia para fazer emergir os saberes e conhecimentos prévios dos sujeitos com relação às suas práticas

educativas no contexto da Educação do Campo. Já a Pesquisa da Realidade, caracterizou-se por um documento onde o cursista relatava as características da comunidade onde estava situada sua escola, isto possibilitava a análise do contexto e dos conteúdos referentes aos sujeitos e a realidade na qual a escola estava inserida. A utilização desses instrumentos pedagógicos sustentaram a criação do produto final do curso, "Plano de Ação Pedagógica", onde o cursista elaboraria uma ação prática docente visando à articulação com os conteúdos e práticas apreendidos na Formação do Escola da Terra.

Antunes-Rocha (*et al*, 2018) destaca que na elaboração desses Planos de Ação Pedagógica (PAP's) foi ressaltada a necessidade de articulação com os princípios da Educação do Campo, o que se apresentou como um exercício significativo por parte dos envolvidos pensando quais ações/atividades contribuiriam para esse diálogo.

A avaliação dessa etapa da formação, conforme a autora, foi muito significativa, pois se percebeu o engajamento dos envolvidos na busca de possibilidades de materialização desses princípios, o que se representou uma sinalização positiva dos resultados dessa formação. Ainda, segundo ela, notou-se nos PAP's uma diversidade de temáticas abordando temas relacionados à escassez de água, formas de organização dos movimentos sociais, aspectos relacionados à produção e trabalho, tendo como pontos relevantes desta atividade as ações concretas na luta por direitos.

#### **4 O ESCOLA DA TERRA EM FRANCISCO SÁ**

O programa Escola da Terra, como já foi exposto, foi instituído através da Portaria 579 de 02 de julho de 2013 como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC e, em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais.

Assim, o Programa Escola da Terra em Francisco Sá realizou duas edições, sendo a primeira em 2015 e a segunda em 2017, onde o município aderiu ao Programa Escola da Terra mediante termo assinado junto ao MEC.

A primeira edição do programa, segundo informações da Formadora, contou com uma equipe de 10 (dez) pessoas, sendo 01 (uma) formadora local e 09 (nove) tutoras, além dos 96 (noventa e seis) cursistas iniciais, sendo a maioria, professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino e alguns cursistas que se encaixaram por demanda social (formandos de pedagogia e pessoas vinculadas a associações comunitárias). Sendo que 84 (oitenta e quatro) concluíram o curso.

Nesse curso, o processo da formação foi delineado por repasses. A formadora local participou de três reuniões do coletivo gestor em Belo Horizonte para fins de articulações sobre o Escola da Terra e junto com as tutoras participou da formação para o curso. Todas as informações e orientações pedagógicas eram repassadas pela Formadora local às tutoras que, por sua vez, reuniam-se com suas cursistas para repasses. As cursistas, então, levavam as orientações para sua escola e desenvolviam as ações em sala de aula. A Formadora Local destaca que o curso não acontecia apenas de cima para baixo, o que significa dizer que as informações práticas que vinham das cursistas construíam o curso, através das tutoras em um diálogo com a Universidade. O número de encontros variava conforme a necessidade de cada grupo e tudo foi devidamente registrado. Todas as decisões foram tomadas em grupo, inclusive a divisão dos PAP's por cursistas/região. Dessa forma, para melhor desenvolvimento das ações, controle e acompanhamento da equipe de

tutoras, redividiu-se os grupos de cursistas por escola e região, para, assim adequar o tema ao trabalho prático das cursistas.

De posse desse relato, confirma-se que o Programa Escola da Terra foi construído em diálogo com os saberes locais e o conhecimento acumulado, tendo como protagonistas os professores cursistas e as comunidades.

Nesta primeira edição do curso, foram desenvolvidos 08 Planos de Ações Pedagógicas – PAP's. As temáticas abordadas foram: Água; Valorização das Escolas do Campo; Valorização da cultura quilombola; Sustentabilidade Rural, Meio Ambiente – o lixo em nossa comunidade, Cidadania – Escola e Comunidade; O Rio Gorutuba e Parceria entre escolas e associações comunitárias. Aqui é importante destacar, conforme Oliveira e Martins (2017), que um dos produtos do curso, é a elaboração e efetivação do Plano de Ação Pedagógica – PAP, pelos cursistas, a ser executado em sala de aula. Este plano, de acordo com as autoras, contempla todo o trabalho desenvolvido durante o curso, aquilo que os cursistas aprenderam nos encontros e estudos do Tempo Universidade, pois o curso acontece em alternância na Universidade e nas escolas e espaços, onde eles atuam.

Segundo relato da Formadora Local, os PAP's (Plano de Ação Pedagógica) desenvolvidos, nessa primeira edição, aconteceram da seguinte forma:

- Na Escola Municipal Waldemira Celestino de Oliveira, que se localiza na sede do município, o tema gerador foi "A Valorização das Escolas do Campo". A ideia do tema deu-se devido à escola absorver uma grande demanda de alunos direcionados por zoneamento e oriundos do campo, encaminhados pelo transporte escolar de acordo com a rota traçada no início de cada ano. O transporte escolar traz para a escola alunos de comunidades em que as escolas foram desativadas e de comunidades em que não existem escolas. São poucos os casos de alunos que vêm estudar na sede por opção, mas o fechamento das escolas foi consequência do escoamento da demanda para a zona urbana. Assim, o objetivo do PAP era verificar e conhecer o motivo que levou os alunos do campo a saírem das suas comunidades para estudarem na cidade e mostrá-los que odeiam estudar mais perto de suas casas. Desse modo, o PAP-sede desenvolveu diversas ações no sentido de conhecer o motivo e valorizar as comunidades envolvidas. O trabalho contou com relatórios sobre as comunidades e o percurso/deslocamento até a escola, pesquisa com os alunos para saber se o fato de estudarem na zona urbana era opção dos pais os deles próprios, rodas de conversa com pessoas que estudaram nas escolas das comunidades e que hoje tem a sua profissão e trabalham dignamente, para o ano letivo de 2016 seriam feitas visitas às comunidades em que os alunos residem, exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos, palestra para os pais com representante da EMATER/Francisco Sá, a fim de fortalecer a agricultura familiar e diminuir o êxodo rural e confraternização (lanche com alimentos trazidos das casas/comunidades dos alunos). Os trabalhos foram muito bem aceitos pelos alunos e pais, que se alegraram com a valorização de suas comunidades.

Já na Escola Municipal de Camarinhas, que atende os níveis da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, o tema do PAP foi "Cidadania para Convivência". Esse tema nasceu porque essa escola cede espaço para a Escola Estadual Tiburtino Pena (que fica na zona urbana) para atender à demanda do Ensino Médio. Portanto, o tema foi pensado para melhorar a convivência dessas duas escolas, pois se percebia alguns conflitos nessa relação. Importante destacar que o 'Ensino Médio' nessa comunidade foi fruto da luta da comunidade, para que seus filhos continuassem na escola até a conclusão do Ensino Médio. Assim, a pesquisa da realidade demonstrou uma incompatibilidade entre o trabalho realizado com as crianças e o ambiente utilizado pelos jovens. Há que se considerar, por exemplo, que uma sala de aula infantil, com cartazes, desenhos, não é aprazível ao ambiente jovem.

Nesse ambiente, então, ocorria a depredação dos trabalhos infantis e era um fato que necessitava de uma intervenção. Além disso, constatou-se que não existe na comunidade, de uma maneira geral, uma visão positiva da escola. As ações do PAP-Camarinhas contaram com um convite formal à Escola Estadual Tiburtino Pena para participarem do projeto, palestras para a comunidade e alunos sobre a cidadania e a convivência, foram trabalhados vídeos e atividades sobre cidadania em sala de aula, culminando com produções de texto e desenhos sobre o tema. Criaram um documento no qual consta os problemas da escola – o arquivo foi feito e assinado pelos alunos e para finalizar o PAP foi realizado um Seminário da Conscientização, no qual foi ouvida a representante da Associação da Comunidade, apresentação de peça teatral dos alunos sobre o tema; apresentação de paródia criada pelos alunos; declamação e poema criado por um aluno; um aluno expôs o documento criado por eles e pediu ajuda da comunidade para cuidar da escola.

O PAP desenvolvido na Escola Municipal situada no Bairro Parque Jardim Brejo das Almas, que formalmente é considerado parte da zona urbana, mas que na prática fica na zona rural e possui características peculiares de campo, foi implementado pelo grupo da demanda social, em sua maioria, pedagogas recém-formadas ainda não inseridas em escolas. O tema gerador foi a "Sustentabilidade", justificado pela constatação da pesquisa da realidade de que poucos eram os moradores que utilizavam a terra, ou seja, que produziam. A maioria dos moradores desse bairro trabalha em firmas de extração de eucalipto e produção de carvão mineral ou são empregados de fazendas próximas. A comunidade carece de várias necessidades para uma condição digna de moradia, uma delas é saber aproveitar mais a terra que eles têm. Os cursistas pensaram, então, em interferir criando ações que pudessem melhorar e possibilitar a produção e, em consequência, a sustentabilidade local, e em consequência, as condições de vida dos moradores que lá residem. Foram realizadas reuniões com as professoras da escola, que não são cursistas do Programa, a fim de esclarecer o objetivo do PAP e apresentar os principais conceitos da Educação do Campo. Essas professoras então passaram a trabalhar com seus alunos, mandando para casa uma pesquisa sobre o tema sustentabilidade, agricultura familiar e associações. Os dados foram tabelados e expostos em cartazes na escola. Criaram uma comissão com representantes dos pais, alunos, associação, professores e Escola da Terra. Esta Comissão constituída passou a atuar junto ao PAP, tendo como um dos pontos culminantes uma mesa redonda com a presença de um representante da Prefeitura Municipal para encaminhar reivindicações do bairro, principalmente, para resolver o histórico problema da falta de água, dentre outras.

O PAP da Comunidade de Terra Quebrada teve como objetivo firmar parceria e buscar, através dessa relação, ações que favoreçam a comunidade, fortalecendo-a. Essa região possui uma característica diferente das outras, pois apresenta um número expressivo de associações e associados. Percebeu-se que essas instituições tem muita força dentro da comunidade. O problema levantado pelos cursistas foi a falta de parceria Escola/ Comunidade (Associações). Os trabalhos começaram em sala de aula com uma pesquisa que foi encaminhada para as casas dos alunos, de modo que pudessem respondê-la com seus pais. Os dados foram coletados, tabulados e o gráfico das associações e associados foi exposto na culminância do PAP para mostrar à comunidade o quanto a Escola está interligada às Associações. As associações foram convidadas formalmente para participarem dos eventos de encerramento do ano letivo na escola. Foi realizada uma mesa redonda com representantes das Associações da região, presidente do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável, alunos, pais, cursistas, tutora e formadora local, sendo que todos tiveram voz e foi unânime o agradecimento pela parceria e pedido pela continuidade do Escola da Terra. Neste encontro o ambiente foi ornamentado



com verduras e frutas produzidas na região; Os alunos fizeram um jogral, pedindo aos Associados à presença e parceria com a escola; Os presidentes de associações presentes e vereadores tiveram oportunidade de manifestar sobre o tema e demonstraram interesse. E na oportunidade, foi feito e assinado um Termo de Compromisso para firmar essa parceria.

O tema gerador do PAP da Escola Municipal de Mucambinho foi o "O meio ambiente e o descarte de lixo", após a pesquisa da realidade, onde foi observado pelos cursistas que a comunidade tem uma particularidade que é o desrespeito ao meio ambiente com descarte de lixo nas ruas e pela falta de coleta regular do lixo pela prefeitura. A proposta do tema era levar o conhecimento aos alunos e à comunidade para desenvolverem atitudes adequadas quanto ao descarte do lixo e para lutarem por uma coleta de lixo regular junto à Prefeitura Municipal. A Associação da Comunidade participou efetivamente do desenvolvimento do PAP. Várias ações foram desenvolvidas; em sala de aula foram feitas leituras, produções textuais, relatos, desenhos, reconto, recortes; Os alunos fizeram um passeio pela comunidade, tirando fotos do lixo espalhado pelas ruas, fizeram maquetes de como é a Comunidade de Mucambinho e como gostariam que fosse. Os alunos fizeram uma carta – produção coletiva – para ser entregue ao Prefeito Municipal pedindo tomada de providências. Foi produzido um dossiê com os trabalhos dos alunos e as fotos tiradas, bem como a cópia da carta entregue ao Prefeito para ser guardado na escola como registro dos trabalhos. No dia 09 de dezembro de 2015, em reunião marcada com o Prefeito Municipal a carta foi entregue.

O PAP da comunidade de São Geraldo escolheu o tema diante da pesquisa da realidade - a comunidade possui uma característica marcante: a falta de água. Isso já foi motivo de vários trabalhos pela Prefeitura Municipal, como canalização de 60 km trazendo água doce do rio Gorutuba (que agora está seco) ou a perfuração de poços artesianos (também secos, pela quantidade e prejuízo do lençol freático), mas até agora nada resolveu o grave problema. Atualmente a comunidade é abastecida por caminhões pipa da Prefeitura Municipal. As cursistas ressaltam que, mesmo com toda a problemática, a população local não se conscientizou do problema e, além disso, tal realidade não é conhecida pelas pessoas que vivem fora de São Geraldo. Assim associaram a água, a divulgação e a conscientização neste PAP. Os trabalhos iniciaram-se em sala de aula com uma pesquisa que foi realizada pelos alunos em suas casas, vizinhos e região.

A pesquisa dizia respeito à situação vivida pelos moradores com a falta de água, bem como ao modo de adaptação à falta daquele recurso. A pesquisa foi tabulada em gráficos junto com os alunos e exposta na escola. A segunda ação constava pesquisa fotográfica da realidade. Os próprios alunos tiraram fotos, incluindo um passeio ao Rio Gorutuba, que abasteceu por muito tempo a comunidade. As diversas fotos serviram de embasamento para discussões em sala de aula: contação de histórias, produções de textos e comparações. Depois, as fotos foram expostas pela escola, incluindo o dia da culminância do Projeto. Para tal evento foram convidados moradores mais velhos que tiveram a oportunidade de falar aos pais, alunos e demais convidados sobre a realidade da água na comunidade ao longo dos anos. Também estiveram presentes: outros moradores, representantes de associações da comunidade, o Secretário de Administração da Prefeitura Municipal, respondendo pelo Prefeito, um representante do SAAE, autarquia responsável pela água no Município, uma formadora regional e a formadora local, além das cursistas e tutoras. Uma das cursistas abordou a situação, explicando o Programa Escola da Terra e o desenvolvimento do PAP. A Prefeitura comprometeu-se a ajudar e o representante do SAAE ofereceu verba para continuação do Projeto, dando camisetas para os alunos e financiando visitas no ano letivo de 2016 na Barragem de

Abastecimento do Município, na Estação de tratamento de água e na Estação de Tratamento de esgoto. A parceria foi firmada e a escola compromete-se junto à comunidade a continuar o Projeto.

A proposta do tema para o PAP da Comunidade de Poções foi "A valorização da cultura quilombola para os alunos e para a comunidade". Esse tema surgiu pela observação da força e da união da comunidade e da Associação Quilombola, que conseguiram o prédio onde hoje funciona a escola, mas não participam, segundo as cursistas, da parte pedagógica em sala de aula. Além disso, o que chama muito a atenção são as peculiaridades daquela comunidade, herdeira de tradições fortes, que tornam os moradores diferentes dentro do Município: seu modo de falar, a predominância da raça negra, o culto às danças tradicionais são alguns exemplos. No entanto, essa diferença causa receio naquele povo que se sente desigual e, por vezes, desvalorizados. Na Escola Quilombola de Poções Pedro de Ju foi feita uma pesquisa com os alunos e suas famílias para levantamento de dados sobre a cultura local. A pesquisa foi tabulada em gráficos com os alunos e exposta pela escola. O filho e a neta do Sr Pedro de Ju, líder falecido do Quilombo foi convidado para falar aos alunos sobre o Quilombo e sua cultura. Foram trabalhados em sala de aula a história e lutas do Quilombo, a capoeira, o dialeto local e os pilares da Educação do Campo. Os alunos fizeram cartazes instrutivos e expositivos que enfeitaram a escola. Toda a comunidade foi envolvida nos trabalhos, inclusive representantes das associações, a saber, de pequenos produtores rurais de Poções, das Mulheres da Comunidade e da Associação Quilombola. A palestra dos familiares do Sr Pedro de Ju foi repetida e a neta leu uma carta feita sobre a história do avô. Uma banda feita por garotos do quilombo apresentou-se na abertura e nos intervalos do evento. Outros alunos apresentaram dança de capoeira. Uma das cursistas explorou os cartazes expostos, explicando o Projeto. Foi selado o compromisso de dar continuidade ao Projeto dentro da escola, com a parceria das associações e da comunidade.

O tema gerador do PAP do Distrito de Catuni surgiu da necessidade de tratar sobre a seca do Rio Gorutuba, que rega esse distrito. Este rio sustenta as famílias da comunidade, associações, pequenos e grandes produtores rurais e serve de lazer para todo o Município. Mas, infelizmente, a seca, que assola a região, alcançou esta relíquia natural, conforme a pesquisa da realidade das cursistas. Antes mesmo do Programa Escola da Terra, a escola, associações e outras entidades estavam envolvidos num Projeto de recuperação das margens e do rio. Desse modo, as cursistas propuseram associar o PAP – Catuni com o Projeto que já estava desenvolvendo em parceria com a EMATER. Então, a tutora procurou a formadora local que instruiu que usassem o Projeto da EMATER como base, mas que criassem outras ações baseadas nos princípios estudados da Educação do Campo. Assim o fizeram. O tema foi trabalhado em sala de aula, por área de conhecimento. Os professores levaram os alunos a nascentes, ao Rio seco e simularam um Rio dentro da escola para que os alunos pudessem entender a importância da mata ciliar. Foram inúmeros trabalhos e produções de textos, poesia e desenhos. Na porta da escola fizeram o evento para encerramento do PAP. Os alunos apresentaram uma peça teatral sobre o tema, um convidado da EMATER falou sobre a importância do cuidado com a mata ciliar e com as nascentes; A tutora explicou o que era o Programa Escola da Terra e falou sobre o PAP que estava sendo desenvolvido. Estiveram presentes representantes de Associações daquela região. Ao final, saíram em caminhada até o Rio, coletando assinaturas dos presentes num abaixo-assinado simbólico no qual se comprometiam a ajudar nos cuidados com o rio.

Ainda de acordo com a Formadora Local, nesta primeira edição do Programa Escola da Terra em Francisco Sá, o maior avanço no município foi a consideração do curso Escola da Terra como critério de designação para 2016, favorecendo as

cursistas e especialmente as escolas que passaram a contar com profissionais especializados no campo. Além disso, pode-se considerar avanço o envolvimento político e social, que demonstrou interesse e a repercussão do curso. A aproximação das escolas com as Associações comunitárias também foi um avanço, segundo ela, bem como a abertura das escolas para a Comunidade e a constituição de algumas Comissões nas escolas, junto à Comunidade, para continuar a lutar pelo objetivo do Plano de Ação desenvolvido. Ainda avançou-se nas parcerias com a escola - EMATER, SAAE, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Agricultura, Sindicatos de produtores rurais e Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável.

