

AMANDA BASILIO SANTOS  
JULIANA PORTO MACHADO  
RONALDO BERNARDINO COLVERO  
(ORG)

# PESQUISA E SOCIEDADE

DESAFIOS E POSSIBILIDADES



# PESQUISA E SOCIEDADE

Desafios e Possibilidades



*(Página Intencionalmente deixada em branco)*

**Amanda Basilio Santos**  
**Juliana Porto Machado**  
**Ronaldo Bernardino Colvero**  
(Org.)

# PESQUISA E SOCIEDADE

Desafios e Possibilidades

1ª Edição

Pelotas  
BasiBooks  
2020

© 2020, BASIBOOKS

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

**Editoração e diagramação:** BASIBOOKS

**Capa:** Acervo *Canva*.

ISBN 978-85-54082-07-9

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

A484

Pesquisa e Sociedade [livro eletrônico]: desafios e possibilidades / Amanda Basilio Santos; Juliana Porto Machado; Ronaldo Bernardino Colvero (Organizadores). 1. ed.- Pelotas: BasiBooks, 2020. 1414p.

PDF - EBOOK

ISBN: 978-85-54082-07-9

1. Ciências Humanas 2. Ciências Sociais

CDU 303

CDD 300

**Observação:**

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

## **ORGANIZAÇÃO DO V ENCONTRO HUMANÍSTICO MULTIDISCIPLINAR**

### **Realização:**

Instituto Conexão Sociocultural (CONEX)

### **Parceria:**

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Jaguarão)

Centro Latino-americano de Estudos em Cultura (CLAEC)

**Presidente da Comissão Organizadora:** Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina (UNIPAMPA)

### **Comissão Organizadora:**

Amanda Basílio Santos (ICH – Universidade Federal do Rio Grande do Sul / ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Cintia Pacheco Terra Pereira (CLAEC)

Juliana Porto Machado (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Ronaldo Bernardino Colvero (ICH - UNIPAMPA)

### **Equipe de Apoio:**

Andressa Luiza Ferreira Costa Alves

Hector Junior Zapata Paixão

Arthur Gabriel Ramos Santos

Isadora Cabreira da Silva

Darlise Gonçalves de Gonçalves

Rafael Barbosa de Jesus Santana

Gabriela Almeida Abreu

Tiara Cristiana Pimentel

Guilherme de Araújo Pereira

Yasmim Fagundes Centeno

### **Como referenciar o trabalho (conforme ficha catalográfica)**

SOBRENOME, Nome. Título. In: SANTOS, A. B. et al. *Pesquisa e Sociedade: desafios e possibilidades*. Pelotas: BasiBooks, 2020, p. x-x.

## Comitê Científico V EHM / IV CLAEHM

Dra. Alessandra Buriol Farinha (UNIPAMPA)	Zanini(UFSM) Dra. Maria Clara Mocellin (UFSM)	Dranda. Priscila Chagas Oliveira (UFPEL)
Dra. Adriana Pisoni da Silva (UNIPAMPA)	Drando. Felipe Nobrega Ferreira (FURG)	Dra. Daniele Borges Bezerra (UFPEL)
Dra. Ângela Mara Bento Ribeiro (UNIPAMPA)	Dr. José Vicente de Freitas (FURG)	Dr. João Fernando Igansi Nunes (UFPEL)
Dra. Marilú Ângela Campagner May (UNIPAMPA)	Dranda. Rachel Aline Hidalgo Munhoz (FURG)	Dra. Simone de Biazzzi Avila Batista da Silveira (FURG)
Dra. Anelize Maximila Correa (UFPEL)	Dra. Hilda Jaqueline Fraga (UNIPAMPA)	Dr. Felipe Franz Wienke (FURG)
Dra. Ana Paula Dittgen da Silva (UCPEL)	Dr. Ronaldo Bernardino Colvero (UNIPAMPA)	Drando. Victor Hugo Nedel Oliveira (PUC-RS)
Drando. Eduardo de Oliveira Soares Real (UCPEL)	Dr. Alan Dutra de Melo (UNIPAMPA)	Dra. Miriam Pires Correa de Lacerda (LaSalle)
Drando. Arielson Teixeira do Carmo (UFPEL)	Dra. Caroline Terra de Oliveira (UFPEL)	Dranda. Virgínia Lima dos Santos Levy (UFSC)
Drando. Eduardo Rosa Guedes (UFPEL)	Drando. Igor Daniel Martins Pereira (UFPEL)	Dranda. Claudia Daiana Borges (UFSC)
Dra. Carla Daniela Rabelo Rodrigues (UNIPAMPA)	Dra. Jeruza da Rosa da Rocha (FURG)	Dranda. Adria de Lima Sousa (UFSC)
Dranda. Cíntia Langie Araujo (UFPEL)	Dr. Carmo Thum (FURG)	Dranda. Maylla Monnik Rodrigues de Sousa Chaveiro (UFSC)
Dr. Guilherme Carvalho da Rosa (UFPEL)	Dra. Juliana Brandão Machado (UNIPAMPA)	Dr. <sup>a</sup> Marcia Leite Borges (CES - UC)
Dr. Roberto Ribeiro Miranda Cotta (UFPEL)	Dr. Maurício Perondi (UFPEL)	Dranda. Amanda Basílio Santos (UFRGS/UFPEL)
Dranda. Caroline Bianca Graeff (UFPEL)	Dra. Luciana da Costa de Oliveira (Unisinos / IFRS)	Dranda. Juliana Porto Machado (UFPEL/UNIPAMPA)
Drando. Bruno Souza Garcia (UFPEL)	Dr. Marcelo Vianna (Unisinos / IFRS)	Dr. <sup>a</sup> . Rita Juliana Soares Poloni (UFPEL)
Dranda. Diana Patricia Bolaños Erazo (UFSM)	Dra. Maria de Fátima Bento Ribeiro (UFPEL) Dra. Angela Mara Bento Ribeiro (UNIPAMPA)	Drando. Leandro Infantini da Rosa (UFPEL)
Dranda. Bruna Ribeiro Troitinho (UFSM)	Dra. Naiara Souza da Silva (UFPEL)	Mestrando. André Luís Maragno (USP)
Dra. Maria Catarina Chitolina	Dra. Maria Fonseca Falkembach (UFPEL) Dr. Cláudio Baptista Carle (UFPEL)	

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO**.....01

***CAPÍTULO 1 - TURISMO, SOCIEDADE E CULTURA DE FRONTEIRA: saberes necessários para o desenvolvimento local***

TÚMULOS DE ANJINHOS: MEMÓRIAS, CULTURA E DEVOÇÃO POPULAR EM JAGUARÃO – RS  
*Helora Ataydes Dilelio Ávila e Alessandra Buriol Farinha*.....03

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CULTURA POR MEIO DE PROCESSOS COMUNICACIONAIS: CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS E MATERIALIDADES EXPRESSIVAS  
*Priscila Gayer*.....19

MEMORIA, PATRIMÔNIO E TURISMO NO CEMITÉRIO DAS IRMANDADES DE JAGUARÃO, RS  
*Wendell de Oliveira Lucena e Alessandra Buriol Farinha*.....35

***CAPÍTULO 2 – FLUXOS MIGRATÓRIOS E REFUGIADOS - Perspectivas Latino Americanas***

SEM CHÃO, SEM CASA: O NÃO ACESSO AO DIREITO À MORADIA DOS REFUGIADOS  
*Vanessa Aguiar Figueiredo*.....52

***CAPÍTULO 3 – CINEMA, AUDIOVISUAL: Multidisciplinaridade, Política, Estética***

METADADOS A SERVIÇO DE NARRATIVAS NO CINEMA EXPANDIDO: DISSECANDO O DOCUMENTÁRIO LOCATIVO WALKING THE EDIT  
*Adriano Chagas*.....63

A ATMOSFERA SONORA DO AUDIOVISUAL NA REPRESENTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE SURDA  
*Agnes Lenz Romero e Mariana do Prado*.....74

O CINEMA OUTSIDER DE JIM JARMUSCH  
*Helena Lukianski Pacheco*.....84



REVOLUÇÕES CONTADAS POR DISPOSITIVOS: VIDEOGRAMAS DE UMA  
REVOLUÇÃO E WINTER ON FIRE: UKRAINE’S FIGHT FOR FREEDOM  
*Julia Pinto de Souza*.....97

UM OLHAR INTERSEMIÓTICO ACERCA DA JORNADA PELA TERRA EXÓTICA  
EXPLORADA POR RUDYARD KIPLING E JOHN HUSTON EM “O HOMEM QUE QUERIA  
SER REI”  
*Lóren Cristine Ferreira Cuadros*.....111