No relato acima, percebe-se o Programa Escola da Terra de Francisco Sá adota o paradigma da alternância do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. No tempo escola, os cursistas recebem a formação pelos professores formadores da Universidade Federal de Minas Gerais. Ao voltarem para as escolas do campo, onde atuam, desenvolvem suas práticas pedagógicas, ancorados na execução da pesquisa e problematização da realidade, onde é reconhecida e valorizada a identidade cultural dos sujeitos que compõem os territórios do campo desse município.

Nessa lógica, Freire (1980) nos diz que o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto e que a educação deve levar o educando a uma tomada de consciência e atitude crítica no sentido de haver mudança da realidade. Desse modo, inspirado nos princípios freireanos, o Programa Escola da Terra assume a preocupação com a realidade dos educandos, professores e sujeitos do campo, como ponto de partida e base para construção de um currículo contextualizado da educação. Assim, os PAP's foram desenvolvidos buscando valorizar e respeitar a realidade concreta dos cursistas, educandos e comunidades, que ao se sentirem protagonistas neste processo acabam por refletir e agir na busca de direitos, a partir da apreensão da realidade.

Já em 2017, na segunda edição do programa, conforme a Formadora Local, a UFMG ofereceu a segunda versão do Programa, direcionado para professores da rede estadual de ensino, sendo que em Francisco Sá foram atendidas a Escola Estadual Zeca Guida e o Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI D. Dazinha, localizadas no distrito de Cana Brava e as Escolas Estaduais João de Deus Dias e Donato Santos, ambas localizadas na sede do município, mas inseridas no programa porque atendem grande demanda de alunos camponeses, atendido pelo transporte escolar.

Sendo selecionada, por edital da UFMG, a mesma formadora local da primeira versão do programa, tendo o apoio de duas tutoras, selecionadas por edital da 22ª SRE – Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, que conduziram os trabalhos nas escolas junto às 22 (vinte e duas) cursistas. Nesta versão também participou uma gestora que representou a região no grupo de cursistas formado por analistas e gestores. A gestora escolhida foi a diretora da Escola Estadual Adauto Martins, localizado no povoado de São Geraldo, na Zona Rural do município de Francisco Sá.

Nessa segunda edição do programa, aconteceu a parceria com o MEC e todas as ações do programa seriam registradas na plataforma deste órgão – o SISFOR, organizado pela equipe pedagógica da UFMG, que seria alimentado por esta equipe, juntamente com os formadores. Já o SIMEC, foi organizado pela SEEMG e pelo MEC e seria alimentado pelos/pelas tutores/tutoras.

A estrutura do curso nesta edição foi a seguinte:

**Módulo 1** - Pesquisa da Realidade/ Plano de ação Pedagógica I, Estudos teóricos I;

**Módulo 2** - Síntese das pesquisas/ Plano de ação Pedagógica II, Estudos teóricos II e sua apresentação;

**Módulo 3** - Plano de ação Pedagógica III, Relatório Final/ Síntese dos Relatórios.

Assim, esse curso foi desenvolvido, por meio de encontros, reuniões, oficinas, seminários, visitas às escolas pela equipe de coordenação do curso, pesquisa da realidade, elaboração e execução dos PAP's e relatórios.

Dessa maneira, constata-se que na área da Educação do Campo o município de Francisco Sá já vem construindo conquistas há alguns anos. O município conta com egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFMG, duas professoras possuem Mestrado de Educação e Docência na linha de Educação do Campo e mais quatro estão cursando o mesmo. Além disso, por meio desse programa aconteceu a formação de 106 professores e professoras atendidos nas duas edições do curso, com carga horária total do curso de aperfeiçoamento "Escola da Terra" de 180 horas, das quais 120 horas foram presenciais no "tempo-universidade", período curricular de desenvolvimento dos módulos de formação e dos seminários integrativos, inicial e final. As 60 horas restantes foram destinadas ao desenvolvimento do projeto de intervenção, no "Tempo-Comunidade".

Entre avanços e desafios na implementação desse Programa, uma grande conquista foi a consideração do curso Escola da Terra como critério de designação de professores em 2016, favorecendo os cursistas e especialmente as escolas que passaram a contar com profissionais especializados no campo. Outra conquista foi a aproximação das escolas com a comunidade, com as associações e as parcerias realizadas.

O maior desafio do município no desenvolvimento do curso, de acordo com a Formadora Local, foi o tempo disponibilizado para o desenvolvimento das ações, que poderia ser maior para coleta de resultados.

Sabe-se que ainda existem muitos desafios na Educação do Campo e um deles é a continuidade de formações como essa, onde a formação e a prática, na perspectiva do campo, sejam sustentadas por meio de apoio financeiro e material de órgãos federais, estaduais e municipais.

No entanto, precisamos acreditar que o Programa Escola da Terra é uma referência de formação continuada de professores, pois rompe com a negligência do Estado para com a Educação do Campo e mostra, através do trabalho do coletivo de educadores, o quanto é importante o estudo e a pesquisa da realidade onde os sujeitos do campo estão inseridos, para a efetivação de um currículo contextualizado e interdisciplinar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Optou-se pelo Programa Escola da Terra, como objeto de pesquisa, por ser uma política pública de formação continuada de educadores do campo voltada para as necessidades dos sujeitos do campo e com uma proposta ancorada nas concepções e princípios da Educação do Campo. Entre os princípios da Educação do Campo podemos citar o respeito à diversidade do campo, incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento das escolas do campo e valorização da identidade das escolas do campo (Manual de operações, 2016, p. 13).

Mantemo-nos em estado consciente da provisoriedade dos resultados desta pesquisa, pois, trata-se de investigar a dinamicidade dos processos educativos,

profissionais e pessoais, que são próprios do ser humano. Desse modo, ainda possuímos muitas inquietações acerca do nosso tema, vários questionamentos ainda podem ser explorados. Contudo, muito nos foi esclarecido por meio das aulas do curso do Mestrado "Educação e Docência" na Linha de Pesquisa da "Educação do Campo", nossas leituras, dos mais diferentes textos, e através da investigação do Programa Escola da Terra em Francisco Sá.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA M. I. **Desafios e perspectivas na Formação de educadores: Reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo Desenvolvido na FAE/UFMG.** In: SOARES, Leôncio (org.) [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* / – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

ANTUNES-ROCHA, M. I. M; ALVES, A.. **Formar docentes para a educação do campo: Desafios para os movimentos sociais e para a Universidade.** In: ROCHA, M. I. A; ALVES, A. (org.) *Educação do campo: desafios para a formação de professores.* Autêntica. Belo Horizonte. 2009.

ANTUNES- ROCHA. M. I. **Formação de educadores e educadora s da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas.** (121-137). In SANTOS, C. A; MOLINA, M. C; JESUS, S. M. dos S. A. *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

ANTUNES-ROCHA; CARVALHO, C. A.S; JUSTINO, E.F. **Escola da Terra Minas Gerais: relato de uma experiência.** In: *Programa da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil.* ARAÚJO, M. de N. C de. (org) Curitiba. CRV, 2018.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. S; JUSTINO, E F. **Escola da Terra - Minas Gerais: Formação de Educadores para atuar em Turmas Multisseriadas nas Escolas do Campo.** In: Salomão Antônio Mufarrej hage; Iranete Maria da Silva Lima; Dileno Dustan de Souza. (Org.). *Escola Pública do Campo: perspectivas da (multi) seriação.* 1ªed.Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 123-138

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Manual de Operações. Brasília, 2016.

BRASIL, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014b. **Aprova o PNE e dá outras providências.** Acesso em: 02 de dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL, Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. **Institui a Escola da Terra.**

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de **Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.**

Diário Oficial da União. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 10 jul. 2017. <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria> <acesso em 20 de junho de 2017>.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 10 julho 2017.

BRASIL. MEC/SECAD. Práticas Pedagógicas em Educação do Campo. In: **Educação do Campo Especialização Latu Sensu**. Rede de Educação para a diversidade, módulo II - Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, SECAD, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília. 2010.

BRASIL. **Parecer nº 36/01-CNE-CEB, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf)>. <Acesso em: 12 junho 2017>.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB** n.º 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 20 junho 2017.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: **História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul. v.22, n.2, p.220- 253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís M. B. de Mourão. Licenciaturas em Educação do Campo: **Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

MUNARIM, Antonio. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

# LEGADO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: PASSADO OU CAMINHO PARA O FUTURO?

Luana Kunzler<sup>76</sup>  
Derli Juliano Neuenfeldt<sup>77</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Freireana para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos. Mostrando assim, que mesmo Paulo Freire sendo alvo de críticas no cenário educacional, reconhece-se que ele deixou seu legado na história, propondo uma nova forma de ensino para nosso país e para o mundo, tornando-se um divisor de águas na área educacional e uma referência no campo do ensino. Entende-se que este estudo auxilia, mesmo que de forma singela, para enfrentar desafios do ensino brasileiro, podendo inspirar outros professores a compreender e a buscar suporte na pedagogia libertadora de Paulo Freire, projetando assim, novas possibilidades pedagógicas, fortalecendo a compreensão que o ensino pode ser libertador.

**Palavras chaves:** Paulo Freire; Ensino; Pedagogia Libertadora; Legado.

## 1. INTRODUÇÃO

A necessidade de encontrar respostas para questionamentos que começaram a permear minha prática como docente fez com que essa pesquisa se tornasse necessária, motivando-me a voltar cada vez mais para o estudo da filosofia e da pedagogia. Assim, a cada leitura, a cada estudo e reflexão, vislumbrava com mais nitidez a importância que Paulo Freire teve, e ainda tem no contexto educacional brasileiro e mundial. O educador pregava um ensino voltado à centralidade e à criticidade do aluno, atitude que o levou a ser extremamente amado e odiado, pois, contrapôs o método de ensino que vinha sendo aplicado por séculos nas instituições de ensino, centrado no professor e na reprodução do conhecimento.

Assim, Paulo Freire desenvolve a “Pedagogia Freireana”, proposta pedagógica que marcou o século XX, e, com certeza, trouxe novas formas de ensinar no Brasil e no mundo. Trata-se da corrente da pedagogia nova, que traz ao centro da proposta de ensino, a criança/aluno, apresentando o educador como um mediador do processo de ensino/aprendizagem. Para Freire (1987), os educadores devem levar os alunos a conhecer os conteúdos, mas sem apresentá-los como verdade absoluta, mas, sim, levando em conta o papel central do educando na construção do seu próprio aprendizado.

A partir deste estudo, tem-se como perspectiva contribuir para as práticas de ensino atuais, principalmente, no que tange à prática de professores para a

---

<sup>76</sup> Licenciatura em História pela UNIJUÍ, 2014. Pós Graduada em Docência no Ensino Superior pela UNOPAR, 2017. Pós-Graduação em Arte e Educação (UNIASSELVI), 2021. Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

<sup>77</sup> Graduação em Educação Física - Licenciatura pela UFSM, 1997. Especialização em Pedagogia do Esporte (1997) pela UFPR, especialização em Gestão Universitária (2013) pela Univates, Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela UFSM, 2000. Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

construção de seres humanos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos, aspecto que recebe um destaque especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2017, p. 12).

Na BNCC, percebe-se constantemente essa necessidade de formar cidadãos críticos e responsáveis, conscientes do papel na sociedade em que estão inseridos: “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 11). A construção desse cidadão não começa apenas na instituição escolar, mas se dá desde seu nascimento, pois a vida é um processo de aprendizagem, de desafios e de enfrentamento de situações materiais. Assim, à medida que crescemos, colocamos esses aprendizados em prática.

Saviani (2009), Freire (1987) e Giroux (2013) defendem a formação de um aluno crítico e a construção necessária para que ele possa ser além de crítico, um agente de transformação social. Para que essa transformação aconteça a escola e seus educadores precisam estar engajados por um ensino integral que possa instigar a construção de conhecimentos a partir do diálogo, da pesquisa e da aproximação do que é ensinado, com o contexto vivido pelos educandos, para que vejam sentido naquilo que se aprende.

A formação integral, crítica e autônoma fornece ao educando a capacidade de exercer plenamente sua cidadania, função essa estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), no capítulo II, artigo 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Mesmo com aparatos legais, a educação encontra ainda muitos desafios, que são constantemente evocados no cotidiano escolar, assim o objetivo deste artigo é analisar as contribuições da Pedagogia Freireana para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pelo fato de que, ao analisar a contribuição da Pedagogia Freireana para o ensino na educação básica, proporciona-se aos profissionais da educação, um entendimento maior da relevância de um ensino voltado ao diálogo, que desperte a autonomia e a capacidade de pensamento crítico e autônomo, a fim de formar cidadãos que saibam posicionar-se no mundo em que vivem, realizando as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa e humanizada.

## **2. Metodologia**

A pesquisa desenvolvida segue uma abordagem qualitativa, a qual propiciou que este estudo focado no campo educacional permanecesse em constante questionamento, com o propósito de compreender o tema investigado num todo. Além disso, esta pesquisa, do ponto de vista de sua natureza, é de base, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), objetiva gerar uma nova compreensão a respeito do tema abordado, visando colaborar com o avanço da ciência, no caso desta pesquisa, buscar uma relevância para o ensino e para a prática pedagógica docente atual. Como procedimento técnico foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de obras sobre a temática pesquisada, tendo como principais fontes obras de Paulo Freire, tais como: Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação, Por uma Pedagogia da



Pergunta e Pedagogia do Oprimido. Após a leitura destas obras emergiram as seguintes categorias: Pedagogia Libertadora; O legado, e O educador. Estas categorias nasceram a partir do aprofundamento do referencial teórico proposto para este estudo e são analisadas e discutidas ao longo deste artigo.

### 3. Pedagogia Libertadora

A Pedagogia libertadora de Paulo Freire surge com a necessidade de mudança social, para a qual a educação pode ser um meio de alterar a realidade das camadas mais oprimidas da sociedade. Sendo assim, a educação deve ser voltada no sentido de igualar condições e não de ampliar ainda mais as desigualdades latentes em nossa sociedade, o que, historicamente, se presencia, pois, o acesso à educação nunca foi ofertado igualmente a todos. Freire (1987) afirma a necessidade de mudança da realidade opressora através de um olhar crítico para a situação vivenciada pelas camadas oprimidas. Esse reconhecimento pode transformar-se em possibilidade de mudança através da pedagogia libertadora.

O educador<sup>1</sup> Paulo Freire, através de suas obras, apresenta uma proposta pedagógica que diverge do que denominou de ensino bancário. Freire afirma que sua forma de pensar e de fazer o ensino pode mudar a realidade social do indivíduo, pois o libertaria da situação de oprimido, dando voz e vez a quem na sociedade não tem essa oportunidade, o que “implica reconhecimento crítico da ‘razão’ dessa situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 22).

A transformação apontada pelo educador seria possível se os oprimidos tivessem coragem para sair do estado de aceitação ao qual estão habituados, sendo educação o meio que pode tirar o oprimido desta situação de aprisionamento e passá-lo ao estado de liberdade. Freire (1987) afirma que a educação, neste contexto, apresenta-se como um parto. O indivíduo que renasce dessa superação é um ser humano completamente novo, transformado, que não aceita mais o seu lugar de passividade na sociedade e passa a ser um novo agente de transformação, ajudando outras pessoas a saírem do estado de aceitação e temeridade.

A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição de opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p. 23).

O estado de aceitação e passividade é um reflexo da educação opressora, que, segundo Freire (1987), na sua mais lida obra “Pedagogia do Oprimido” é o ensino chamado de “bancário”. Nessa obra, o autor aponta que ela é dividida em dois diferentes momentos, sendo apresentada como pedagogia libertadora por conta da sua proposta humanista, que se preocupa não com os conteúdos transmitidos, mas, sim, com a formação integral do ser humano, a qual torna o indivíduo consciente do seu papel para a transformação social necessária. O primeiro momento que o autor

---

<sup>1</sup> Freire na maioria de suas obras, denomina educador o profissional que exerce a função na educação com a intenção da ação libertadora. “Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato [...]” (FREIRE, 1987, p. 36).

aponta é o da aceitação da realidade opressora e da busca pelo comprometimento com a transformação necessária. O segundo é o momento em que os indivíduos alcançam a libertação e rompem constantemente com os laços da ordem instituída pela cultura dominante, realizando assim um movimento revolucionário. “Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 1987, p. 28).

Percebe-se no pensamento do educador que a liberdade é conquistada através do ensino, que só pode ser construído no sentido de que haja a formação de sujeitos críticos e conscientes da necessidade de transformação da realidade na qual estão inseridos. Porém, esta modificação só pode ser concretizada mediante o engajamento dos oprimidos, que, a partir desse apoio mútuo, encontram força para que a libertação possa acontecer. Tentando apresentar a importância da união para a referida transformação acontecer, Freire apresenta a famosa frase, que intitula um capítulo da obra “Pedagogia do Oprimido”: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 33).

Através da união dos que se sentem oprimidos, a mudança libertadora pode acontecer; porém, Freire (1987) destaca que essa libertação só é legítima quando há profunda reflexão e a busca pelo diálogo crítico a respeito das condições sociais dos oprimidos que carecem de mudanças. Se isso não ocorre, no lugar da libertação, ocorre a transformação desses indivíduos em objetos passíveis de manobras e manipulações. Assim, é de extrema importância que haja uma reflexão crítica do papel das camadas oprimidas e, posteriormente, a prática da libertação. No excerto a seguir, percebe-se a inquietação do autor a respeito da consciência do indivíduo de seu papel nesta transformação e o papel do princípio pedagógico neste contexto.

Não há outro caminho senão da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanentemente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência (FREIRE, 1987, p. 35).

Freire (1987) aponta que os dois principais personagens da sua pedagogia libertadora são os educandos e o educador. Ambos devem estar a par da realidade, conhecendo-a criticamente, para serem sujeitos capazes de libertarem e serem libertados, refazendo a realidade continuamente. Dessa forma, os oprimidos não só se propõem a buscar a libertação, mas se tornam parte de um engajamento social mais amplo, que, através da educação libertadora, podem mudar positivamente a realidade social.

A pedagogia libertadora tem esse caráter de mudança da realidade social. Nesse sentido, Freire (1967) visiona um ensino que prepare os oprimidos a pensarem criticamente, a se posicionarem e se verem como seres inacabados e inseridos na sociedade em que vivem. Sendo o processo de libertação coletivo, atuam na libertação de outros, que ainda se encontram em estado de inércia. Um dos fatores que ajuda o indivíduo a sentir-se parte deste contexto é o modo como o ensino acontece. Se ocorre o simples ato de depositar conteúdos que não fazem sentido para o educando, ele não se sente parte, nem se percebe capaz de alterar a realidade vivida. Porém, se ocorre um ensino voltado para sua realidade, com base em conhecimentos prévios que agregam sentido ao que se está sendo aprendido, num contexto em que o diálogo acontece para encorajar o educando a querer mais, a criar mais, a ser mais humanizado, a libertação acontece e acontece na sua totalidade, pois

não há, na sala de aula, opressores e oprimidos, mas seres engajados e promotores de uma sociedade menos desigual.

A prática do ensino libertador de Freire parte de um educador engajado na luta pela mudança, sendo seu papel de extrema importância para que a proposta libertadora se torne amplamente aceita e praticada. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar” (FREIRE, 1996, p. 15). Nesta perspectiva do papel do educador, Freire (1996) critica aquele que somente mecaniza o ensinar e o aprender, tornando o educando um ser distante da realidade social que vive, ao repetir leituras que não fazem parte de sua realidade social. Não aprendendo a ler criticamente, o educando é incapaz de posicionar-se e de compreender que faz parte de um contexto no qual pode ser agente de mudança.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, dialógico (FREIRE, 1987, p. 51).