AS ENGRENAGENS DO CINEMA IDEOLÓGICO ESTADUNIDENSES NAS  
FILMOGRAFIAS DE JOHN WAYNE E SYLVESTER STALLONE  
*Maicon Alexandre Timm de Oliveira*.....122

CINEMA, PODER E HEGEMONIA: UM ENSAIO ACERCA DOS FILMES BRASILEIROS  
NO OSCAR DE MELHOR FILME ESTRANGEIRO  
*Nathan dos Santos Alves*.....135

#### ***CAPÍTULO 4 – A POLÍTICA E O SEU PAPEL NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS***

A EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR NO ENSINO MÉDIO  
*Ana Paula Matias Duarte e Jair Jonko Araujo*.....150

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DE PELOTAS/RS NA PERSPECTIVA DE  
SUJEITOS DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
*Andrea de Oliveira Lopes Bermude e Jair Jonko Araújo*.....163

QUEM É QUEM NO PODER? A CONSTRUÇÃO DAS BANCADAS INFORMAIS NA  
CÂMARA DOS DEPUTADOS DIANTE DA IDENTIDADE DA OPINIÃO PÚBLICA NA  
DEMOCRACIA BRASILEIRA  
*Fabrizio Moraes Fernández*.....175

“LISTA SUJA” -CADASTRO DE EMPREGADORES QUE SUBMETEM TRABALHADORES  
A CONDIÇÕES ANÁLOGAS À DE ESCRAVO: A SANÇÃO SOCIAL  
*Luigi dos Santos Gomes e Deisemara Turatti Langoski*.....185

CICLO DE DEBATES INTERSECCIONAIS: UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE A  
DIVERSIDADE  
*Marcus Vinicius Spolle, Priscilla Teixeira da Silva, Nikolas Yoshitaka De Oliveira Konishi e  
Mabielle Pedra Fanti*.....200

ENSINO SUPERIOR E AS COTAS: UM DESAFIO DO TEMPO PRESENTE  
*Nara Cristina Fernandes Almeida e Adriana Duarte Leon*..... 215

POLÍTICA: NECESSÁRIA OU DISPENSÁVEL? REFLEXÕES A PARTIR DO REFERENCIAL ARENDTIANO <i>Sônia Maria Schio</i> .....	228
---	-----

## ***CAPÍTULO 5 – MOBILIDADES, FRONTEIRAS E LAÇOS TRANSNACIONAIS***

BREVE ESTUDO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE TRATAM DOS TRABALHADORES FRONTEIRIÇOS NO LIMITE BRASIL-URUGUAI <i>Alexander Santos Kubiak, Luis Carlos Maia Souza e Deisemara Turatti Langoski</i> .....	241
---	-----

## ***CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: abordagens e proposições para novas formas de construção do conhecimento***

O LÚDICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO ESTÉTICOAMBIENTAL <i>Aline Alves dos Santos, Luciana Netto Dolci e Laís Braga Gautério</i> .....	256
---	-----

O USO DE DOCUMENTÁRIOS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL <i>Andressa Mayumi Yamashiro Alarcon e Tanise Paula Novello</i> .....	267
---	-----

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UM DESPERTAR ECOLÓGICO NO TI <i>Felipe da Silva Justo e Fábio Oliveira da Rocha</i> .....	278
---	-----

FENÔMENOS COSTEIROS: O CASO DA LAMA NA PRAIA DO CASSINO AO LONGO DO SÉCULO XX E UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL <i>Felipe Nóbrega Ferreira e José Vicente de Freitas</i> .....	288
--	-----

EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL E O DESPERTAR DA CRITICIDADE ATRAVÉS DO CORDEL <i>Josineide Ribeiro da Silva e Luciana Netto Dolci</i> .....	302
---	-----

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES EXISTENTES NO CONTEXTO DE COMUNIDADES DE PESCADORES ARTESANAIS E ESCOLA <i>Priscila Machado Graça, Sabrina Meirelles Macedo e Narjara Mendes Garcia</i> .....	312
--	-----

COMUNIDADES TRADICIONAIS E MINERAÇÃO: ANÁLISE DO CONFLITO SOCIAMBIENTAL NO FOZ DA LAGUNA DOS PATOS <i>Sandro Ari Andrade de Miranda</i> .....	323
--	-----

## **CAPÍTULO 7 – HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADES**

AS MUDANÇAS DA PAISAGEM RETRATADAS ATRAVÉS DA MEMÓRIA <i>Daniela Vieira Goularte</i> .....	338
A AMÉRICA LATINA PERCEBIDA PELOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DOS REFLEXOS DA INVASÃO CULTURAL <i>Débora Laís Freitas e Rita de Cássia Grecco dos Santos</i> .....	351
CLUBE GUARANI: A IMPORTÂNCIA DOS CLUBES NEGROS E SUA REPRESENTAÇÃO PARA A SOCIEDADE DE ARROIO GRANDE, RS <i>Franciéle Gonçalves Soares e Alessandra Buriol Farinha</i> .....	365
HISTÓRIA, MEMÓRIA E MONUMENTOS <i>José Paulo Siefert Brahm, Davi Kiermes Tavares, Diego Lemos Ribeiro e Juliane Conceição Primon Serres</i> .....	376
A MEMÓRIA E OS REGISTROS DA CULTURA ESCOLAR: ANÁLISES DE ESCOLAS LUTERANAS DA SERRA DOS TAPES – RS <i>Karen Laiz Krause Romig</i> .....	392
REFUGIADOS - A ÚLTIMA FRONTEIRA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DOS MIGRANTES A PARTIR DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS <i>Márcia Tavares Chico e Maria Clara Lysakowski Hallal</i> .....	407
HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA LGBT NA CIDADE DE BAGÉ/RS <i>Pâmela Soares Jardim e Gilberto Stanchack Andrade de Lima</i> .....	417
POR UMA POLÍTICA QUILOMBOLA: IDENTIDADE E RECONHECIMENTO DO QUILOMBO MADEIRA JAGUARÃO –RS <i>Shirlei Pereira Rosa e Ronaldo Bernardino Colvero</i> .....	427
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROJETO EDUCACIONAL DOS POMERANOS DO SUL DO PAMPA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX <i>Simone Gomes de Faria</i> .....	440
<b>CAPÍTULO 8 – ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ensino de ciências e prática pedagógica</b>	
FORMAÇÃO CONTINUADA: DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR TUTOR <i>Anahy Arrieche Fazio, Valmir Heckler e Maria do Carmo Galiuzzi</i> .....	456

ATIVIDADES PRÁTICO-EXPERIMENTAIS EM ELETROMAGNETISMO:  
OPORTUNIZANDO A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

*Daiane Rattmann Magalhães Pirez e Rafaele Rodrigues de Araujo*.....469

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PRODUÇÃO DO  
CONHECIMENTO: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD E CAPES

*Simone Machado Firme, Aline Cristina Siefert Kopf, Kelly Pinheiro da Conceição Senabio e  
Angélica C. D. Miranda*.....484

A PERSPECTIVA CTSA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA (PNLD 2018): UMA  
ANÁLISE DA TEMÁTICA POLÍMEROS

*Thalles Pinto de Souza, Alex Antunes Mendes e Maykon Gonçalves Müller*.....499

ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS PLANTAS MEDICINAIS NA REDE DE ENSINO DO  
MUNICÍPIO DE DOM PEDRITO-RS

*Viviani Epifanio Machado Ferreira e Crisna Daniela Krause Bierhalz*.....509

***CAPÍTULO 9 – MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADES: o educativo da cultura***

O PAPEL DO EDUCADOR: MEMÓRIAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

*Aline Freire de Souza Aguiar, Silvia Barreto Soares e Carmo Thum*.....522

PATRIMÔNIO ESCOLAR E MEMÓRIA DA CIDADE: RELATOS DE UMA  
INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA EEE M. LUCIA LUZZARDI

*Clarice Janaína de Oliveira Gonçalves*.....537

ATELIÊ DAS EMOÇÕES: PROCESSOS EDUCACIONAIS E INTERACIONAIS ATRAVÉS  
DO ARTESANATO

*Daiane Viegas Damé e Larissa Migliavacca Pacheco*.....552

REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE ELENOR KUNZ: NOTAS DE LEITURA