No excerto acima, Freire (1987) afirma que o educador que pratica a pedagogia libertadora passa para seus educandos a capacidade que cada um tem de deixar sua marca na história e de intervir no processo de transformação social. Por intermédio do conhecimento gerado através do diálogo e da amorosidade do educador com o educando, superam-se as barreiras sociais impostas e faz-se da educação, a arma mais poderosa na busca pela igualdade e por uma sociedade mais justa.

### **3.1 O Legado**

Paulo Freire, educador e filósofo é patrono da educação no Brasil e referência na educação mundial, um dos maiores defensores de que o objetivo da escola é ensinar o aluno a “ler o mundo para poder transformá-lo”. Para ele, os educadores devem levar os alunos a conhecerem os conteúdos, não como verdade absoluta, mas sempre levando em conta o papel central do educando na construção do seu próprio aprendizado, conforme se constata no trecho a seguir, no qual Freire apresenta o papel do professor humanista.

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 40).

Nascido no dia dezenove de setembro do ano de 1921, na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, Paulo Reglus Freire aprendeu com os pais a ler e a escrever na casa onde nasceu. A família mudou-se para a cidade de Jaboatão, quando Freire tinha oito anos. Aos treze, seu pai faleceu, fato que prorrogou seus estudos por três anos, quando foi cursar o ginásio. Alguns anos mais tarde, ingressa na Faculdade de Direito da cidade do Recife - PE.

Segundo a Carta de Paulo Freire aos professores (FREIRE, 2001), o ponto de partida do modelo pedagógico de Freire foi o estudo da linguagem do povo. Em virtude da sua ligação com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, veio a ser um dos fundadores do Serviço de extensão Cultural da Universidade do Recife, onde também foi seu primeiro diretor. Apesar de esses trabalhos serem notáveis, foi a elaboração do seu método de alfabetização, que apresentou em 1958, que o tornou referência no país e no mundo. Começou a ter maior expressão com as experiências iniciadas no Rio Grande do Norte, ao alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, em 1962.

A partir daí, sua trajetória não foi mais a mesma. No ano seguinte, ainda segundo a Carta de Paulo Freire aos professores (FREIRE, 2001), Freire foi solicitado a repensar a alfabetização de adultos no Brasil, pelo então Presidente da República João Goulart. Infelizmente, o golpe militar reprimiu qualquer mobilização social e interrompeu os trabalhos voltados à educação libertadora de Freire. Por conta disso, foi acusado de comunista, preso e exilado do Brasil por 16 anos. Nesses anos fora do Brasil, encontrou acolhida e incentivo em diversos países do mundo para continuar mudando a educação.

O legado educacional de Paulo Freire é gigantesco, uma vez que rompe com as barreiras do ensino dogmatizado, critica a posição de educadores e escolas que mantêm a política de exclusão educacional em nosso país a partir de métodos de ensino que privam o aluno de pensar de forma autônoma. No excerto a seguir, a crítica à prática da educação bancária.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para esse fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensamento autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 41).

Essa crítica expressa nas obras de Freire à chamada por ele de educação bancária é a causa da perpetuação da desigualdade social, gerada e acentuada pela desigualdade educacional. A solução apontada pelo filósofo é uma proposta educativa voltada à liberdade e à promoção da resolução de problemas por parte dos alunos e não somente o depósito ou transferência de conhecimentos por parte do professor<sup>2</sup>, fazendo com que os alunos sejam receptores passivos de conteúdo, não estimulados à resolução de problemas e nem à construção de um pensamento crítico. Freire (1987) refere-se à sua pedagogia como a que serve para a libertação do aluno, em oposição à educação bancária, que serve para sua dominação.

Esse legado social transmitido pelo filósofo, através do seu ativismo por uma educação que possa transformar a realidade vivida é transmitida constantemente, a partir do momento em que um professor entende a realidade de seu aluno e a respeita, utilizando seus saberes prévios para a construção de um novo conhecimento. Por isso, Freire (1996) propõe uma educação através do diálogo sobre a realidade social, atrelando o conteúdo às experiências comuns do cotidiano dos alunos, tornando assim o aprendizado muito mais significativo. “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 17).

Essa proposta educativa ressalta a importância do despertar do aluno para a curiosidade, sendo esta uma inquietação que fomenta um aprendizado significativo. Freire (1996) afirma que o despertar da postura inquietadora parte de uma prática de

ensino que estimula o desenvolvimento de um indivíduo com capacidade de posicionar-se criticamente no mundo em que vive, contribuindo de maneira positiva para a transformação da realidade social no qual está inserido. Essa prática de ensino que provoca a criatividade e a curiosidade só poderá ser aplicada mediante compromisso do educador a ter essa postura de estímulo, mostrando ao aluno que essa transformação é possível e necessária.

Freire (1996) reforça essa ideia de que o educador precisa entender que somente o aluno que receber uma educação transformadora, torna-se um indivíduo capaz de intervir na realidade em que vive. O filósofo acredita na educação como única forma de intervir no mundo e mudar a ideologia dominante e sua reprodução. “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 51).

O educador corrobora o desejo de mudança social da realidade vivida pelos dominados a partir de um projeto educacional que atenda essa função. Freire (1996) afirma que a simples transmissão de conteúdos é a reprodução da ideologia de dominação; portanto, é tarefa da educação, através do ensino, não somente perceber que isso acontece, mas também tornar-se objeto de mudança.

Em todo legado deixado por Paulo Freire, tanto educacional como social, percebe-se o quanto o filósofo se volta para a importância de todas as transformações necessárias acontecerem a partir do diálogo. Também salienta a importância de o ensino estar aberto ao diálogo, como também ressalta que fomentar a discussão em sala de aula faz o educador ser formador de indivíduos criticamente capazes de posicionar-se no mundo em que vivem.

“Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura para os outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 69). Um dos maiores desafios do ensino e, ao mesmo tempo, o maior legado de Freire é o saber ouvir o outro, estar aberto a propor diálogos que construam novos saberes, unindo a transmissão de conteúdos à reflexão sobre eles, para que assim possamos mudar juntos a realidade social, política e ideológica que se apresenta em nossa sociedade.

### **3.2 O educador**

Paulo Freire dedicou toda sua vida profissional a pensar na melhoria do sistema educacional, a fim de ter como resultado um ensino que voltado a todos, em que, além da garantia de acesso à educação, as pessoas excluídas economicamente da sociedade, chamadas pelo educador de oprimidos, pudessem fazer parte do processo de ensino, percebendo-se parte importante de algo e compreendendo que, através do seu engajamento na luta pela libertação de uma sociedade opressora e autocrática que preserva a manutenção do acesso ao ensino as camadas mais abastadas, o oprimido pode transformar a realidade em que vive e ajudar outros que enfrentam essa mesma situação a encontrar o caminho que leva à libertação e à transformação.

Esta militância a favor da educação mostra que o próprio Paulo Freire é o exemplo de educador “revolucionário” que descreve em suas obras, pois sempre viu o ensino como forma de mudança da sociedade. Na “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) refere-se ao “medo da liberdade”, algo que existiu e continua existindo na

---

<sup>2</sup>Quando utiliza-se ao longo da pesquisa o termo professor, está-se fazendo uma aproximação ao contexto educacional atual, onde este termo é mais utilizado.

nossa sociedade. A superação desse medo aliado a uma educação de qualidade é uma força muito potente de mudança social, o que, historicamente, foi temido por muitos soberanos.

Nesta mesma obra, Freire (1987) refere-se ao método de ensino tradicional, que chama de “bancário”, como uma forma de opressão, pois o aluno somente recebe informações por intermédio do educador. Essa crítica feita por Freire reflete a intenção desta pesquisa que é contribuir para que, no ensino atual, essa mera transmissão mecanizada do conhecimento por parte do professor seja substituída por uma educação libertadora, para que possamos contar cada vez mais em sala de aula e na sociedade, com indivíduos críticos, conscientes de sua capacidade e de seu papel.

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassiva-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 1987, p. 41).

O modelo de educação apresentado no excerto acima, que descreve um educador como mero depositador de conteúdo, transforma os educandos em ouvintes, sem capacidade para criar e modificar o mundo. Somente a mudança de atitude com relação ao ensino “bancário” pode fazer com que o indivíduo se torne um crítico consciente da realidade vivida, tudo o que a educação bancária não faz. Segundo Freire (1987), o ensino bancário interessa muito aos opressores, que desejam que todos os indivíduos estejam enquadrados ao mundo, à sociedade que eles projetaram, sem questionar, nem criticar esse modelo hierarquicamente posto.

A educação bancária tem como propósito impedir o pensamento autônomo e crítico. Nesse sentido, o método utilizado pelo professor opressor é manter os alunos oprimidos, sem espaço para o diálogo, para a construção do conhecimento coletivo, o desenvolvimento da criatividade e, principalmente, impedindo o aluno de desenvolver sua capacidade de ser construtor e modificador do mundo onde está inserido, ou seja, “[...] esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 39).

Freire (1987) afirma que o pensar do educador só faz sentido quando consegue motivar e levar seus alunos a serem capazes de refletir sobre a realidade em que vivem, isto é, “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1987, p. 41). Por isso, o pensar dos educandos não pode ser o pensar do educador, que tem o dever de intermediar a construção do saber, sempre levando em conta o contexto social em que estão inseridos.

“Desta maneira, o educador já não é quem apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (FREIRE, 1987, p. 44). Essa educação bilateral proposta pelo educador vem ao encontro com o que Freire apresenta como requisito básico para a mudança de um ensino depositado pelo educador bancário, para um educador que problematiza aquilo que ensina,

despertando em seus educandos a curiosidade, a criatividade e a criticidade, que são os princípios almejados pela educação problematizadora.

Além do desenvolvimento da educação problematizadora, Paulo Freire mostra o lugar de onde fala, quando argumenta que o papel do professor é o de apresentar a realidade em que estão inseridos aos educandos, incentivando-os a resolver problemas a respeito desta realidade, para que desenvolvam sua capacidade de resolver situações adversas, interferindo nelas e sendo agente de transformação.

Esse educador revolucionário descrito por Freire (1987) é uma liderança capaz de conduzir uma mudança de concepção do oprimido. O educador aponta que a liderança revolucionária geralmente é norteada por indivíduos que faziam parte das camadas sociais dominantes da sociedade e que, num determinado momento, sentem-se chamados a renunciar esse privilégio e solidarizar-se com os oprimidos, mostrando que todos os seres humanos são capazes de demonstrar compaixão e comprometimento com as necessidades do próximo.

A partir do momento em que essa liderança se declara libertadora, passa a ser considerada opositora das elites dominadoras. Freire (1987) também se refere à percepção do oprimido ao enxergar o que antes oprimia e que passa a aderir à luta; porém, o educador não constata essa consciência de inserção por parte de todos os oprimidos. Assim, no trecho abaixo, Freire (1987) apresenta os dois casos relativos à percepção da inserção dessa liderança revolucionária pelos oprimidos, o que, segundo nosso contexto de pesquisa, pode ser claramente analisado dentro do ambiente educacional. Analisada nessa perspectiva, a “liderança revolucionária” aqui é o educador, e os oprimidos os educandos.

Percebe-se que o educador apresenta, no primeiro caso, uma liderança que contradiz os oprimidos; no segundo caso, já há um consentimento por parte dos oprimidos com a liderança quase instantânea. Nessa aceitação, Freire (1987) aponta que há uma identificação entre liderança e oprimidos, selando uma irmandade que as camadas opressoras não acreditam ser possível. Essa “parceria” é fundamental para que a luta em busca de direitos de igualdade aconteça e se torne uma realidade possível.

Paulo Freire educador nos lega uma riqueza social imensurável, mostrando a importância da educação para sociedade e a força do educador para tornar possível essa mudança tão necessária. “Liderança revolucionária” nos traz a percepção de Freire com relação ao educador e a postura necessária para ele possa conduzir os oprimidos no caminho da libertação. Por isso, o educador revolucionário deve estimular o oprimido a posicionar-se de maneira crítica, bem como entender o contexto social em que vive, analisando as mudanças necessária. Para isso acontecer, a prática pedagógica deve ser dinâmica, problematizadora e dialogada, sendo o educador o mediador da construção deste conhecimento e colocando o oprimido (educando) no centro desta atividade.

Para que o educador revolucionário possa “parir” esse senso de criticidade e essa vontade de mudança no indivíduo oprimido, ele precisa “fecundar” o desejo e a possibilidade dessa ação em seu educando. Freire (2000) aponta ainda a necessidade de ir além do que os opressores imaginam ser possível que os oprimidos alcancem. A postura desse educador, demonstrada fielmente na figura do próprio Paulo Freire, a concepção de indivíduos críticos e pensantes a partir da intermediação de um educador.

#### **4. Considerações Finais**

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Freireana para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos

críticos. Ficando evidente a importância de Paulo Freire para o ensino atual, cada dia mais desafiador, mostrando a nós, educadores que o caminho para o ensino na atualidade é a fomentação de sujeitos críticos. Como educadores precisamos desenvolver propostas pedagógicas que estimulem o questionamento, a resolução de problemas e um espaço de diálogo onde o aluno possa formar o pensamento crítico a respeito do mundo em que vive e da sociedade em que está inserido, sendo assim capaz de realizar mudanças em seu tempo e espaço de ação. O educador precisa dar sentido ao ato de ensinar, não somente depositando conhecimento, mas, sim, construindo valores conjuntos através de experiências proporcionadas pelo ambiente educacional em que está inserido. Somente através do ensino voltado para a formação através de experiências, o sujeito será capaz de perceber a sua realidade e sentir-se capaz de interferir nela.

Essa percepção de ensino é compartilhada por Paulo Freire (1987), ao afirmar que somente o aluno conhecendo a realidade em que está inserido e tendo noção do seu compromisso com mudança desta realidade, ele será capaz de realmente efetivar a necessária transformação social. Assim, o presente estudo apresenta-se como um nascimento constante de novas possibilidades, a fim de ampliar ainda mais o conhecimento a respeito do ensino. Percebe-se que Freire contribui de forma expressiva nos mostrando possibilidades de enfrentar os desafios educacionais encontrados diariamente no contexto educacional e na sustentação de práticas pedagógicas voltadas à formação de seres humanos mais críticos.

Buscou-se, neste estudo, contribuir, mesmo que de forma singela, para fazer frente aos diversos desafios que o ensino brasileiro precisa enfrentar, com o intuito de auxiliar outros professores a fecundarem e partilharem novas possibilidades, a fim de buscar um ensino mais libertador. Por fim, a partir desse estudo outros aspectos podem ser investigados, tais como: tem-se professores preparados e dispostos a ter em sala de aula alunos críticos? Esse aspecto merece ser investigado, pois precisa-se ter professores não só preparados para a fomentação desta criticidade, mas também condutores de uma postura que possibilite a criticidade dentro das salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC / CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília, 2020. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 02 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados. 2001. v.15, n.42, p. 259-268., 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2020.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

GIROUX, Henry. **La Pedagogía crítica en tiempos oscuros Praxis Educativa**. (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2. Universidad Nacional de La Pampa La Pampa, Argentina. Enero-Diciembre, 2013, pp. 13-26.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5 n. 10, 28. 2009. Disponível: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1861/1584>. Acesso em 09 ago. 2020.

# MEMÓRIAS SOBRE AS ÁGUAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LARANJEIRAS/SE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Mayra Ferreira Barreto<sup>81</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por finalidade apresentar uma proposta didática para ser desenvolvida com alunos do primeiro período do curso técnico em segurança do trabalho no componente curricular educação ambiental. Nossa intenção é coletar entrevistas com moradores antigos da cidade de Laranjeiras/se a respeito das memórias, usos, histórias e percepções do Rio Cotinguiba, a fim de que os alunos e a população de Laranjeiras possam ampliar seus conhecimentos acerca da natureza presente nos espaço de sua cidade e, por conseguinte da própria história dos sujeitos que aqui viviam. Com a atividade espera-se que os alunos conheçam e valorizem as memórias e histórias dos moradores antigos da cidade de Laranjeiras/se. Espera-se também que os estudantes construam novo olhar sobre a história do seu lugar, como sujeito crítico, preocupado com as questões ambientais.

**Palavras - Chave:** Memórias Ambientais; Laranjeiras/SE; Rio Cotinguiba; Proposta Didática; Educação Profissional.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma proposta didática para ser desenvolvida com alunos do primeiro período do curso Técnico em Segurança do Trabalho no componente curricular Educação Ambiental. A proposta da atividade é trabalhar com memórias de moradores antigos da cidade de Laranjeiras, que ocorrerá por meio de entrevistas orais que serão elaboradas e realizadas pelos próprios alunos do curso de Segurança do Trabalho. O trabalho tem como objetivos: desenvolver nos estudantes um protagonismo estudantil frente à produção do conhecimento sobre questões ambientais; trabalhar com a realidade local dos alunos, assim como a história do seu lugar; valorizar a memória e a história dos moradores antigos de Laranjeiras sobre o Rio Cotinguiba, produzir narrativas e reflexões sobre a realidade local dos discentes. Para compreender as memórias ambientais é fundamental a reflexão e a comparação com a literatura já presente, a exemplo dos estudos de Bittencourt (2008), a qual reafirma que a memória é a base da identidade e por meio dela chega-se a história local. Dessa forma, “as memórias precisam ser evocadas e recuperadas, assim como merecem ser confrontadas” (BITTENCOURT, 2008, p. 170). Conforme a fala da autora, por meio das memórias seja a individual, seja coletiva é possível fazer relações com o passado, dialogar com a realidade local e entender as transformações do meio ambiente.

As memórias possibilitam entender como ocorrem às mudanças de paisagem e de espaço na cidade ao longo do tempo, elas são os registros das experiências e vivências dos grupos sociais, permitindo o diálogo entre passado e presente e principalmente a escuta do outro. O ato de lembrar permite aos indivíduos o sentimento de identidade, trazendo a tona o esquecido. A memória, segundo Pollak

---

<sup>81</sup> Possui mestrado profissional em Ensino de História/ ProfHistória pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (2014), atualmente é professora de Educação Básica da Rede Municipal de Barra dos Coqueiros/ SE.

(1992), “é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 05).

Assim sendo, através da memória podemos agir e transformar o presente. Consoante Mesquita (2017) “a memória é combativa ao esquecimento (...) e pela rememoração se reconhece e recobra sua identidade. Portanto, nutrir-se da fonte da memória pode significar a imortalidade ou a preservação da vida” (MESQUITA, 2017, p. 30). Outro autor utilizado para a discussão sobre a memória é Hallwachs (1990, p.51). Segundo o pesquisador “os grupos sociais determinam o que será lembrado, porque rememoram aquilo que é significativo para o grupo”. Para o autor, “a memória é seletiva, construída pela representação individual do passado, apoiada nas percepções produzidas pela memória do grupo” (HALLWACHS 1990, apud, MESQUITA, 2017, p. 30 e 31).

Em conformidade com Mesquita a vida é (re)significada pela experiência de alguém que traz a sua história em relação a uma história mais ampla. O compromisso da memória é com a ação, pois atravessa, vence obstáculos, emerge, irrompe (MESQUITA, 2017, p. 39 e 40). Já para Ricardo Oriá (2004, p. 139), a “memória dos habitantes faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas”. Nesse contexto, para o autor, a memória esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanham; conforme Oriá, sem a memória a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade e a sua origem. Para o autor, “sem a memória temos a estranha sensação de que somos “estrangeiros” em nossa própria casa, e sem ela, não encontraremos mais os ícones, símbolos e lembranças que nos unem à cidade e, assim, nos sentiremos deslocados e confusos” (ORÍÁ, 2004, p. 139).