*Edgar Gomes Viana Filho*.....561

O ESTUDO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS EM SALA DE AULA: O TERRITÓRIO  
COMO CONTEXTO E TEXTO

*Fabrcio Paula de Souza e Rita de Cássia Grecco dos Santos*.....571

OS PROCESSOS DE EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NA ZONA COSTEIRA  
GAÚCHA: O CASO DO MOVIMENTO “FORA CELULOSE”

*Gabriel Ferreira da Silva e Rachel Hidalgo Munhoz*.....584

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL NAS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO: O CASO DO PARQUE NACIONAL DA SERRA DO CIPÓ (MG)  
*Gisleine Cruz Portugal e Dione Iara Silveira Kitzmann*.....598

ORALIDADE DIASPÓRICA ILUSTRADA: A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA GRÁFICA A PARTIR DA VIVÊNCIA NO ILÊ AXÉ MÃE NICE D'XANGÔ  
*Karina Constantino Brisolla e Walker Douglas Pincerati*.....612

PLANTAR, REGAR, COLHER: SARAU DA JIJOCA ENQUANTO UM NOVO ESPAÇO PARA FRUIÇÃO DE NARRATIVAS ARTÍSTICAS E PERIFÉRICAS  
*Lucas Arias da Silva, Karina Constantino Brisolla, Athemis Nunes da Fonseca e Sandro Martins Costa Mendes*.....624

FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO  
*Márcia Silva Calvete e Ana Cristina da Silva Rodrigues*.....636

CULTURA ESCOLAR E CULTURA LOCAL: TENSIONAMENTOS DESDE A EDUCAÇÃO  
*Myrna Gowert Madia Berwaldt e Carmo Thum*.....645

***CAPÍTULO 10 – EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIEDADE: redes, práticas e narrativas na pesquisa acadêmica***

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS  
*Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar*.....658

O USO DAS TIC NO ENSINO PARA ALUNOS INCLUSOS  
*Andressa Nunes Martins, Jessica Renata da Cruz e Débora Pereira Laurino* ..... 668

EDUCAÇÃO PARA PAZ NA ESCOLA: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
*Ariane Barrios Rodrigues*..... 678

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE/RS  
*Bianca Vergara Gonçalves Teixeira de Mello*.....692

REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA  
*Caroline Gonçalves Feijó-Quadrado e Paula Bianchi*.....704

A ARTICULAÇÃO DO PPP COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES NA ESCOLA DO CAMPO <i>Crissiane Tessmer Pereira, Claudenir Bunilha Caetano e Jefferson Marçal da Rocha</i> .....	720
DO ACONTECERÁ COM CERTEZA AO IMPOSSÍVEL ACONTECER: ENSINANDO ESTATÍSTICA PARA ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Domingos Antonio Lopes, Cristiana Andrade Poffal e Cinthya Maria Schneider Meneghetti</i> .....	730
O LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Gislaine Marroche de Brum e Paula Bianchi</i> .....	742
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DA COMPLEXIDADE: INTERPRETANDO MORIN <i>Hebert Elías Lobo Sosa, Jesús Ramón Briceño Barrios e Juan Carlos Terán Briceño</i> .....	754
DISCUSSÕES SOBRE A EJA: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NOS ANAIS DO CIEM, ENEM E SIPEM <i>Jéssica Renata da Cruz, Celiane Costa Machado, Vanessa Silva da Luz e Elaine Corrêa Pereira</i> .....	765
A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES <i>Joselma Chaves Tapia</i> .....	777
A DOCÊNCIA EM ESCRILEITURAS: CARTOGRAFIA DE UM ESTILO ANIMAL <i>Josimara Wikboldt Schwantz</i> .....	786
A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS MULTIMODAIS TEXTUAIS E MULTIMODAIS POR UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LETRAS <i>Jossemar de Matos Theisen</i> .....	799
ENSAIO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS DE GÊNERO, HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS <i>Kênya Jessyca Martins de Paiva e Paula Bianchi</i> .....	812
DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA BNCC <i>Lisiane de Pinho Coutinho da Costa, Celiane Costa Machado, Elaine Corrêa Pereira e Joice Rejane Pardo Maurell</i> .....	824
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: DISCURSOS SOBRE AS MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES NA PROFISSÃO <i>Luana Maria Santos da Silva Ayres, Fabrine Diniz Pereira e Tanise Paula Novello</i> .....	835

JORNADA AMPLIADA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, CASO DA EMEF PROFª ARESMI TAVARES NO MUNICÍPIO DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR  
*Maurício Roque Silva de Freitas*..... 847

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA  
*Paula Fernanda Rodrigues Brum, Solange de Fátima Fedrigo e Juliana Brandão Machado*..... 866

UM RELICÁRIO DE PALAVRAS QUE SURGE DA ESCRITA DE CARTAS, DE UM DEVIR-DOCENTE...  
*Ronaldo Luís Goulart Campello, Marta Lizane Bottini dos Santos e Ursula Rosa da Silva*..... 878

COMPREENSÕES CONSTRUÍDAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONVERSAR SOBRE A EXPERIÊNCIA NO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DO PIBID  
*Suvania Acosta de Oliveira Pureza e Elaine Corrêa Pereira*..... 889

WEBSITE NOVA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE OS JOGOS EDUCACIONAIS SUGERIDOS AOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA  
*Thamires Coelho Cardozo, Josséle Lima Vieira Rondan e Juliana Brandão Machado*..... 903

PROFESSORES PSICÓLOGOS E A SUA FORMAÇÃO: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?  
*Virgínia Soares de Campos e Cristhianny Bento Barreiro*..... 917

## ***CAPÍTULO 11 – ACERVOS, HISTÓRIA E MEMÓRIA: novos caminhos e problematizações***

A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE NO ACERVO BAGEENSE  
*Christian Flores, Wagner Ferreira Previtali, Igor Neto Paz e Rosiméri de Avila Goulart*..... 929

BRASIL POTÊNCIA! A MEMÓRIA DA POLÍTICA ECONÔMICA OSTENSIVA BRASILEIRA EM CONTRASTE AO CHUMBO ATRAVÉS DAS PÁGINAS DO PERIÓDICO A FOLHA DE JAGUARÃO (1969-1970)  
*Darlise Gonçalves de Gonçalves*..... 940

O IMPRESSO RELIGIOSO ENQUANTO ESPAÇO DE MEMÓRIA  
*Elias Kruger Albrecht*..... 951

DEDICATÓRIAS, DOCUMENTOS E MEMÓRIA  
*Márcia Della Flora Cortes, João Fernando Igansi Nunes, Juliana Porto Machado e Vanessa Dias Santiago*..... 966

## **CAPÍTULO 12 – CULTURA, FRONTEIRA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

A PONTE INTERNACIONAL MAUÁ COMO UM ELO DA CULTURA FRONTEIRIÇA <i>Fatiane Fernandes Pacheco</i> .....	982
---	-----

## **CAPÍTULO 13 – PRÁTICAS CORPORAIS DO MUNDO DANÇADO**

CORPOS DANÇANTES... SERES EM DEVIR <i>Daniela Delfim Cruz e Dulce Mari da Silva Voss</i> .....	998
---	-----

QUEM DANÇA A DANÇA? ENGENDRAÇÕES PARA O CORPO QUE DANÇA <i>Daniela Ricarte e Maristani Polidori Zamperetti</i> .....	1010
---	------

AXÊRO – ENCRUZILHADA EPISTEMOLÓGICA <i>Maria Fonseca Falkembach</i> .....	1026
--	------

## **CAPÍTULO 14 – CULTURA DIGITAL E NARRATIVAS HÍBRIDAS: a memória em processo**

ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA DA FURG SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TECNOSTRESS <i>Fabrine Diniz Pereira, Luana Maria Santos da Silva Ayres, Tanise Paula Novello e Thaís Philipsen Grützmann</i> .....	1038
--	------

A CONSTRUÇÃO DE MECANISMOS DE DIVULGAÇÃO DOS MUSEUS NO RS <i>Joel Santana da Gama e Márcia Regina Bertotto</i> .....	1049
---	------

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO CAMPESINO: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO EDUCATIVO <i>Marisangela Serpa Brum, Silvana Maria Gritti, Kety da Costa Maciele Solange de Fátima Fedrigo</i> .....	1058
--	------

CIBERCULTURA NA SALA DE AULA: O USO DA FERRAMENTA SCRATCH COMO RECURSO PEDAGÓGICO <i>Max Marcell Oliveira da Silva e Cleni Lopes da Silva</i> .....	1069
---	------