Para Ecléa Bosi (1995) as pessoas de mais idade carregam em si, mais fortemente, tanto a possibilidade de evocar quanto o mecanismo da memória. Para Bosi a lembrança é a sobrevivência e conservação do passado, a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1995, p. 09). Em concordância com a autora, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as ‘experiências’ do passado” (BOSI, 1995, p. 55).

Para Bosi a função social dos “velhos” é lembrar. As pessoas mais idosas têm muitas experiências, tem vivido muito tempo e está carregado de lembranças retém um contexto social bem definido, diferente do homem adulto que tem suas atenções mais voltadas para o presente. Para a autora, o “velho”, “busca a confirmação do que se passou com seus conterrâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião” (BOSI, 1995, p. 09). Para as autoras Barros & Barros (2014), “o ato de recordar, possibilitou aos entrevistados refletir sobre suas identidades e trajetórias, haja vista que as narrativas não trouxeram apenas lembranças de acontecimentos, reelaboraram e reconstruíram significados para suas vidas à luz do tempo presente” (BARROS & BARROS 2014, p.339).

A atividade será desenvolvida em grupos com até 05 (cinco) componentes, sendo que o professor (a) poderá realizar a divisão dos integrantes do grupo, ou os próprios alunos podem escolher sua equipe de acordo com a finalidade dos participantes. A escolha da proposta tem como motivação colocar o aluno como agente produtor de conhecimento, deixando assim, de assumir um papel passivo na sala de aula. Ao longo do desenvolvimento das tarefas os estudantes serão estimulados a desenvolver sua autonomia e olhar crítico e reflexivo sobre questões ambientais. Dessa forma, os discentes irão realizar a atividade em campo, ou seja, grande parte da atividade será desenvolvida fora da sala de aula. Na atividade serão

ênfatisadas as experiências vividas dos alunos e da comunidade em que habitam diferente das aulas tradicionais e teóricas que incentiva a repetição e memorização.

## **LARANJEIRAS: IMPORTÂNCIA HISTÓRICA, CULTURAL E AMBIENTAL**

A cidade de Laranjeiras fica localizada no Estado de Sergipe, e possui uma área territorial de 162,273 Km<sup>2</sup>, segundo dados do IBGE (2020). O município encontra-se aproximadamente 23 km de distância de Aracaju, capital do Estado, e integra a região metropolitana de Sergipe. A população estimada, para o ano de 2020, é de 30.080 pessoas, sendo que a maior parte da população reside na zona urbana (IBGE, 2021). Laranjeiras tem grande importância histórica, cultural e ambiental para o estado de Sergipe. Considerada por muitas pessoas como “Museu a céu aberto”, a cidade resguarda tradições seculares, principalmente do período colonial e do auge dos engenhos em Sergipe. Por conseguinte, se andamos pela cidade, logo percebemos vários prédios históricos de arquitetura barroca, podemos destacar igrejas, casarios, fachadas, teatros, museus e ruas.

Além da herança colonial portuguesa, podemos destacar na cidade um rico patrimônio material de religiosidade africana, citamos o Terreiro “Filhos de Obá”, fundado por escravos de origem Nagô, tombado no ano de 1988, pelo Governo de Sergipe e a Casa de Ti Herculano da segunda metade do século XIX. A Casa foi “o segundo espaço em que se organizaram os cultos coletivos de matriz africana em Laranjeiras (...) seu proprietário, Herculano Barbosa, era um africano liberto, que dirigiu o culto nagô de Laranjeiras até sua morte, em 1907” (IPHAN, 2014, p.01). Até hoje, o patrimônio permanece como referencial para a tradição nagô em Laranjeiras.

No que diz respeito à importância cultural encontramos na cidade vários movimentos populares, literários e intelectuais. O título de “Atenas Sergipana” que lhe é atribuído decorre da “efervescência cultural da elite local na segunda metade do século passado (...). Mas não é apenas a tradição culta que é exaltada, mas também, a tradição popular” (DANTAS, 1982, p. 172). Encontramos em Laranjeiras não somente heranças coloniais portuguesas, mas também os costumes da comunidade negra e indígena que fizeram parte da história e cultura no município. Sendo assim, diversas expressões populares compõem o rico patrimônio imaterial do povo laranjeirense: Chegança, Reisado, Guerreiro, Samba de Coco, Samba de Pareia, Cacumbi, Taieira, Lambe Sujo e Caboclinhos e o São Gonçalo. Laranjeiras é palco também do Encontro Artístico e Cultural, que ocorre anualmente no mês de janeiro. O evento iniciou no ano de 1976, e desde esse período vem reunindo diversas apresentações locais, artistas locais e nacionais, intelectuais, pesquisadores, pessoas que moram próximas ao município e turistas, que vem conhecer e prestigiar a cultura de Sergipe.

Além de possuir ricos patrimônios culturais materiais e imateriais, a cidade possui belas paisagens urbanas e naturais, temos como exemplo o Rio Cotinguiba. O citado rio faz parte do Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico de Laranjeiras, sendo incluído na paisagem urbana da cidade, em consonância com a portaria emitida pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 2019. A área que compõe o Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico de Laranjeiras abrange o porto, o mercado e o largo da feira, contendo casarios, praças, edificações religiosas, morros e o Vale do Cotinguiba (IPHAN, 2019).

Esses locais relevam elementos de épocas históricas diferentes, principalmente na ocupação da costa do Nordeste, durante a expansão da cultura da cana-de-açúcar nos séculos XVIII e XIX, além de representar características únicas, já que encontramos harmonia entre as edificações urbanísticas com elementos

naturais (IPHAN, 2019). O Cotinguiba é um rio permanente que nasce no município de Areia Branca e desagua em Nossa Senhora do Socorro junto ao Rio Sergipe, o rio fica localizado na região central urbana da cidade. Com 51 km de extensão, banha terras de quatro municípios economicamente importantes no estado de Sergipe, que são eles: Areia Branca, Riachuelo, Laranjeiras e Nossa Senhora do Socorro. Destes municípios que são banhados pelo Rio Cotinguiba, segundo os estudos de Santos (2012) “Laranjeiras concentra maior parte da área (45,81%), seguido de Nossa Senhora do Socorro com 26,15%, que juntos representam 71,96% da área total da sub-bacia” (SANTOS, 2012, p.10).

O rio possui uma rica diversidade vegetal e animal, possibilita a muitos moradores de Laranjeiras o sustento da sua família, além de ter sido muito importante para o povoamento e desenvolvimento econômico de Laranjeiras. No início da povoação da cidade, por volta dos anos de 1600, muitos colonos se fixaram às margens do Rio Cotinguiba o que influenciou as primeiras construções no local. No Vale do Cotinguiba foi construído um pequeno porto, que ao longo do tempo ocasionou intensa movimentação de pessoas e mercadorias, passando a ser parada obrigatória para o comércio de produtos e de escravos, assim também como, posteriormente, foram criados centros urbanos e comerciais.

A Bacia do Cotinguiba teve ainda uma grande importância econômica em Sergipe, principalmente, entre os séculos XVIII e XIX. Segundo Santos (2012), esse fato foi possível “graças à fertilidade dos solos, clima adequado e à possibilidade de transporte da produção açucareira através da bacia hidrográfica do rio Sergipe onde dava acesso ao oceano atlântico por onde era escoada toda a produção de açúcar para a Europa” (SANTOS, 2012, p. 15). Desse jeito, podemos notar que nos anos de 1808, a cidade já era um grande centro econômico de Sergipe. Segundo Dantas (1982):

Laranjeiras constituiu-se, durante o século XIX, num dos mais importantes núcleos urbanos da Província de Sergipe. Sua riqueza vinha, sobretudo, do açúcar produzido nos engenhos espalhados pelo vale do Cotinguiba, em razão do que se concentrou na zona uma expressiva população negra, nela incluindo-se o maior percentual de africanos existentes na Província no final do século (DANTAS, 1982, p. 170)

Além da cana-de-açúcar; coco, gado e escravos eram comercializados nas feiras localizadas próximas ao Rio Cotinguiba. Segundo Dantas (1982):

[...] as intensas trocas comerciais em Laranjeiras transformou numa cidade em que a diversificação das categorias profissionais atestava uma diferenciação social, que se refletia na vida cultural da cidade através dos gabinetes de leitura, liceus, aulas de francês, clubes; teatros e jornais que veiculavam as grandes questões econômicas, sociais e políticas da segunda metade do século (DANTAS, 1982, p. 170).

Nos dias atuais o Rio Cotinguiba ainda tem grande importância econômica para os moradores de Laranjeiras. Por intermédio do rio é possível extrair várias substâncias minerais que são utilizadas na construção civil, como o granito, areia, argila e cerâmica. Na produção agrícola, o rio possibilita a diversidade de plantações de cana-de-açúcar, de coco, mandioca, milho, laranja. Sendo a cidade, ainda hoje, um dos maiores produtores destinados ao cultivo da cana.

As águas do Cotinguiba permitem a criação de espécies de animais bovinas e suínas, além da sobrevivência de comunidades de pescadores que se fixam na beira do rio para a pesca e a coleta de mariscos. O rio também é importante por ser o habit

de muitas espécies de peixes, anfíbios, répteis e aves, além da importância econômica e ambiental, o Cotinguiba é lugar de manifestações populares, as quais se pode destacar a festa católica, Bom Jesus dos Navegantes, e o combate final da festa popular Lambe-sujo e Caboclinho. De acordo com Leão (2011):

O primeiro evento é uma festa itinerante e de caráter religioso de Bom Jesus dos Navegantes, realizada geralmente entre os meses de fevereiro e março, variando o dia conforme as condições do Rio Cotinguiba para o uso de embarcações. A procissão é realizada uma vez ao ano, quando os fiéis e curiosos percorrem o trajeto que parte do Alto do Bom Jesus, onde se localiza a Igreja de Bom Jesus dos Navegantes, desce a colina, passa por pelas ruas do centro histórico e vai parar na borda do rio, no atual Largo do Quaresma. Chegando à beira do rio, a procissão e parte dos seus seguidores entram em pequenas embarcações e seguem navegando pelo rio abaixo em direção ao Rio Sergipe, que deságua no Oceano Atlântico. A depender da maré, chegando a um ponto do Rio Sergipe, a procissão fluvial retorna em direção a Laranjeiras e aporta no Largo do Quaresma, concluindo a homenagem ao padroeiro da igreja. O segundo evento (...) é a festa popular de cunho profano “Lambe-sujo x Caboclinho”, dois grupos folclóricos unidos em um folguedo que se baseia no episódio histórico da destruição dos quilombos [em que] tradicionalmente ocorre o combate, “a parte final e ponto alto da dramatização”, entre lambe-sujos e caboclinhos (LEÃO, 2011, p. 77 e 78).

Como foi explanado na fala da autora, o “local cercado de folhas” que se encontra próxima ao Rio Cotinguiba, é onde ocorre o combate final (uma das partes mais importantes da festa) entre o rei negro e o rei dos caboclos, resultando na derrota dos negros. Dito isto, percebemos que as águas do rio são usadas para diversos fins pela população de Laranjeiras: a mineração, a agricultura, a criação de animais, pesca, turismo, manifestações religiosas e populares. Mas infelizmente o que notamos ao longo dos anos é uma poluição gradativa do rio. Segundo Santana Filho *et. al.* (2005):

[...] a degradação do Rio Cotinguiba é derivada de problemas inerentes à caça e a pesca predatória, a enchentes, a ausência e/ou deficiência da educação ambiental, a exploração de areia e argila nos leitos dos rios, as queimadas, ao desperdício de água, às práticas agrícolas inadequadas, ao uso intensivo de agrotóxicos, a má qualidade da água e a irregularidade no seu abastecimento, na poluição e contaminação, assoreamento, acidificação, salinização e eutrofização dos recursos hídricos, aos desmatamentos, à ausência e/ou deficiência do sistema de esgoto e, por fim, às lixeiras a céu aberto (Mendonça Filho, *apud* SANTANA FILHO *et. al.* 2005, p. 13423).

A maior parte da população de Laranjeiras é urbana, o que contribui para a para os lançamentos de muitos dejetos que poluem o leito do rio, causando problemas de saúde para quem vive dele. Dentre os principais fatores de poluição urbana no município estão à poluição industrial, à pesca predatória, às obras de engenharia para a construção de estradas e ferrovias, o descarte de lixo de forma inadequada, o desmatamento para os cultivos agrícolas, as pastagens e o crescimento populacional.

Fazendo uma análise do Rio Cotinguiba, Santana Filho *et al.* (2005), identificou que a qualidade da água está comprometida. Segundo os autores “o índice de coliformes fecais tem aumentado principalmente quando o rio drena a sede municipal de Laranjeiras, onde os esgotos domésticos são lançados no canal fluvial sem nenhuma forma de tratamento sanitário” (SANTANA FILHO *et. al.* 2005, p. 13433). Desse jeito, a poluição do Rio Cotinguiba causa empobrecimento dos solos, redução dos peixes, redução do volume das águas, alteração dos ecossistemas aquáticos, principalmente ao lançamento de esgoto, agrotóxicos e resíduos sólidos, assim como a destruição da fauna e flora.

Outro fator que contribui para a degradação do Rio Cotinguiba é a falta de valorização e identidade da população com o rio, apontada por Santos (2015). “Laranjeiras se formou em torno do Rio Cotinguiba, mas não desenvolveu pelo rio uma relação geralmente comum em populações tradicionais que vivem essa proximidade com o bem natural” (SANTOS, 2015, p.98). Conforme a autora:

[...] o que se vê na relação da população laranjeirense no tocante a seus bens ambientais naturais é que não existe cautela no modo como lidar com o meio ambiente. Entende-se também que as ações dos poderes públicos tem mais haver com um embelezamento visando o potencial turístico do lugar do que uma preocupação realmente efetiva em recuperar de fato os bens naturais daquele lugar (SANTOS, 2015, p. 99).

Vale ressaltar a importância da sociedade na preservação, conservação e a proteção do patrimônio ambiental. De acordo com Zanirato (2010):

[...] muitos brasileiros não reconhecem o patrimônio cultural existente em seu próprio país, sobretudo quando se fala em um patrimônio natural. Esse patrimônio se refere aos ecossistemas, biomas, conjunto de paisagens, de plantas, de animais, recursos genéticos, da água que perfazem uma herança comum recebida dos nossos ancestrais (...). Conservá-lo é uma forma de garantir o testemunho e referencial, não apenas de seu valor arquitetônico e histórico, mas dos valores culturais, simbólicos, de sua representatividade técnica e social (ZANIRATO, 2010, p. 137 e 138).

Assim sendo, é preciso que a população tenha reconhecimento do pertencimento e de identidade coletiva daquele patrimônio natural para, assim, conservá-lo e protegê-lo. A população deve reconhecer a importância do seu patrimônio, respeitar e valorizar o meio ambiente, como legado universal para as gerações futuras.

## **PROPOSTA DIDÁTICA: MEMÓRIAS SOBRE AS ÁGUAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Para o desenvolvimento da proposta didática foram selecionados os conceitos da Abordagem Sociointeracionista de Lev Vigotski e da Teoria da Aprendizagem Social (ou Situada), de Etienne Wenger e Jean Lave. Ambas as teorias estão disponíveis na disciplina Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a Educação Profissional e Tecnológica. Segundo a Teoria Sociointeracionista de Lev Vigotski a aprendizagem ocorre a partir das nossas interações com o outro, observação-ação (prática) e experimentações com o meio social, a teoria considera meios, diálogos, as histórias de vida, as aprendizagens prévias como fatores que influenciam a aprendizagem do ser humano que acontece do campo social para o individual (ALLAIN; MAISSIAT, 2021, p. 03). A proposta didática seguirá também a Teoria da Aprendizagem Social (ou Situada), em que as atividades não devem ser descontextualizadas da realidade dos alunos, ou como conhecimentos sem relação das situações das práticas sociais e culturais nas quais se originam. É muito mais difícil, nestas condições, o aprendiz encontrar motivação, significância e relevância social nas aprendizagens (...) assim eles se sentem parte do processo ensino-aprendizagem realizado como sujeitos atuantes (ALLAIN; MAISSIAT, 2021, p.13). Para a execução da proposta didática descrita no trabalho, foram consultados: livros, artigos, normas, dissertações e teses. Os endereços eletrônicos utilizados foram o site de buscas Google e sua plataforma acadêmica e o Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RI/UFSE). A pesquisa, nesses sites, foi orientada

pelas expressões “memórias”, “patrimônio”, “Rio Cotinguiba”, “Laranjeiras”, o que resultou em trinta aparições de trabalho. Após as leituras e fichamentos dos textos, foi realizada a análise dos dados e por fim a parte escrita do artigo. Desta forma, esta pesquisa visa contribuir para a diminuição da lacuna gerada pela escassez de estudos sobre a temática e soma-se a demais propostas já realizadas como contribuição as memórias ambientais no Brasil e em Sergipe.

No primeiro momento da proposta didática o professor irá organizar a sala em grupo com quatro componentes, ou solicitar para que os alunos organizem a sua equipe de acordo com a maior afinidade para a realização das tarefas. Em seguida o professor (a) irá conversar com os alunos anotando as seguintes informações da turma ou aplicar um questionário diagnóstico com perguntas como: seu nome, idade, sexo, e se é morador da cidade de Laranjeiras/SE. Também é interessante que o docente aborde questões para identificar o que os alunos já têm de conhecimentos prévios e de experiência profissional sobre a História da cidade de Laranjeiras, o Rio Cotinguiba, Patrimônios Culturais e/ ou Naturais do Município, Poluição do Rio, Educação e Conscientização Ambiental. Essa primeira etapa é essencial para mobilizar os saberes que os alunos já trazem sobre as temáticas que serão abordadas durante toda a realização das atividades. Depois da avaliação diagnóstica, caso o professor perceba que muitos alunos apresentaram dificuldades de expressar as temáticas apontadas acima e que são conceitos essenciais da disciplina e para a atividade em campo, o professor poderá, através de uma aula expositiva e dialogada, apresentar e refletir esses conceitos (Patrimônios Culturais e/ ou Naturais do Município, Poluição do Rio, Educação e Conscientização Ambiental) com os estudantes.

No segundo momento da aula, com as equipes já divididas e organizadas, o docente deverá passar as informações, para os alunos, que eles terão que entrevistar moradores antigos da cidade de Laranjeiras/SE. Para os estudantes que moram em Laranjeiras, o professor poderá indicar que eles escolham como entrevistados familiares, vizinhos ou conhecidos desde que a pessoa tenha pleno menos 45 anos. O docente poderá também indicar que os grupos entrevistem funcionários ou professores da escola que seja morador da cidade e que preenche com requisito a idade mínima, assim como conhecidos dos alunos que relacione na sua vida cotidiana e pudessem sentir-se mais à vontade na hora da entrevista. Depois da escolha pelo grupo dos moradores antigos para a entrevista, o professor irá orientar aos alunos que eles agente a entrevista com os moradores e que no ato da coleta das informações elaborem e entregue a carta convite (tem como finalidade convidar os futuros entrevistados), a ficha de dados do entrevistado (tem como função coletar dados dos entrevistados e devem ser preenchidos pelos alunos no ato da entrevista), a carta de autorização das entrevistas (os participantes autorizam os dados da sua entrevista para o uso pelo aluno).