LEMAFI-EDUC: UM AMBIENTE CONTEMPORÂNEO AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM <i>Richard Nunes Machado, André Luis Castro de Freitas, Vanda Leci Bueno Gautério e Renata Truquijo Crizel</i> .....	1084
---	------



A GESTÃO DO CONHECIMENTO: REPOSITÓRIOS DIGITAIS E A WEB SEMÂNTICA  
*Zíngaro Homem de Medeiros.....1099*

***CAPÍTULO 15 – O OLHAR HUMANIZADOR NAS RELAÇÕES JURÍDICAS: a percepção sobre o outro em foco***

ENTRE DISCURSOS E SILÊNCIOS: A ABORDAGEM JUDICIAL DE CLASSE E RAÇA NO JULGAMENTO DE ASSASSINATOS DE MULHERES  
*Carolina Freitas de Oliveira Silva.....1110*

JUSTIÇA RESTAURATIVA E VALORIZAÇÃO DO OUTRO: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA A RESPEITO DAS POSSÍVEIS ABORDAGENS DO PODER JUDICIÁRIO  
*Mateus de Moraes Basilio e Bibiana de Moraes Dias.....1125*

***CAPÍTULO 16 – JUVENTUDES E EDUCAÇÃO***

O PORTFOLIO COMO AVALIAÇÃO CONTÍNUA NO ENSINO SUPERIOR: CONVERGÊNCIAS ENTRE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E SOCIABILIDADE  
*Caroline Casali.....1137*

REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE ELENOR KUNZ: NOTAS DE LEITURA  
*Edgar Gomes Viana Filho.....1149*

PERCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE JUVENIL A PARTIR DE VIVÊNCIAS COM ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIOGRANDENSE (IFSUL), CAMPUS SAPUCAIA DO SUL/RS  
*Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter e Patricia Thoma Eltz.....1159*

ANALISANDO AS RELAÇÕES DOS JOVENS CONTEMPORÂNEOS COM A CIDADE, A ESCOLA E A SEGURANÇA PÚBLICA  
*Gabriela Borba Bispo dos Santos e Victor Hugo Nedel Oliveira.....1173*

OBSERVANDO JOVENS ESCOLARIZADOS EM PORTO ALEGRE: A CIDADE COMO PALCO DAS JUVENTUDES  
*Júlia Silveira Barbosa e Victor Hugo Nedel Oliveira.....1187*

VIVÊNCIAS URBANAS DE JOVENS ESTUDANTES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DAUFRGS: ( DE) MARCANDO A CIDADE  
*Leonardo Brião de Oliveira e Victor Hugo Nedel Oliveira.....1199*

“ESCRITORES DA LIBERDADE”: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO POR MEIO DO FILME  
*Mélany Silva dos Santos e Peterson Fernando Kepps da Silva.....1214*

A CONDIÇÃO JUVENIL E A SITUAÇÃO DE RUA: AJUSTE DE LENTES PARA ALÉM DA VITIMIZAÇÃO  
*Paulina dos Santos Gonçalves e Leandro Rogério Pinheiro*.....1223

## **CAPÍTULO 17 – HUMANIDADES E A VIDA DE PESSOAS VULNERABILIZADAS**

ENTRE DISCURSOS E SILÊNCIOS: A ABORDAGEM JUDICIAL DE CLASSE E RAÇA NO JULGAMENTO DE ASSASSINATOS DE MULHERES  
*Carolina Freitas de Oliveira Silva*.....1238

JOGO DIDÁTICO ENQUANTO UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DOS DEBATES SOBRE EQUIDADE DE GÊNERO NAS PROFISSÕES: MERCADO DE TRABALHO, CARREIRA CIENTÍFICA E UNIVERSIDADE  
*Fabiani Figueiredo Caseira, Ana Paula Speck Feijó e Marisa Barreto Pires*.....1253

A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE TRABALHADOR EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFRS: SIGNIFICADOS DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DOCENTE  
*Laís Basso*.....1269

A VIVENDO E (SOBRE)VIVENDO ÀS MARGENS: A EXCLUSÃO DOS MORADORES DO BAIRRO SÃO JOÃO NA CIDADE DE PATO BRANCO/PR  
*Leonardo Danielli e Carlos Alessandro Machado*.....1284