Os alunos deverão observar o preenchimento correto desses documentos que são de fundamental importância para o andamento da atividade. Esses documentos serão elaborados com a ajuda do professor e das equipes na sala de aula, a intenção da elaboração dessas documentações é possibilitar maior celeridade a pesquisa. Durante todas as etapas da atividade o docente deverá permanecer em constante diálogo e orientação e suporte aos alunos, seja no espaço da sala de aula, ou com a criação de grupos de WhatsApp. Depois de realizada a etapa das entrevistas, o professor deverá orientar aos alunos para realizar as transcrições das entrevistas, o professor poderá delimitar duas entrevistas por grupos. É de grande importância que os alunos, além das transcrições, realizem a correção de algum sinal de pontuação ou de ortografia, pois as mesmas serão publicação em um blog criado no final da atividade. Nesse momento, o docente poderá solicitar a ajuda do professor de Oratória



ou de Língua Portuguesa para auxiliar os alunos, caso a escola possua um docente com esse componente.

No terceiro momento da aula, depois que os grupos escolheram os entrevistados, realizaram as entrevistas, as transcrições e a revisão ortográfica, os alunos serão convidados a divulgar e socializar os resultados das suas entrevistas, as impressões que o grupo teve ao realizar a atividade, assim como um texto baseado nas leituras e nas discussões ao longo da disciplina sobre os seus conhecimentos acerca do rio presente no espaço de sua cidade e, por conseguinte da própria história dos sujeitos que aqui viviam. As divulgações das narrativas dos alunos serão publicadas na internet em um blog que deverá ser criado e acompanhado pela professora da sala, junto com os alunos. O estudante poderá inserir nos seus textos, desenhos, ilustrações, fotografias e imagens para melhor ilustrar suas narrativas.

Ao final da atividade o professor poderá avaliar os grupos de acordo com os seguintes critérios: organização dos grupos, participação, escolha dos entrevistados, entrega da documentação, realização das entrevistas, transcrição e revisão dos textos, debates e leituras das entrevistas do material didático da disciplina e das entrevistas e produção textual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a atividade espera-se que os alunos conheçam e valorizem as memórias e histórias dos moradores antigos da cidade de Laranjeiras/SE, além de compreender as percepções que esses moradores têm sobre o Rio Cotinguiba. Por meio das entrevistas, podemos conhecer as memórias e histórias sobre o rio, perceber e refletir como os moradores da cidade de Laranjeiras viviam como era a sua vida e sua ligação com o Cotinguiba. Ao falarem das suas experiências com o Rio Cotinguiba, as pessoas entrevistadas relembram as transformações ocorridas na sua comunidade, da sua trajetória pessoal, da experiência de vida. Espera-se também que os estudantes construam novo olhar sobre a história do seu lugar, como sujeito crítico, preocupado com as questões ambientais do seu lugar e também produtor de conhecimento e queiram socializar aquilo que foi por eles produzido. Por fim, os relatos permitem reforçar para a comunidade de Laranjeiras a relação de identidade e pertencimento do seu lugar, entendendo a importância de conhecer as memórias ambientais, as dinâmicas do rio e as transformações sofridas, ao longo do tempo, assim como refletir sobre a poluição do rio, tema de fundamental relevância nos dias de hoje.

## **REFERÊNCIAS**

- BARROS, J. C; BARROS, M. M. L de. Memórias de Velhos: Rememorando a Trajetória de Vida e a Sociabilidade nas Relações Familiares. *Revista Kairós Gerontologia*, vol 17, n.4, p. 337-358, 2014.
- BOSI, E. *Memória e sociedade lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamento e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DANTAS, B. G. *Vovô Nagô e papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Dissertação (Mestrado em) - Universidade Estadual de Campinas, 1982, Campinas, SP, 1982.

ALLAIN, Olivier; MAISSIAT, Jaqueline. *Abordagem Sociointeracionista*. Disponível em < <https://ava.cefor.ifes.edu.br/mod/book/tool/print/index.php?id=759885>> Acesso dia 05. Setembro. 2021.

ALLAIN, Olivier; MAISSIAT, Jaqueline. *Aprendizagem Social/Situada*. Disponível em Acesso dia 05. Setembro. 2021. ALLAIN, Olivier; MORAES, Gustavo Henrique. O fazer-saber do trabalho e sua incorporação. Disponível em < <https://ava.cefor.ifes.edu.br/mod/book/tool/print/index.php?id=762131>> Acesso dia 05. Setembro. 2021.

IBGE. Cidades@. IBGE. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/laranjeiras.html>. Acesso em: 09.12.2021.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/laranjeiras.html>. Acesso em 09.12. 2021.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Portaria nº 15, de 21 de Janeiro de 2019*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/legislacao>. Acesso em: 07.07.2021.

\_\_\_\_\_. *O Patrimônio Natural no Brasil*. 2004. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Patrimonio\\_Natural\\_no\\_Brasil.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Patrimonio_Natural_no_Brasil.pdf). Acesso em: 10.06.2021.

\_\_\_\_\_. *Inventário Nacional de Bens Imóveis/Sítios Urbanos Tombados*. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>> Acesso em: 07.07.2021

LEÃO, L. C. C. *O espaço livre público e a visão cotidiana da paisagem em cidades históricas: o caso de Laranjeiras-SE*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, 2011, São Paulo, 2011.

MESQUITA, I. M. de. *Urdidura e trama de memórias do ensino de História*. –Aracaju: EDUUNIT, 2017.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212,1992.

SANTANA FILHO, L. S; et al. *Análise do espaço geográfico da sub-bacia do Rio Cotigüiba – Sergipe – Brasil*. 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/42.pdf>. Acesso em: 12. 06.2021.

SANTOS, A. J. A. *A importância da conservação do meio ambiente cultural para a construção de uma sociedade sustentável: o caso de Laranjeiras/SE*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2015, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, W. A. dos. *Ocupação e dinâmica socioambiental da sub-bacia hidrográfica do rio Cotigüiba/SE*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, 2012, São Cristóvão, SE, 2012.

ZANIRATO, S. H. O Patrimônio Natural do Brasil. *Patrimônio e Cultura Material*, Projeto História nº 40, junho de 2010.

# JOGO DE TRILHA: MERGULHANDO NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DE SERGIPE

Mayra Ferreira Barreto<sup>82</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa é parte integrante do Jogo de Trilha: mergulhando nas Bacias Hidrográficas de Sergipe. O jogo elaborado tem como objetivo auxiliar a compreensão do ensino sobre Bacias Hidrográficas de Sergipe de forma dinâmica e motivadora, sensibilizar os estudantes na preservação consciente dos recursos hídricos e do consumo de água, além de potencializar o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Espera-se que, ao realizarem as tarefas do jogo, os estudantes possam se motivar acerca do processo de ensino aprendizagem sobre as Bacias Hidrográficas de Sergipe, valorizar as questões ambientais locais e aprender a cuidar melhor dos recursos hídricos.

**Palavras-Chave:** Educação ambiental; Jogo de trilha; Bacias hidrográficas; Sergipe.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é parte integrante do “Jogo de trilha: mergulhando nas Bacias Hidrográficas de Sergipe”. Este recurso didático foi elaborado para servir de material pedagógico na primeira Olimpíada de Educação Ambiental da disciplina “Planejamento e Gestão de Recursos Hídricos” do Curso de Especialização em Recursos Hídricos e Meio Ambiente, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe em parceria com projeto Azahar: Flor de Laranjeiras. Dessa forma, visando contribuir para a formação de discentes capazes de perceber que a responsabilidade na preservação do meio ambiente é um dever de todos, que elaboramos o “Jogo de Trilha: mergulhando nas Bacias Hidrográficas em Sergipe”. O jogo além de facilitar o ensino das bacias hidrográficas tem como meta promover a consciência do uso sustentável de recursos naturais e do equilíbrio ambiental.

A temática “Bacias Hidrográficas” está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998) e nas versões homologadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2019) e do Currículo de Sergipe - Ensino Fundamental (SERGIPE, 2018). Nesses documentos, a temática apresenta-se como conteúdo obrigatório a ser desenvolvido no 6º ano do Ensino Fundamental. Como proposta metodológica a pesquisa está dividida nas seguintes etapas: escolha da temática abordada no jogo e da turma contemplada; levantamento de informações e dados sobre as bacias hidrográficas de Sergipe; confecção do recurso lúdico e produção escrita de um caderno de orientações, para o professor, na utilização do jogo, em sala de aula.

Estamos vivendo em uma sociedade mais informatizada e conectada, exigindo da escola e docentes a necessidade constante de revisão e inovação das suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o professor deve desenvolver atividades que leve em consideração o estudante como sujeito do processo de ensino e aprendizagem. O jogo pode se apresentar como elemento que realiza essa tarefa de maneira mais receptiva aos estudantes, possibilitando aprendizagens significativas.

---

<sup>82</sup> Possui mestrado profissional em Ensino de História/ ProfHistória pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (2014), atualmente é professora de Educação Básica da Rede Municipal de Barra dos Coqueiros/ SE.

Para alcançar os objetivos almejados, a opção foi por uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados: leituras de artigos e normativos sobre Educação Ambiental. Diante do exposto, partiremos do seguinte questionamento: Quais as possibilidades da utilização do Jogo de Trilhas para a aprendizagem das Bacias Hidrográficas em Sergipe?

Sabemos que a água é um recurso essencial para a vida no planeta, ela está ligada também a produção da maioria dos bens e serviços, incluindo alimentos, energia e manufaturados. De acordo com o Relatório da UNESCO (2015):

[...] água está no centro do desenvolvimento sustentável. Os recursos hídricos, e a gama de serviços providos por esses recursos, contribuem para a redução da pobreza, para o crescimento econômico e para a sustentabilidade ambiental. Desde a segurança alimentar e energética até a saúde humana e ambiental, a água contribui para as melhorias no bem-estar social e no crescimento inclusivo, afetando os meios de subsistência de bilhões de pessoas (UNESCO, 2015, p.02).

Entretanto, no contexto nacional e mundial atual, observamos além das mudanças climáticas, a degradação ambiental, a redução da biodiversidade e o uso em excesso de consumo de águas pela sociedade humana, o que traz várias consequências para o planeta terra: esgotamento do solo, a contaminação da água e a crescente violência nos centros urbanos. A crise hídrica no Brasil, de acordo com Costa e Aguiar Netto (2018) [...] “é resultado do modo como se vive na atualidade, ou seja, do excesso de consumo das águas pelo homem e a gestão inadequada dos recursos hídricos” (COSTA; AGUIAR NETTO, 2018, p. 19).

A maior parte da população de Sergipe é urbana, o que contribui para a para os lançamentos de muitos dejetos que poluem o leito do rio, causando problemas de saúde para quem vive dele. Dentre os principais fatores de poluição urbana no município estão à poluição industrial, à pesca predatória, às obras de engenharia para a construção de estradas e ferrovias, o descarte de lixo de forma inadequada, o desmatamento para os cultivos agrícolas, as pastagens e o crescimento populacional. Sendo assim, a poluição dos rios causa empobrecimento dos solos, redução dos peixes, redução do volume das águas, alteração dos ecossistemas aquáticos, principalmente ao lançamento de esgoto, agrotóxicos e resíduos sólidos, assim como a destruição da fauna e flora.

De acordo com os PCNs (1998) “à medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos” (PCNs, 1998, p.173). Dessa forma, incumbem aos professores e os estabelecimentos de ensino, estimular a consciência ambiental nas escolas, sobretudo quando queremos formar uma sociedade com ética e com cidadania ambiental. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

Cabem às escolas sejam públicas ou privadas a educação cidadã, responsável, crítica, participativa e emancipatória, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construída no qual as pessoas se inserem (DCNs, 2013, p. 547).

Isto posto, as escolas têm um papel fundamental em promover mudança de atitudes em relação ao meio ambiente, possibilitando aos alunos o entendimento das consequências ambientais da ação do homem e das suas próprias ações. Dessa forma, visando contribuir para a formação de discentes capazes de perceber que a

responsabilidade na preservação do meio ambiente é um dever de todos, que elaboramos o “Jogo de Trilha: mergulhando nas bacias hidrográficas em Sergipe”.

O jogo além de facilitar o ensino das bacias hidrográficas tem como meta promover a consciência do uso sustentável de recursos naturais e do equilíbrio ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de: “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (PCNs, 1998, p. 07). De acordo com os PCNs (1998):

A perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Para que essas informações os sensibilizem e provoquem o início de um processo de mudança de comportamento, é preciso que o aprendizado seja significativo, isto é, os alunos possam estabelecer ligações entre o que aprendem e a sua realidade cotidiana, e o que já conhecem (...). Nesse sentido, o ensino deve ser organizado de forma a proporcionar oportunidades para que os alunos possam utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar nela (PCNs, 1998, p.189 e 190).

Ou seja, é papel da escola a promoção de atividades que possibilitem uma participação concreta dos estudantes, para entender as questões ambientais e dessa forma, intervir na sua realidade. A Base Nacional Comum Curricular (2019) é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, no qual todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sobre o Ensino de Geografia, a BNCC estabelece que um dos seus principais objetivos: [...] está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.

**Quadro 01** – Conteúdo, competências e habilidades do 6º ano que foram abordados no “Jogo de Trilha: as Bacias Hidrográficas em Sergipe”.

<b>Unidade temática</b>	<b>Conexões e Escalas</b>
<b>Objeto de conhecimento</b>	Relações entre os componentes físico-naturais
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10;</li> <li>• Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7;</li> <li>• Específicas de Geografia: 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<p>(EF06GE4) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas no estado de Sergipe e no Brasil e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p> <p>(EF06GE1SE) Conhecer a dinâmica das bacias hidrográficas do Brasil e do</p>

	Estado de Sergipe e a importância da sua conservação frente aos múltiplos usos da água.
<b>Conteúdos</b>	Hidrografia: bacias hidrográficas no Brasil e em Sergipe.

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019).

Quanto às competências específicas de Geografia, a BNCC determina, as seguintes competências:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

As competências específicas de Geografia, relacionada com a proposta desta pesquisa são:

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2019, p. 366).

Portanto, essas competências podem ser facilitadas pela utilização da proposta defendida neste trabalho, pois ela defende a utilização de um jogo de trilha como recurso didático para o entendimento de determinado conteúdo geográfico, partindo

da esfera local para o global, além de contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente, e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO**

De acordo com Fortuna (2004):

[...] a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer "brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras", sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, "aquilo que alegra" dando lugar, no francês, à palavra *joie*, "artefato de matéria preciosa usada em geral como ornamento" (FORTUNA, 2004, p. 02).

O uso dos jogos na sala de aula é uma importante ferramenta, já que, pode estimular a construção de conhecimentos contextualizados com o dia-a-dia do aluno. Eles devem ser valorizados pelo professor, pois ajuda o estudante a tomar consciência de si mesmo e da sociedade em que está inserida. Segundo Meinerz (2018), o jogo é uma prática cultural que pressupõe a interação social. A autora reconhece o potencial presente na apropriação do lúdico na sala de aula pela capacidade que "os jogos têm de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula" (MEINERZ, 2018, p. 73).

Conforme Meinerz, "os jogos possibilitam a criatividade, a cooperação, desenvolve habilidades, possibilita a construção de conceitos e conhecimentos, permite interagir socialmente e discursivamente, além da troca saberes e fazeres" (MEINERZ, 2018, p. 73). Para a autora, utilizar jogos na sala de aula faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental.

Consoante Meinerz (2018) "é essencial que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão, uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável do sujeito que joga" (MEINERZ, 2018, p. 76). De acordo com Busarello (2018), em um jogo o indivíduo tem a oportunidade de superar desafios e perder, mas não de forma permanente. Ou seja, o jogador tem a oportunidade de refazer a tarefa, buscando seu êxito. Isso serve como motivador para uma busca constante de melhorias e maneiras novas de encontrar soluções (BUSARELLO, 2018, p. 115)

Para Fortuna (2004) "tanto jogo quanto brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação" (FORTUNA, 2004, p. 02). Os elementos utilizados nos jogos têm como objetivo promover o aprendizado e a motivação, deixar a aula mais estimulante, vibrante e envolvente promovendo assim, inúmeras competências antes não exploradas no método tradicional, deixando de lado a "mesmice" das aulas rotineiras.

De acordo com Miranda (2002), "por intermédio do jogo, que evidentemente mobiliza a cognição, desenvolvem-se nas crianças inteligência e personalidade, proporcionando-lhe fundamentos para a construção do conhecimento" (MIRANDA, 2002, p. 22). Para o autor, o jogo é "um dispositivo facilitador para as crianças perceber os conteúdos". Conforme Miranda "o jogo caracteriza-se, pois, para os

professores como um recurso já integrado ao seu “arsenal” pedagógico, dividindo o espaço do dia-a-dia com o diário de classe, giz, apagador e livro didático” (MIRANDA, 2002, p. 23). Para o estudioso:

[...] o jogo tem a capacidade de socializar e desenvolver a criatividade, porque propõe situações que provocam a curiosidade das crianças, levando-as a questionarem-se e a questionar e, assim, a construir e reconstruir o conhecimento. Como o jogo é um convite explícito e tentador à participação ativa das crianças, e sabendo elas que o momento para jogar durante a aula é limitado pelo planejamento do professor, parece não haver marasmo que resista incólume.

O ato de jogar além de proporcionar prazer é um meio de o indivíduo desenvolver habilidades cognitivas, como a atenção, memória, criatividade e afetividade. Os jogos, no contexto educacional permitem que os alunos vivenciem diferentes habilidades que são significativas para a aprendizagem, contribuindo para o melhor aproveitamento da mediação e da construção do conhecimento.

## **ORIENTAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DO JOGO PARA O PROFESSOR**

As atividades produzidas no jogo de trilha foram pensadas para serem desenvolvidas com estudantes da Educação Básica, especialmente com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, porém não impede que o professor faça adaptações e as utilize em séries em que o conteúdo das bacias hidrográficas aparecem como componente curricular de Geografia do Brasil.

O jogo de trilha tem como motivação auxiliar na compreensão do ensino sobre bacias hidrográficas de Sergipe de forma dinâmica e motivadora, além de sensibilizar os estudantes na preservação consciente dos recursos hídricos e do consumo de água, potencializar o desenvolvimento de uma consciência ambiental. O material didático foi construído em tamanho de uma cartolina, mas não impede que seja reproduzido com o tamanho maior pelo professor ou com a ajuda do aluno. O jogo poderá servir também como recurso pedagógico complementar aos livros didáticos ou outros materiais que o professor utiliza em sala de aula.

Além dos objetivos elencados acima, a trilha possibilita trocas de experiências, e a construção de valores e atitudes como a interação, cooperação e a ajuda ao próximo. Espera-se que, ao realizarem as tarefas do jogo, os estudantes possam se motivar acerca do processo de ensino aprendizagem das bacias hidrográficas de Sergipe, valorizar as questões ambientais locais e aprender a cuidar melhor das bacias.

## **REGRAS DO JOGO**

A trilha foi construída tendo o mapa do estado de Sergipe como a base do jogo. Ela também foi desenhada em um molde com as dimensões de uma cartolina comum e depois foi enviado para o designer fazer a ilustração. As Bacias Hidrográficas que fazem partes de Sergipe e estão contempladas no jogo são: a do Rio São Francisco, Vaza Barris, Rio Real, Rio Japarutuba, Rio Sergipe e o Rio Piauí. Também fazem parte as bacias Costeiras 1 (GC1) e Costeiras 2 (GC2).

Em relação às regras do jogo: cada jogador, na sua vez, joga o dado para saber quantas casas deve avançar. Ao chegar a uma casa deve ler em voz alta a informação que ali está. Se a ação for positiva, em relação às ações do homem na bacia hidrográfica o jogador avança uma ou mais casas, conforme indica o jogo, ou se a informação for negativa o jogador recua uma ou mais casas. Ganha o jogo quem



atingir o ponto de chegada. Durante a trilha são discutidas informações sobre: localização das bacias, problemas ambientais existentes nelas, e as principais utilizações para o homem. Assim, ao longo da trilha os estudantes têm a oportunidade de expressar o que sabem, de construir novos conhecimentos sobre o meio ambiente e aprender a cuidar dele.

## **TEMPO E DURAÇÃO DA ATIVIDADE**

01 aula de 50 minutos

## **PÚBLICO ALVO**

Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

## **DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE**

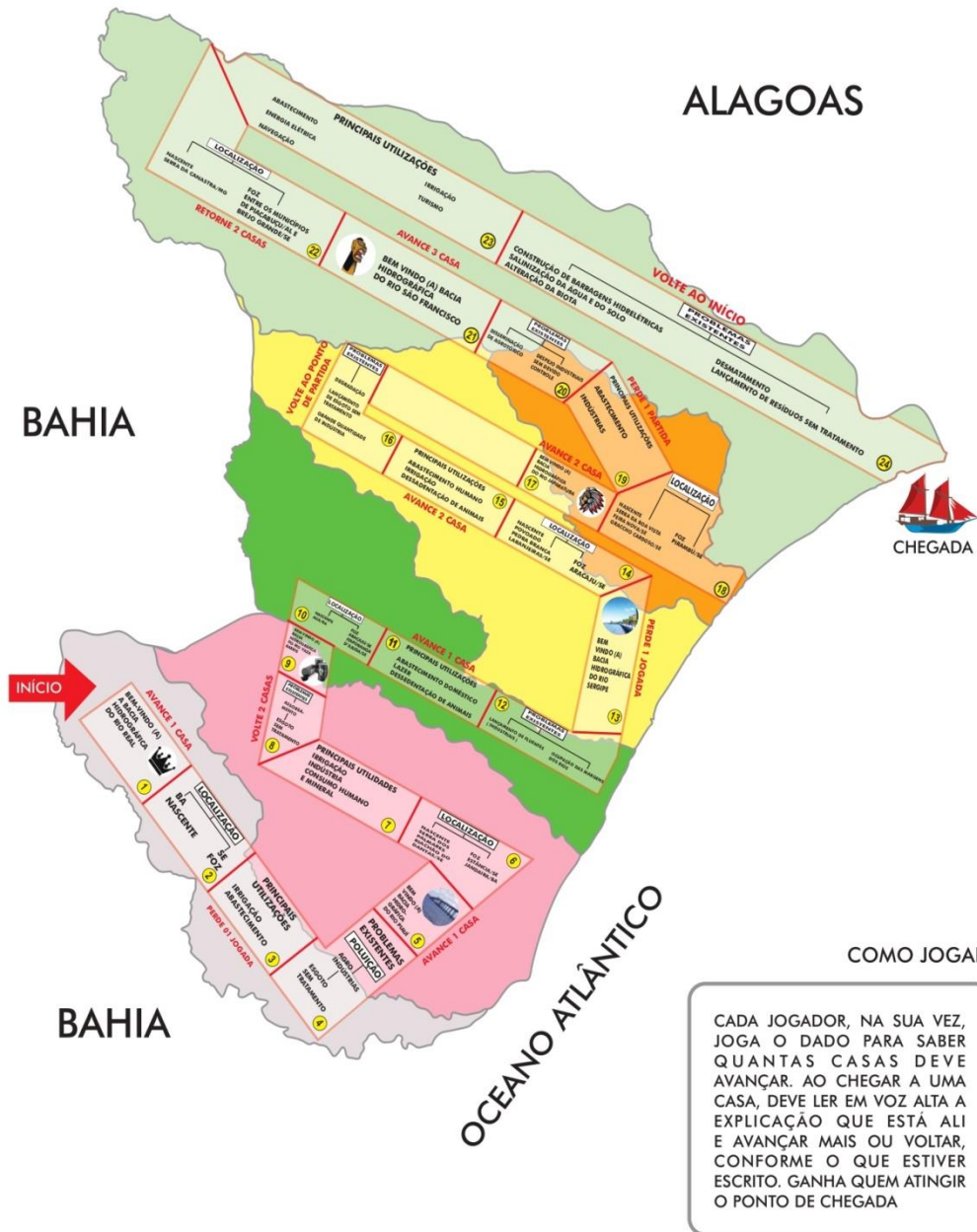
No primeiro momento da aula o professor, irá promover a problematização dos conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos. A metodologia escolhida foi à aula expositiva e dialogada. Antes de iniciar a aula, o professor irá perguntar aos discentes, o que eles entendem por rios e Bacias Hidrográficas. Esse momento é importante para que o professor faça uma avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, procurando estabelecer conexões entre a experiência vivencial dos alunos e o assunto que será trabalhado na aula, ou seja, as Bacias Hidrográficas de Sergipe. Durante todo o momento da aula expositiva e dialogada é de grande importância que ocorra espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas entre o professor e os estudantes. Sendo fundamental também que o docente motive seus alunos, apresentando, por exemplo, a relação do que será ensinado/trabalhado com os conhecimentos anteriormente aprendidos nas séries anteriores.

No segundo momento da aula, o professor (a) distribua à sala em equipes com seis componentes, cada equipe elege o primeiro participante para jogar o dado e saber quantas casas vai avançar. Em seguida entregue a cada grupo o “Jogo de Trilha: mergulhando nas bacias hidrográficas de Sergipe”, após a explicação das regras do jogo para a turma, os alunos já poderão dar início as tarefas. Durante toda a atividade lúdica, o professor (a) atuará como mediador do conhecimento, e dessa forma poderá retomar discursões apresentadas nas aulas sobre as bacias hidrográficas, e também trabalhar ou reforçar conceitos como: consciência ambiental, preservação das bacias, cuidado com o meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

Em outro momento da aula, o professor irá solicitar aos grupos que escolham um representante para apresentar para a turma, os resultados da atividade. Depois de ouvi-los, caso percebe que há alunos com dúvida, possibilite novos discursos e abordagem do assunto, visando levá-los a refletir sobre as bacias hidrográficas e a construir novos conhecimentos. No final da aula, o aluno será estimulado a escrever um texto ou elaborar um desenho sobre o que aprendeu com o jogo. Depois de realizada essa etapa, o docente irá apresentar para a turma o feedback dos resultados alcançado, reconhecendo a evolução e capacidade de aprendizagem dos estudantes. Com a atividade espera-se que os estudantes construam novo olhar sobre a história do seu lugar, como sujeito crítico, preocupado com as questões ambientais do seu lugar e também produtor de conhecimento e queiram socializar aquilo que foi por eles produzido.

**Figura 01-** Jogo de Trilha sobre as Bacias Hidrográficas de Sergipe.

# MERGULHANDO NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DE SERGIPE



Fonte: Acervo da autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho dedicamo-nos a utilizar o jogo de trilha como recurso didático para a aprendizagem das bacias hidrográficas. A pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos, na medida em que contribuir para o alcance dos objetos de

conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes e a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e o respeito ao meio ambiente, para que os estudantes ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro, respeitando os seus direitos e o de sua comunidade.

Os jogos no contexto da sala de aula possibilita que o estudante tenha a oportunidade de refazer a tarefa, buscando seu êxito. Servindo como motivação para uma busca constante de melhorias e maneiras novas de encontrar soluções. Eles promovem também o engajamento e o aprendizado, assim como o de estimular positivamente o comportamento do estudante para executar determinada atividade.

Dessa forma, é evidente a importância que esse recurso didático pode representar para a potencialização o ensino sobre as Bacias Hidrográficas em Sergipe, tornando a aula mais dinâmica, motivadora e o processo educativo mais prazeroso.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular / Ministério da Educação*. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Brasília, 2013.
- BRASIL. *Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUSARELLO, Raul Inácio. *Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2518768&forceview=1>. Acesso dia 22/07/2022.
- COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; NETTO, Antenor de Oliveira Aguiar. *Lugares, Potencialidades e Resistências: Terra e povo no São Francisco*. Aracaju: Criação, 2018.
- FORTUNA, Tânia Ramos. *Brincar é aprender*. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; Pereira, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- MEINERZ, Carla Beatriz. *Jogar com a História na sala de aula*. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; Pereira, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- MIRANDA, de Simão. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, Brasília, v.8, n.14, jan./jun.2002.
- UNESCO. *Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos: água para um mundo sustentável*. UNESCO, 2015.

## OS SÉCULOS DE CAÇA ÀS BRUXAS: A MULHER E O ESTIGMA DO MAL.

Pedro Paulo Jacomo da Silva Junior <sup>83</sup>

**Resumo:** O século XV na Europa é considerado o momento onde se inicia o teor persecutório da Igreja Católica e seu discurso misógino pautado no fundamentalismo religioso cristão, na Bíblia e até mesmo em crenças populares que tinham o intuito de inferiorizar mulheres por conta de seu sexo, estigmatizando-as devido sua inferioridade e suposto maior envolvimento às atividades consideradas tomadas de curandeirismo, paganismo e superstições, herdadas e transmitidas por gerações. Muito dessa mentalidade da ação bruxa perpassou séculos e ainda é presente e serve como base para a misoginia, sobretudo a ocidental.

**Palavras-chave:** Bruxaria; Inquisição; Medieval; Feminino.

Toda a legitimidade da Igreja Católica pautava-se em uma maior predisposição feminina em estar ao lado do mal e do oculto e por ter uma superior capacidade em trazer malefícios aos homens. Mas não somente o elemento religioso importava e auxiliava na famigerada caça aos corpos femininos, mas também as lutas que foram travadas por trabalhadores e trabalhadoras nos momentos finais do Medieval, o momento que culmina à transição do feudalismo para o capitalismo é o mesmo em que o extermínio das chamadas bruxas ocorreu, é a partir do começo da acumulação de capital que o Estado tenta manter o controle sobre corpos, principalmente do feminino. Percebendo o contexto histórico da Idade Média, as bruxas eram parteiras, enfermeiras e assistentes.

Entendiam sobre o emprego de plantas medicinais para curar enfermidades e epidemias nas comunidades em que viviam, detinham elevado poder social. Elas eram a única possibilidade de atendimento médico para mulheres e pessoas pobres, foram por muito tempo médicas sem um título que lhes conferisse autenticidade, aprendendo os trabalhos umas com as outras e passavam esse conhecimento para suas descendentes.

Para reconquistar o centro das atenções e o poder, a Igreja Católica efetivou a conhecida “caça às bruxas”. Com o apoio do Estado, criou tribunais, os chamados “Tribunais da Inquisição” ou “Tribunais do Santo Ofício”, os quais perseguiram, julgavam e condenavam todas as pessoas que representavam algum tipo de ameaça às doutrinas cristãs. As penas variavam entre a prisão temporária até a morte na fogueira. Em 1484 foi publicado pela Igreja Católica o chamado “*Malleus Maleficarum*”, mais conhecido como “*Martelo das Bruxas*”. Este livro continha uma lista de requerimentos e indícios para se condenar uma bruxa. Em uma de suas passagens, afirmava claramente, que as mulheres deveriam ser mais visadas neste processo, pois estas seriam, “naturalmente”, mais propensas às feitiçarias. (MENSCHIK, 1977, p. 132)

É preciso entender e diferenciar que durante boa parte do tempo na Idade Medieval as mulheres tinham acesso à arte, à literatura e à ciência, chegavam até mesmo a ocupar certo destaque em decisões, sobretudo na ausência dos homens que estavam a todo o momento envolvidos em grandes guerras e conflitos. É logo a partir deste momento de destaque das mulheres e de acesso às informações em que se inicia a repressão ao sexo feminino, mais precisamente entre os séculos XIV e o

---

<sup>83</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pós-graduado em História do Brasil e pós-graduando em Antropologia brasileira.

século XVIII, principalmente entre os séculos XV/XVI houveram supostas milhares de execuções, onde mulheres feiticeiras eram queimadas vivas em fogueiras.<sup>84</sup>

Adeptos da filosofia aristotélica, sob a liderança de Tomás de Aquino durante certo período do Medievo foram os responsáveis pela satanização da mulher, por lhe imporem limitações ligadas a seu sexo, dando o sentido diabólico de sua existência, criando o imaginário da mulher sedutora, tentadora e representativa de grande perigo à masculinidade, sendo a mulher um sujeito que deve acima de tudo ser dominado.<sup>85</sup>

Novamente o elemento religioso deve ser visto como motivação da perseguição à mulher durante os séculos de caça às bruxas no período Medieval, mas também a tentativa de centralização do poder que ocorrera antes mesmo da Idade Moderna. Para o sistema capitalista que se forja ainda que aos poucos nestes séculos em meio ao sistema feudal era necessário também exercer o poder sobre os corpos e a sexualidade, na tentativa de construção de indivíduos alienados e que provavelmente não se rebelariam estando imersos nas mais diversas formas de controle pelos chamados *dominantes*.

É possível perceber que as mudanças nas bases da estrutura do mundo feudal foi fato importante ligado aos séculos XIV/XV e nas mudanças que ocorriam nesses tempos é perceptível notar a ausência das mulheres em novos tempos marcados pelo crescimento do mercantilismo e na formação dos Estados Nacionais.

Tais modificações que se inseriam pouco antes do advento da Idade Moderna mostram que os conflitos entre o clero e aos considerados bruxos não era fato isolado, havia também toda uma dinâmica ligada a transformação social que ocorria dentro da sociedade em meio a estas mudanças. É também por meio da Inquisição que a Igreja busca manter seu poder.<sup>86</sup>

Desde à Antiguidade eram as mulheres as responsáveis pelas curas, pelos partos e dos cuidados com a saúde de seus próximos e até mesmo de aldeias longínquas. Na Idade Média estes saberes são intensificados e fortalecidos, eram consideradas as médicas populares, mais tarde em meio ao surgimento do poder médico e das Universidades que se moldavam em meio à época medieval, se tornariam as mulheres então, uma ameaça. Estas mesmas mulheres participaram também de revoltas camponesas responsáveis por ameaçar o domínio feudal e é em meio a este poder fraco e descentralizado que o feudalismo busca começar a centralizar-se em meios políticos mais modernos. A religião católica se debruça nestes problemas e passa a contribuir para a obtenção do poder centralizado, o fazendo através dos tribunais da Inquisição perseguindo os chamados heréticos, que em boa parte do tempo denominavam-se bruxos, principalmente bruxas.<sup>87</sup>

Com a cultura da época nas mãos de clérigos celibatários, pode-se observar que o Cristianismo fora responsável por uma misoginia desenfreada na Idade Média, especificamente a partir do século XV, foram eles através de uma busca desenfreada pela castidade, virgindade e controle dos corpos os algozes que deram ao sexo feminino o caráter demoníaco e luxurioso em meio a fundamentos de dominação masculina dentro da Igreja Católica no Medievo.<sup>88</sup>

---

<sup>84</sup> KRAMER, Heinrich.; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras: Malleus Maleficarum**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991. p.13.

<sup>85</sup> BOURDIEU, P. **A dominação masculina**, 1995, p. 157.

<sup>86</sup> FREIRE, Mariza Scheffer; SOBRINHO, Vilma Pereira; DA CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. **A figura feminina no contexto da Inquisição**. Educere et Educare- Revista da educação. Vol. I n1 Jan./Jun. 2006 p. 53.

<sup>87</sup> KRAMER, Heinrich.; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras: Malleus Maleficarum**. Op. Cit. p.14.

<sup>88</sup> BROWN, P. Antigüidade Tardia. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. v. 1: Do Império Romano ao ano 1000. p. 206.

Sobretudo, é importante elucidar que a caça às bruxas ocorrera em meio a um período permeado pelo medo da mudança e da necessidade de fortificar o modelo feudal que vinha aos poucos se tornando obsoleto e que daria futuramente lugar ao que chamamos hoje de capitalismo. Neste contexto encontra-se também a motivação teológica pautada também na *maldição bíblica de Eva*, de onde viria todo o mal que acompanharia o sexo feminino por anos e anos, atribuindo a elas a responsabilidade pela queda e pecado do homem, algo que seria traduzido mais tarde na perseguição ao corpo da mulher.<sup>89</sup>

Fora durante o século XV em meio às revoltas populares, epidemias e a crise mais latente do sistema feudal o momento em que se deu os primeiros julgamentos das bruxas na França, Alemanha, Suíça e Itália. Neste momento também começam a circular as primeiras descrições a respeito dos *sabás*, a feitiçaria fora então descrita como uma forma grave de heresia e o crime máximo contra a natureza, Deus e também ao Estado, entre os anos de 1435 e 1487 foram escritos vinte e oito tratados sobre bruxaria, dentre eles o mais famoso, o *Malleus Maleficarum*.<sup>90</sup>

Há diversos trechos na obra que evidenciam o maior envolvimento feminino ao mal, tal manual torna-se uma constante no cotidiano e através dele era possível inclusive identificar uma bruxa por características diversas, sejam elas positivas ou negativas: figuras maléficas, feias, idosas, perigosas ou até mesmo belas, encantadoras e capazes de seduzir homens. Segundo o *Malleus Maleficarum*:

É um fato que maior número de praticantes de bruxaria é encontrado no sexo feminino. Fútil é contradizê-lo: afirmamo-lo com respaldo na experiência real, no testemunho verbal de pessoas merecedoras de crédito. [...] existem três coisas na natureza - as Línguas, os Eclesiásticos e as Mulheres - que, seja na bondade, seja no vício, não conhecem moderação. [...] As mulheres são, por natureza, mais impressionáveis e mais propensas a receberem a influência do espírito descorporificado; e quando se utilizam com correção dessa qualidade tornam-se virtuosíssimas, mas quando a utilizam para o mal tornam-se absolutamente malignas. (KRAMER; SPRENGER, 1991, p. 112).

Na obra *História Noturna* do historiador italiano Carlo Ginzburg é possível entender um pouco do imaginário reproduzido pela época a respeito da existência das bruxas. O autor descreve a estética de pessoas em cima de bastões ou cabos de vassoura que se reuniam às noites (*sabás*) em lugares solitários para profanar a Deus e adorar o Diabo.<sup>91</sup>

Para fazer uma associação entre mulher e bruxaria é necessário que se tenha o conhecimento de que nem tudo que era considerado como bruxaria era efetivamente algo nocivo, mas mesmo assim era visto como algo repreensível. Em *Religião e o declínio da Magia*, Keith Thomas explica que todo o gênero de atividades mágicas podem ser postos sob o título abrangente de bruxaria e que o praticante de bruxaria era uma pessoa de qualquer sexo, mas com maior frequência uma mulher, que por sua vez tinha o poder de causar o *maleficium*, matando, ferindo e também interferindo na natureza.<sup>92</sup>

Thomas ainda evidencia que a bruxaria se tornara uma heresia cristã condenável, pois envolvia a renúncia a Deus e a adesão ao seu maior inimigo e que mesmo capaz ou não de fazer mal a outrem, as bruxas deveriam morrer por sua

---

<sup>89</sup> FREIRE, Mariza Scheffer; SOBRINHO, Vilma Pereira; DA CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. **A figura feminina no contexto da Inquisição**. Op. Cit. p. 54.

<sup>90</sup> FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017 p. 296.

<sup>91</sup> GINZBURG, Carlo. **História Noturna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.10.

<sup>92</sup> THOMAS, Keith. **Religião e o declínio da magia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 355.

deslealdade a Deus, explica ainda que no sabá, as bruxas se uniam para adorar o Diabo e até mesmo para copular com ele.<sup>93</sup>

Para pessoas simples, pobres e camponesas até mesmo as mudanças relativas ao tempo e a natureza possuíam relação divina, elas por sua vez poderiam ser advindas do bem ou do mal, de Deus ou do Diabo. A crença em um duelo entre as forças malignas e o poder divino caracterizou por séculos as relações e eram acima de tudo ideias estabelecidas pelo Tribunal do Santo Ofício, promovendo assim grande e acirrado duelo onde as mulheres eram as consideradas emissárias do Diabo na Terra.

A visão da sociedade sobre a bruxa que se perpetuou por anos, desde o Medievo até a época moderna fazia da mulher uma espécie de bode expiatório para os problemas e mazelas enfrentado na sociedade. Elas eram associadas a doenças, problemas com plantações, mortes e outros casos.<sup>94</sup>

Na Bíblia há diversas passagens desde o caso relatado sobre Eva e a famosa maçã, fruto do pecado, mas praticamente dirigido em sua maior pecaminosidade à mulher que oferece o fruto proibido ao homem e que sucumbe após ser convencido por ela, até mesmo na Antiguidade e na Mitologia grega vemos maus exemplos femininos e que se materializam até hoje tamanha popularidade dos mitos clássicos, segundo afirma José Rivair Macedo:

Desde o período de afirmação do cristianismo no Ocidente o livro de Gênesis ocupou lugar de destaque nas discussões teológicas clericais. Os escritores cristãos, entre eles Paulo em seus escritos destinados aos Coríntios, basearam sua argumentação na existência de uma "superioridade natural do masculino" verificada tanto no momento da Criação quanto na fraqueza de Eva quando esta é tentada pela serpente diabólica. Não é incomum encontrarmos padrões discursivos da época que atribuem ao homem o princípio divino da inteligência (*mens*) ao mesmo tempo em que relega-se à mulher o princípio da sensibilidade (*sensus*), na construção de um edifício argumentativo hierarquicamente estruturado a partir da proximidade da razão com Deus. (MACEDO, 2002, p. 65)

A satanização da imagem da mulher não se inicia com o advento da caça às bruxas. Mulheres como **Medusa, Pandora e Perséfone** são exemplos de figuras, mesmo que mitológicas interpretadas como a personificação do mal e da destruição.

Começando por Eva, que foi a responsável por cair na tentação da maçã proibida e levar ao fim o jardim do Éden. Medusa, era a mulher com cabelos de cobra e capaz de transformar os homens em pedra e apresentava uma ameaça aos gregos, só poderia ser derrotada por um forte homem guerreiro.

Pandora, primeira mulher na mitologia grega, foi enviada como um presente dos deuses aos homens e causou destruição após abrir a caixa com que foi entregue ao mundo mortal, que continha todos os males possíveis, acabando com a suposta paz do mundo. Perséfone, filha de Zeus rapta Hades e o leva ao submundo, lá ele a controla e aprisiona e estando junto a ele era capaz de levar o inferno à Terra.

Com facilidade é possível compreender a mulher como um símbolo do mal, ainda que o livro manual dos inquisidores mais utilizado na época, o *Malleus Maleficarum* cite em suas páginas indivíduos do sexo masculino, a obra é dirigida quase que diretamente às *bruxas*. O livro é alimentado pelo ódio à mulher e tem em seus princípios o entendimento bíblico acerca da natureza feminina, a razão natural está ligada ao fato da mulher ser mais carnal do que o homem, sendo ela criada, houve um defeito em sua fabricação, pois fora a primeira mulher formada a partir da

---

<sup>93</sup> THOMAS, Keith. **Religião e o declínio da magia**. Op. Cit. p 357.

<sup>94</sup> CLARK, Stuart. **Pensando com Demônios: A Ideia de Bruxaria no Princípio da Europa Moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 557.



costela de um homem, que é torta, sendo elas seres defeituosos e que enganam sempre.<sup>95</sup>

A existência de grupos de adoradores do Demônio data desde o século XI e a partir daí é possível compreender o surgimento de temas infinitos e ligados ao culto ao Diabo, como a execração da religião cristã, dos assassinatos em meio a rituais, canibalismo, missas negras e da promiscuidade sexual envolta a esses grupos de adoradores.<sup>96</sup>

Mesmo que a Igreja Católica esteja intimamente ligada às questões sobre a caça às bruxas, é necessário traçar um paralelo a respeito do protestantismo que se moldava a partir do século XVI. Sobre ele é importante trazer à luz o fato de que o advento da Reforma Protestante e da religião que se criara a partir de Lutero, não houve queda nas perseguições aos hereges acusados de bruxaria, pelo contrário, tanto Lutero quanto Calvino aderiram às perseguições apoiando-se também na Bíblia.<sup>97</sup>

Algumas questões a respeito da caça às bruxas devem ser discutidas e vistas com muita atenção, o revisionismo histórico através dos anos dá conta, por exemplo, de explicar acerca não somente do estereótipo criado sobre a imagem da bruxa, mas de outros que se criaram durante muito tempo de estudo e um deles trata diretamente da questão das mortes nas fogueiras da Inquisição. É preciso compreender que não foram todas as mulheres acusadas de bruxaria levadas à fogueira, tornou-se um senso comum acreditar que todas elas foram condenadas à morte em fogo.

Outras formas de castigo e punição eram utilizados na época da Inquisição, alguns recursos não eram utilizados com o fim de sentenciar o herege a morte, mas fazê-lo confessar, existe uma grande quantidade de apetrechos e utensílios que auxiliavam em confissões, outros por sua vez tinham a finalidade do herético como intuito, entre eles estão a roda de despedaçamento e o berço de Judas.



Figura 1 – Roda de despedaçamento. Fonte: <http://www.ibamendes.com/2011/01/tipos-e-instrumentos-de-tortura-na.html>

<sup>95</sup> KRAMER, Heinrich.; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras: Malleus Maleficarum**. Op. Cit. p. 34.

<sup>96</sup> SALLMANN, Jean-Michel. **As bruxas: Noivas de Satã**. Editoria Objetiva; Rio de Janeiro, 2002. p.24.

<sup>97</sup> FREIRE, Mariza Scheffer; SOBRINHO, Vilma Pereira; DA CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. **A figura feminina no contexto da Inquisição**. Op. Cit. p. 56.





Figura 2 – Berço de Judas. Fonte: <http://www.ibamendes.com/2011/01/tipos-e-instrumentos-de-tortura-na.html>

Inclusive, segundo Jean-Michel Sallmann em *As bruxas: Noivas de Satã*, explica que na época moderna, a grande caça aos bruxos fora conduzida pelos tribunais laicos e que a partir do século XV, a Inquisição não teve mais responsabilidade com questões ligadas a repressão da bruxaria.<sup>98</sup>

Os números da Inquisição também são ainda muito problematizados e é possível que haja certa controvérsia quando se aborda este tema. Muitos dos julgamentos ocorridos deixaram de ser registrados ou se perderam, a Historiografia diverge muito sobre o tema, inclusive algumas acadêmicas feministas defendem que a quantidade de mulheres queimadas na fogueira é a mesma quando se compara com o número de mortos no Holocausto judeu da Alemanha contemporânea. Já com base em seu trabalho arquivístico, Anne L. Barstow reflete que duzentas mil mulheres foram acusadas de bruxaria em um período de três séculos, sendo que uma menor parte deste número teria sido realmente assassinadas, acrescentando ser muito complicado especificar quantas delas morreram executadas ou após sofrer diferentes tipos de punição, ainda acrescenta o fato de muitos dos arquivos não enumerarem os vereditos após os julgamentos ao que eram submetidas estas mulheres. Pesquisas de outros historiadores quando o fazem a partir de uma perspectiva regional, também tendem a divergir em números, inclusive pelo fato de que a famigerada caça era conferida principalmente entre conterrâneos e pessoas comuns que tinham total liberdade para prender as acusadas, atestando o caráter secular (mundano, fora da ordem imposta pela religiosidade) que tomou a caça às bruxas na Idade Moderna.<sup>99</sup>

Em *A feitiçaria na Europa moderna* de Laura de Mello e Souza, estima-se que a perseguição incendiada basicamente sobre mulheres teria queimado aproximadamente vinte mil pessoas e que relacionando este número à regiões diversas, o mesmo teria variado em diferentes momentos, mas que o auge desta repressão teve seu ápice entre os anos de 1560 e 1630.<sup>100</sup>

Por mais que haja muita discussão a respeito do tema e do número efetivo de mulheres que sofreram castigos, perseguições e foram levadas à fogueira, um caso ocorrido na Europa no século XV chama a atenção e é obviamente o mais comentado da História, trata-se de Joana D'arc, a camponesa que aos 17 anos, em 1429, comandou o exército francês, ela afirmava ter sido instruída pelo arcanjo São Miguel,

<sup>98</sup> SALLMANN, Jean-Michel. *As bruxas: Noivas de Satã*. Op. Cit. p.40.

<sup>99</sup> FEDERICI, Sílvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Op. Cit. p. 293.

<sup>100</sup> SOUZA, Laura de Mello e. *A feitiçaria na Europa Moderna*. 2. ed. São Paulo. Ática, 1995. p.30.

por Santa Margarida e Santa Catarina para liderar um exército contra os ingleses e libertar a França na Guerra dos Cem Anos.



Figura 3 – Representação da morte de Joana D'arc . Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/joana-darc-queimada-viva-em-rouen-franca/>

Lutando contra a ocupação inglesa, julgada como feiticeira e herege pela Inquisição e queimada na fogueira, diante disso, configurava-se a clara intenção da classe dominante em conter um avanço da atuação destas mulheres e em acabar com seu poder na sociedade, a tal ponto que se utilizava meios de simplesmente executá-las. Segundo Mark Twain, escritor de uma das mais conhecidas biografias de Joana D'arc:

Joana foi chamada de bruxa, de falsa profetiza, de conjuradora de espíritos, de mistificadora, ignorante dos preceitos católicos, de contestadora da fé, de sacrílega, de idólatra, de renegada, de blasfêmia contra Deus e contra os santos, escandalosa, sediciosa, perturbadora da ordem pública; foi acusada de incitar à violência e ao derramamento de sangue, de renegar a natureza de seu próprio sexo, vestindo-se como homem de maneira irreverente e assumindo a vocação de soldado; de enganar os poderosos e os humildes; de usurpar honrarias e de se fazer adorar, oferecendo as mãos e as vestes para que fossem beijadas. (TWIN, 2001, p. 65)

Hoje, o fenômeno de caça às bruxas continua sendo um dos assuntos menos estudados sobre a Europa Moderna e isso recai sobre o fato das vítimas serem em sua maioria mulheres camponesas, explicitando certa indiferença dos historiadores. Também o fato dos estudiosos da caça às bruxas na época serem exclusivamente homens serve para banalizar o assunto, que muitas das vezes pôde ser visto como um processo de terapia social, loucura, pânico e histeria e que muito provavelmente

se dá ao advento do movimento feminista o fato da temática ter saído da clandestinidade e se tornado maior tema de debate dentro da academia, mesmo que ainda com divergências.<sup>19</sup>

Mesmo que tenha inicialmente sido um movimento dirigido pela Inquisição e com o apoio da Igreja Católica, a caça às bruxas não deixa de tomar magnitudes gigantescas quando imersa em tribunais seculares após a bruxaria transformar-se em um crime civil, um bom exemplo é o julgamento das Bruxas de Salém ocorrido já em outro momento histórico e fora da Europa, mas que serve de elemento legitimador, onde os tribunais por vezes saíram das mãos da Igreja e foram levados a cabo pela população tomada de falta de conhecimento, juízos de valor e, sobretudo o preconceito ao feminino que reside até os dias de hoje e que segundo Jean-Michel Sallmann:

Vale destacar que a bruxaria carregava consigo a realidade social vivida pela mulher daquela época, muita das vezes a figura de uma mulher frágil, velha, viúva, inimiga da sociedade e do Estado e que nunca houvera a retratação da Igreja Católica sobre o fato se Satã ser responsável pela subversão humana, sendo esta questão um dado fundamental do sistema de representação católico. (SALLMANN, 2002, p. 107)

A visão estereotipada da mulher praticante de bruxaria pouco mudou desde os séculos de caça às bruxas, pelo contrário ela se perpetuou no imaginário humano através de filmes, séries e até mesmo documentários. A indústria cinematográfica produz uma infinidade de longas que nada oferece além de entretenimento e reforça a imagem negativa, diabólica e amedrontadora do sexo feminino. *A bruxa* filme de 2015 dirigido por Robert Eggers é um clássico exemplo contemporâneo de tudo o que fora relatado por anos e anos de Inquisição: a obra possui um elemento feminino principal, pragas, maldições, pacto com o Diabo e por fim culmina numa espécie de sabá em meio à noite onde outras mulheres rondam por uma floresta.

Já em *Silenciadas*, filme de 2020 e baseado em fatos reais é possível perceber uma excelente crítica ao Tribunal do Santo Ofício, a obra aborda com excelência o cotidiano de mulheres acusadas de bruxaria, baseado no livro *A Feiticeira* de Jules Michelet, possui uma vertente mais conectada com o feminino e é praticamente o oposto de muitas produções e tenta fazer com que o espectador pense com o olhar feminino acerca da Inquisição, se opondo a grande maioria de filmes e séries que contribuem para distorções e reforçam preconceitos de gênero e religiosos e o feminismo na contemporaneidade possui força e grande intuito de revelar as coisas sob a ótica da mulher, tal fato torna-se muito necessário numa temática vista por muitos como um tabu e carregada de preconceitos e misoginia.

O feminismo busca resgatar a verdadeira imagem das bruxas em nossa história, analisando não somente os aspectos religiosos, mas também políticos e sociais que envolveram a “caça às bruxas” na Idade Média. No olhar feminista, as bruxas, através de seus conhecimentos medicinais e sua atuação em suas comunidades, exerciam um contra-poder, afrontando o patriarcado e, principalmente, o poder da Igreja. Em verdade, elas nada mais foram do que vítimas do patriarcado (ALAMBERT, Ano II, p. 7)

---

<sup>19</sup> FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Op. Cit. p. 290.

Em dias atuais não existe um Tribunal do Santo Ofício que rege e molda a vida das mulheres, mas de fato, existe o que resultou dele, um machismo desenfreado e que amordaça, viola, queima, desvirtua e deprecia mulheres. Os números de feminicídio são alarmantes, acessados em telejornais, redes sociais, no cotidiano e o mais próximo do que se possa imaginar, os homens continuam a exercer controle sob o sexo feminino, ainda são os algozes e responsáveis pela caça às bruxas contemporânea que muito embora em sua raiz tenha acabado mas ressignificou-se no século XXI, na verdade nunca deixou de renascer.

Ao passo que as mulheres lutam por igualdade de gênero, poder social e econômico comparável aos dos homens e buscam por suas identidades e memórias, precisam se deparar com o mesmo patriarcado de séculos atrás, só que neste momento possuem maior amparo, até mesmo legal (ainda que falho) e mesmo que os tempos sejam outros algumas tendências resistem por não se modificar, dificultando assim o caminho das mulheres que passam séculos por séculos em novos adventos de caça às bruxas, resta a elas lutar e resistir, pois segundo a escritora e ativista francesa Simone de Beauvoir:

“A humanidade é masculina, e o homem não define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo.” Ainda continua: Opõe-se por vezes “o mundo feminino” ao universo masculino, mas é preciso sublinhar mais uma vez que as mulheres nunca constituíram uma sociedade autônoma e fechada; estão integradas na coletividade governada pelos homens e na qual ocupam um lugar de subordinadas; estão unidas somente enquanto semelhantes por uma solidariedade mecânica (BEAUVOIR, 1980, p. 363).

As bruxas são representantes vorazes do movimento feminista, não apenas por sua capacidade de resiliência, coragem força, determinação e resistência, mas por estarem continuamente em busca de novos ciclos e formas de se emancipar em um ambiente heteronormativo, as mulheres buscam por liberdade e a tal liberdade causa na sociedade um sentimento de medo e junto com o medo do que é novo vem a opressão que é tão cíclica quanto a História, mas precisa efetivamente ser exterminada, é a opressão que precisa ser caçada assim como as mulheres foram caçadas na Inquisição, assim como elas ainda são caçadas hoje. A opressão precisa ser queimada na fogueira, principalmente a masculina.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALAMBERT, Zuleika. Por uma nova imagem. Educação & Cultura – Diário Comercial, Ano II, nº 48.
- BEAUVOIR, S. O segundo Sexo: Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina, 1995.
- BROWN, P. Antiguidade Tardia. In: ARIËS, P.; DUBY, G. História da vida privada. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. v. 1: Do Império Romano ao ano 1000.
- CLARK, Stuart. Pensando com Demônios: A Ideia de Bruxaria no Princípio da Europa Moderna. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- FREIRE, Mariza Scheffer; SOBRINHO, Vilma Pereira; DA CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. A figura feminina no contexto da Inquisição. Educere et Educare- Revista da educação. Vol. I n1 Jan./Jun. 2006.
- GINZBURG, Carlo. História Noturna. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. O Martelo das Feiticeiras: Malleus Maleficarum. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

MACEDO, José Rivair. Representações e modelos femininos. In: MACEDO, José Rivair. *A Mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, p. 65-84, 2002.

MENSCHIK, Jutta. Feminismus, Geschichte, Theorie und Praxis. Köln: Verlag Pahl-Rugenstein, 1977.

SALLMANN, Jean-Michel. As bruxas: Noivas de Satã. Editoria Objetiva; Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Laura de Mello e. A feitiçaria na Europa Moderna. 2. ed. São Paulo. Ática, 1995.

THOMAS, Keith. Religião e o declínio da magia. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TWAIN, Mark. Joana D'Arc. Rio de Janeiro: Record, 2001.



# CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, À LUZ DA PESQUISA QUALITATIVA

Sandra Regina Alves Ramos de Castro<sup>101</sup>

**RESUMO:** Para a realização deste trabalho optou-se por usar pesquisa bibliográfica, vinculada ao tema em referência, visto que o objeto deste trabalho está intimamente norteado pela pesquisa qualitativa. É a pesquisa bibliográfica que nos propicia conhecer a literatura existente sobre o tema pesquisado e a partir dos conhecimentos levantados podemos elaborar uma proposta para o assunto em pauta. Portanto, para a realização deste trabalho procedemos o levantamento de autores que abordam a contação de histórias como uma estratégia de ensino bem-sucedida na educação infantil. Para tanto a pesquisa será pautada nas obras de Ludke e André (1986 e 1995), Bakhtin (1992), Vygotsky (1981) dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa Bibliográfica; Abordagem Qualitativa; Contação de histórias.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo orientado por uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, vinculada ao tema em referência aponta a pesquisa bibliográfica como aquela que nos propicia conhecer a literatura existente sobre o tema pesquisado e a partir dos conhecimentos levantados poderemos elaborar uma proposta para o assunto em pauta.

Portanto, para a realização deste trabalho amparamo-nos em literatura específica de autores que abordam a contação de histórias como uma estratégia de ensino bem-sucedida na educação infantil. Para tanto, a pesquisa será pautada nas obras de Ludke e André (1986,1995), Bakhtin (1992) Lev Semyonovich Vygotsky (1981) dentre outros.

Ao optarmos pela abordagem qualitativa, LUDKE (1986, p.12): nos afirma que “nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes”, esclarecendo a estes como podem visualizar os conhecimentos que estão focalizados. Consideramos oportuno enfatizar neste estudo alguns aspectos da pesquisa etnografia, visto que a mesma vem contribuindo atualmente para dar mais visibilidade às questões relacionadas à educação. Convém ressaltar que tal metodologia, oriunda da antropologia está inserida no paradigma da pesquisa qualitativa, e que se tratando do campo educacional possui caráter subjetivo e os resultados não podem ser representados por meios exatos.

Na concepção de André (1986), Um teste bastante simples para determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, segundo Wolcott (1975),” é verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Para consolidarmos as informações até aqui colocadas destaca-se que para Silva e Menezes (2005): é aquela que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. A interpretação dos

---

<sup>101</sup>Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado do Maranhão (CEUMA). Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Mais do que tentar entender como as pesquisas aqui elencadas devem ser aplicadas, é nosso propósito neste trabalho evidenciar suas manifestações no cenário da contação de histórias no universo infantil, que leque de oportunidades elas nos fornecem para realizarem com êxito essa atividade, que vai para além dos muros escolares, fazendo a interlocução entre os saberes docentes e os conhecimentos prévios dos alunos

## **2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA**

Com o intuito de identificarmos a importância da atividade de contação de história nas turmas de Educação Infantil, consideramos pertinente uma breve imersão na teoria sociointeracionista de Vygotsky, uma vez que os conceitos da referida teoria se fazem presente em diversas etapas dessa atividade. A teoria em pauta apresenta três temas centrais, (1) mediação, (2) interação social e (3) desenvolvimento. O ser humano é um misto de físico, afetivo e cognitivo, não devendo ser pensado de forma estática e desmembrada, uma vez que ele é único e indissociável. No entanto, este ser global não é acabado e sua constituição se dá a partir da interação com o outro. É essencial recordar este aspecto, base da teoria vygotskyana, que considera a interação social como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas caracteristicamente humanas (FREITAS, s.d., p. 96). Corroborando com o autor supracitado, apresentamos uma breve contextualização sobre as etapas da teoria sócio interacionista no intuito de esclarecer sua importância no contexto da contação de histórias na educação infantil

### **2.1 Mediação**

O conceito de mediação na concepção de Vygotsky, é definido na perspectiva sócio-histórica, nesse contexto o autor estabelece uma ligação, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente, a categoria de mediação possibilita a aquisição de funções superiores. "Essa ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento". (VYGOTSKY, 1999, p. 54).

Em Marta Kohl e Oliveira, compreendemos que "a partir da sua experiência com o mundo objetivo e de contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual constituirá numa espécie de código para decifração do mundo". Assim consolida-se atualmente que na área da educação, o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender (DUARTE, 2000).

Diante do exposto, voltemo-nos ao objeto desse estudo como já citado de natureza qualitativa, para estabelecer as relações entre a contação de histórias e a mediação de Vygotsky, para o autor a linguagem é o principal meio de comunicação que nos permite interpretar objetos, eventos e situações do mundo real. Portanto, a mediação está intrinsecamente relacionada com a imaginação e a realidade verbalizadas na contação de histórias A análise científica das construções mais

fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 20)

## 2.2 Interação social

Na percepção de Vygotsky "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63). Afirma-se com convicção que desde o nascimento, o homem já é considerado um ser social e o seu desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe outro ser social. Mesmo quando ainda não se utilizando a linguagem oral, o sujeito já está interagindo e se familiarizando com o ambiente em que vive.

No mesmo sentido, a aprendizagem não acontece de maneira isolada. A partir da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Na contação de histórias é visível a interação social entre diversos atores sejam objetos ou seres ali representados durante a atividade da criança, estabelece comunicação, e passa a se sentir parte do mundo ali representado ativamente, imbricando-se assim no conceito de apropriação participatória. A apropriação participatória tanto pode acontecer presencialmente, e, a partir de um processo de virtualização pode ser significativamente potencializada a partir da utilização da rede como um ambiente colaborativo de aprendizagem. Pode-se afirmar que a comunicação cria vínculos e é fundamental para que os indivíduos se efetivem como ser social, o que pode ser vivenciado perfeitamente em uma atividade de contação de histórias, promovendo dessa forma a interação social estabelecida na teoria Vygotskyana.

## 3 DESENVOLVIMENTO

“O conhecimento que não provém da experiência não é realmente conhecimento” (VYGOTSKY, 1978, p.12). Cada estágio da vida oferece ao indivíduo desafios importantes para o seu desenvolvimento. Na concepção de Vygotsky, o nível de desenvolvimento mental de uma criança não pode ser determinado apenas pelo que esta consegue produzir de forma independente, sendo necessário que ela conheça o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo. As atividades indicadas devem estar dentro de certos limites, pois a criança não é capaz de realizar algumas tarefas, mesmo com a interferência de outras pessoas.

Devem-se apresentar desafios e informações cuja utilidade a criança começa a perceber, daí a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>102</sup>, que tem por objetivo tirar a criança da inércia daquele conhecimento que ela já possui para levá-la a alcançar o que ainda não detém. A ZDP da criança é a distância entre seu

---

<sup>102</sup> A ZDP consiste na “distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” ([http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Powerpoint\\_Vygotsky.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Powerpoint_Vygotsky.pdf)).



desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

As situações de realização conjunta das tarefas escolares promovem uma situação propícia à produção de atividades discursivas, que implicam mediação simbólica. Isto significa que, enquanto fazem as tarefas conjuntamente, as crianças falam a respeito da mesma, perguntando, explicando, explicitando, comentando etc. Seus enunciados não apenas acompanham a realização da atividade, mas a orientam, no sentido planejador e de apoio (COLAÇO, 2004). O ambiente é de fundamental importância, pois as funções psicológicas são construídas de fora para dentro do indivíduo (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 27) sendo assim, o processo de internalização fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

Diante desse breve resumo acerca das três etapas preconizadas na teoria de Vygotsky, (1) mediação, (2) interação social e (3) desenvolvimento, podemos inferir que são muitas as possibilidades de enriquecimento da atividade de contação de história ao utilizarmos essa teoria visto que no percurso da mesma a criança, interage socialmente. As histórias de literatura infantil estimulam o desenvolvimento intelectual, bem como, promovem idéias e atitudes positivas que contemplam a formação de posturas e habilidades que contribuem para a formação pessoal e social do sujeito em desenvolvimento.

#### **4 O LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Na concepção de (BAKHTIN, 2003, p. 294) “é através da língua que as pessoas, de diferentes maneiras e formas, se relacionam e esta só existe em função do uso de seus locutores e interlocutores em situações concretas de comunicação”. Em consonância com o autor as experiências vivenciadas na contação de histórias apresentam esse movimento constante de interação que possibilita a elaboração e reelaboração de novos conhecimentos.

A contação de história tem o poder mágico de transportar as crianças para um mundo onde a realidade e a imaginação se relacionam. As histórias, os contos, as fábulas, formam um arcabouço de ferramentas no processo de desenvolvimento cognitivo. Pelo mesmo desde, o século XVIII a literatura infantil se mostrou importante para as escolas. Contar histórias é algo que remonta a períodos em que a humanidade sentiu a necessidade de criar memórias e buscar explicações sobre si e sobre o meio de acordo com a sua cosmogonia.

A história tem um papel fundamental na edificação de sentimentos de justiça, nas questões éticas e morais de uma sociedade e/ou grupo social. As questões colocadas na narração de uma história carregam muito além da objetividade da narração, ali está presente a subjetividade de quem conta. A contação de história<sup>103</sup> é uma ferramenta pedagógica e lúdica pertinente no estímulo da criatividade das crianças, não se tratando apenas de um recurso de mera distração, ou de contar histórias para “enganar”. É no processo de contação de histórias, que vários sentidos são trabalhados e instigados como: a construção de memórias, o estímulo à leitura, a

---

<sup>103</sup> Para Coelho (2004, p. 12), “história é importante alimento para imaginação. Permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstâncias de vida.”

criatividade, a interação etc. Segundo Coelho (1999, p. 21) “Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”.

Contar, ouvir histórias estimula o processo de compreensão de determinadas realidades sociais em que a criança está inserida, instiga a construção de explicações lógicas a partir do que a criança passa a ouvir nas histórias contadas dentro da sala de aula ou nos ambientes familiares. Segundo Gilles (1999, p.19), “o conto poderia ser para a criança um objeto transicional que lhe permitisse passar do mundo da onipotência imaginária àquele da experiência cultural, e em que o prazer e o desejo pudessem encontrar sua fonte de renovação” (GILLES, 1999, p.19).

Essa proximidade com as narrativas contribui diretamente no desenvolvimento cognitivo das crianças, instigando e aguçando a construção de ideias e lógicas, o que ajuda no processo educacional, pois para o professor/a, a contação de histórias passa a servir como ferramenta didática e pedagógica.

A estruturação das histórias contadas é fundamental para a compreensão do sujeito, pois se compreende que mesmo com estruturas simples, mas bem-organizadas as crianças conseguem compreender e apreender as mensagens que estão sendo trabalhadas. Estruturas mais complexas passam a trazer certo desconforto, pois o momento em que as crianças estão vivendo (os primeiros anos) é uma fase de exploração e investigação sobre si e sobre o mundo em que está vivendo<sup>104</sup>.

Nesse sentido a importância de se trabalhar temas como o bullying, racismo, gordofobia, e outras formas discriminatórias, se torna mais natural, uma vez que as histórias contadas auxiliam na naturalização de valores que podem ajudar no combate as ações discriminatórias, que se julga ser o ideal, quanto na perpetuação de valores que inferiorizam outros sujeitos e que se compre. Nesse sentido a importância de compreender a faixa etária que se está trabalhando é fundamental, pois a forma, a estrutura, o enredo podem ou não influenciar e instigar os sujeitos alvos, dessa forma:

Nos primeiros anos da infância, a garotada assimila mais facilmente enredos que tenham crianças como personagens ou animais com características humanas, como fala e sentimentos. Dos 3 aos 6 anos, as histórias devem abusar da fantasia com reviravoltas frequentes na trama. A partir dos 7, valem as aventuras e fábulas mais elaboradas. (GRANADEIRO, 2003)

A estruturação das histórias contadas é fundamental para a compreensão do sujeito, pois se compreende que mesmo com estruturas simples, mas bem-organizadas as crianças conseguem compreender e apreender as mensagens que estão sendo trabalhadas. Estruturas mais complexas passam a trazer certo desconforto, pois o momento em que as crianças estão vivendo (os primeiros anos) é uma fase de exploração e investigação sobre si e sobre o mundo em que está vivendo. Segundo Abramovich (1993, p. 23), "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!"

#### **4.1 Resignificando a história**

---

<sup>104</sup> Nesse sentido a importância de se trabalhar temas com o bullying, racismo, gordofobia, e outras formas discriminatórias, se torna mais natural, uma vez que as histórias contadas auxiliam na naturalização de valores que podem ajudar no combate às ações discriminatórias, que se julga ser o ideal, quanto na perpetuação de valores que inferiorizam outros sujeitos e que se compreende que são extremamente negativas na construção social.

Nesta abordagem, consideramos pertinente apresentar um dos diversos modelos de contação de histórias onde poderemos identificar os conceitos e metodologias aqui apresentados bem como, o percurso da teoria de Vygotsky. A partir de atividades interativas e dicas práticas, a oficina abordará diversos temas, dentre eles: importância das histórias, escolha para diferentes faixas etárias, formas de manter uma rotina de contação em casa, dicas e uso de recursos para cativar a atenção das crianças. Para tanto utilizaremos o seguinte percurso metodológico:

### **Atividade 1: história cantada/ escolha do texto**

Para escolher o texto tem que se levar em consideração a faixa etária das crianças seus conhecimentos prévios, dentre outros pré-requisitos, a escolha da metodologia qualitativa que balisa este estudo, no âmbito pesquisa bibliográfica atualizada atende às demandas da oficina aqui planejada .

Entende-se pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23).

Em conformidade com Minayo (1994) e ao enunciado no parágrafo anterior optou-se por escolher a história cantada, com relativa aproximação ao momento pandêmico mundial que estamos vivendo.

Hora de lavar as mãos

Turma do seu Lobato

( volume 3, música infantil)

Atenção criançada, vamos lavar bem as mãozinhas com água e sabão,toda vez que chegar em casa, antes e depois de ir ao banheiro, e também antes das refeições.

Bote a mão debaixo da torneira, peque o sabão mas não demore a vida inteira.

Esfregue as mãos na palma e entre os dedinhos, e a espuma leva os bichinhos da sujeira

Você pode brincar o tempo inteiro, na terra, no jardim ,no chão da sala, mas o bichinho da sujeira está em todo lugar, por isso as mãozinhas você tem que lavar

Bote a mão debaixo da torneira, peque o sabão, mas não demore a vida inteira.

Dê adeus ao bichinho da sujeira, com ele não se pode brincar, se a gente não lavar bem as mãos esse bichinho faz dodói, não brinca não

Bote a mão debaixo da torneira, peque o sabão mas não demore a vida inteira

Você pode brincar o tempo inteiro, na terra, no jardim ,no chão da sala, mas o bichinho da sujeira está em todo lugar, por isso as mãozinhas você tem que lavar

Bote a mão debaixo da torneira, peque o sabão, mas não demore a vida inteira.

Dê adeus ao bichinho da sujeira, com ele não se pode brincar, se a gente não lavar bem as mãos esse bichinho faz dodói, não brinca não

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gUQYpnKniVI>

## **ATIVIDADE 2 – Exibição do vídeo Hora de lavar as mãos**

No primeiro momento, a professora contará com os alunos por algumas vezes a música exibida, seguida de expressão corporal dando continuidade os alunos serão dispostos em uma roda de conversa para que os mesmos reflitam sobre o conteúdo do texto, culminando com desenhos e panfletos produzidos pelos alunos onde será solicitado que os mesmos sejam enriquecidos com mais informações que não estão contidas na música, esse material os alunos terão a tarefa de levarem para casa e divulgar para os familiares. Nesta atividade podemos vivenciar os princípios da metodologia vigotskiana, evidenciados neste estudo, visto que os alunos interagiram socioculturalmente, ao participar da roda de conversa e na produção de material exercitando o protagonismo no aprendizado, lhes é possibilitado fazer inferências com mais facilidade a partir das imagens do vídeo.

## **5 METODOLOGIA**

O método escolhido para o tratamento dos dados obtidos foi a análise de conteúdo. Para Bardin a análise de conteúdo é um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo ‘das mensagens’. A Análise de Conteúdo é, portanto, um conjunto de técnicas, tornando a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. procedimentos indispensáveis para a utilização deste método.

São três as etapas básicas da análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira etapa consiste basicamente na organização do material, seguida da problematização do tema, perspectivas, obtenção de apoio teórico e técnicas a serem empregadas para a reunião de informações.

A segunda fase é a descrição analítica, que já começa na pré-análise, porém, nesta etapa o material que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referencial teórico. A codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo. A interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação coletados na etapa da pré-análise, constituem uma fase de maior intensidade, nesta fase a reflexão, a intuição, embasados no material empírico estabelecem as relações chegando as propostas básicas de transformação nos limites das estruturas específicas e gerais.

De acordo com Trivinos (2012) a Análise de Conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa. Bem como é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Na interação dos materiais não é possível que o pesquisador preste sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos que eles possuem. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo que eles possuem.

Diante do exposto, optou-se pela abordagem qualitativa para tratamento dos dados. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o

investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

O uso da pesquisa qualitativa é essencial em pesquisas em que os dados não podem ser mensurados quantitativamente. Nesse sentido, é relevante para o tratamento dos dados desta análise, visto que seu objeto, a contação de histórias, dialoga com a memória e está apoiada sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (HALBWACHS, 2004). A memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país. O próprio termo “memória histórica” representa uma tentativa de aglutinar questões opostas. Para entender em que sentido a história se opõe à memória é preciso que se atenha à concepção de história por ele empregada como a síntese dos fatos mais relevantes a um conjunto de cidadãos (HALBWACHS, 2004).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de história desempenha um papel fundamental no estímulo e no processo de ensino-aprendizado contribuindo para que haja uma leitura do mundo, antes mesmo das primeiras leituras dos símbolos e signos da leitura letrada. Ao colocar a contação de histórias como uma ferramenta pedagógica buscou-se demonstrar o grande desafio e a importância desse instrumento educacional capaz de aproximar o educando do educador.

Chega-se a essa guisa de conclusão com pelo menos duas ideias principais deste trabalho, a primeira é a importância que as histórias possuem, nos diferentes níveis de desenvolvimento do intelecto dos indivíduos e com esse processo de desenvolvido vai se tornando natural quando se há uma prática capaz de concatenar questões subjetivas a outras de ordem objetivas, seguindo a análise de Vygotsky, ao discorrer sobre seus estudos.

Convém enfatizar que o estudo se propôs também em analisar os pressupostos da metodologia qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica como principal aporte para o desenvolvimento do trabalho em tela.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione. 1993

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 13-78.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, 2004, vol.17, no.3, p.333-340.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004

DUARTE, N. **Vygotsky e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria Vygotskyana (Col. Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREITAS, M. T de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. 2ª ed. s/l: Ática, EDUFJF, ABDR, s/d.

GRANADEIRO, C. **Histórias para contar**. Disponível em: [http://veja.abril.com.br/idade/educacao/311001/p\\_130.htm](http://veja.abril.com.br/idade/educacao/311001/p_130.htm). Acesso em: 25 de abril de 2018.

GILLIG, J. M. **O conto na psicopedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

HALBWACHS, M. **Memória coletiva e memória individual**. In: A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

OLIVEIRA, M. K. a mediação simbólica. In OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1997 p. 25-40

ROGOFF, B. **Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado**. IN: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ARTMED, 1998

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa social em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2012

VYGOTSKY, L S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico livro para professores**. São Paulo: Expressão Popular, 2018

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na sociedade**. Cambridge: Harvard University, 1978.

## **SOBRE O ORGANIZADOR DA OBRA**

### **Thiago Cedrez da Silva**

Doutorando em História (UFPel). Mestre em História (2016) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). MBA em Gestão de Pessoas e Liderança (Faculdade Intervale); Especialização em Metodologia de Ensino de História (Faculdade Intervale); Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário; Ensino de História; Coaching; Liderança; Gestão de Pessoas; Comunicação e Oratória. Autor e organizador de mais de 15 livros na área de História, Educação, Liderança e Psicologia Comportamental. E-mail: thicedrez@hotmail.com



# PRISMA EDUCACIONAL

REFLEXÕES  
ACADÊMICAS  
SOBRE ENSINO E  
APRENDIZAGEM



[casalettras.com/academico-livros](http://casalettras.com/academico-livros)



9 786589 147534 7

ISBN: 978-65-89475-34-7