FEMINIZAÇÃO DA VELHICE E O ENVELHECIMENTO ATIVO NA CONTEMPORANEIDADE  
*Luana Bidigaray*.....1296

INTERSECCIONALIDADES: PARA ALÉM DO DEBATE TEÓRICO  
*Mara Beatriz Nunes Gomes, Carolina Freitas de Oliveira Silva, Luana Costa Bidigaray e Matheus Lira Bento*.....1305

BUROCRACIA DE RUA: A NECESSIDADE DA HUMANIZAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
*Marcia Leite Borges e Luciana Adélia Sottili*.....1318

O PAPEL DO DOCENTE E DO INTÉRPRETE DE LIBRAS: ASPECTOS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS PARA FAVORECIMENTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS  
*Margareth Kayser Pereira e Kim Amaral Bueno*.....1330

A BUSCA NEGRA PELO LUGAR DE FALA: RESISTÊNCIA NO CUBO BRANCO  
*Queli Dornelles Morais e Claudete da Silva Lima Martins*.....1345

***CAPÍTULO 18 – HISTORIOGRAFIA: pensando o ofício, a pesquisa e o papel do historiador em seu campo de atuação***

O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Adriana Barboza Roschild e Adriana Duarte Leon.....1358*

A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA INFÂNCIA: ESTADO DO CONHECIMENTO

*Elaine Silveira Mello Silva e Rita de Cássia Grecco dos Santos.....1368*

A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA EM UM LIVRO DIDÁTICO

*Juliana Porto Machado, Ronaldo Bernardino Colvero e Marcia Della Flora Cortes.....1381*

O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A IDADE MODERNA

*Juliana Porto Machado, Ronaldo Bernardino Colvero e Amanda Basílio Santos.....1394*

***CAPÍTULO 19 – CULTURA MATERIAL: métodos e práticas de detecção, preservação e conservação***

OS PLANOS DE COR E AS QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA O PLANEJAMENTO CROMÁTICO DAS ÁREAS HISTÓRICAS DAS CIDADES BRASILEIRAS

*Vanessa Peres Martins e Natalia Naoumova.....1405*

## **APRESENTAÇÃO**

O Encontro Humanístico Multidisciplinar e o Congresso Latino-Americano De Estudos Humanísticos Multidisciplinares fazem parte de uma série de atividades pensadas pelo Instituto Conexão Sociocultural em parceria com o Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC) e com apoio da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA campus Jaguarão.

O propósito do evento é de agregar, incluir toda e qualquer forma de contribuição científica e acadêmica no âmbito das ciências humanas, mais precisamente no campo multidisciplinar, pretendendo ampliar a análise de cada elemento individual e buscar o parecer específico de sua particularidade.

O que é comum a todos os pesquisadores das humanidades? Foi com esta questão em mente que definimos o tema guia desta edição: Pesquisa e Sociedade: desafios e possibilidades de relevância e visibilidade da pesquisa acadêmica. Como pesquisadores, temos de refletir sobre nossos objetos, executar recortes e traçar objetivos, estabelecer caminhos teóricos e metodológicos, mas também temos de pensar em como inserir nossa pesquisa socialmente, como pensá-la para além dos muros universitários. Em um momento onde a pesquisa, especialmente as Humanas, vem sofrendo questionamentos de todas as naturezas, também é uma oportunidade de questionarmos a nós mesmo, nosso papel e nosso trabalho. Portanto, esta edição é um espaço de exposição, discussão e aprofundamento de nossos estudos, mas também um local para pensarmos nos caminhos, nos desafios e nas estratégias de sermos pesquisadores das Humanidades.

Só temos, em nome de toda a equipe EHM e do Instituto Conexão Sociocultural, a agradecer por todos que nos auxiliaram a construir essa história. Agradecemos profundamente aos professores que compuseram no decorrer dos anos nosso comitê científico de cada edição, sempre fomentando o aprofundamento e a qualidade das pesquisas. Agradecemos a UNIPAMPA que possibilitou a execução do projeto, assim como a todos os funcionários da Universidade, que junto da nossa equipe executou o projeto. Por fim, agradecemos a todos os comunicadores e ouvintes que dignificaram o evento ao longo do tempo, e para os quais pensamos estas edições e pelos quais continuamos o projeto. Dessa forma, convidamos a todos e todas a apreciarem uma parcela dos trabalhos apresentados e debatidos durante nosso V EHM / IV CLAEHM. -

*Abraços de toda a equipe EHM  
Esperamos nos encontrar novamente, em nossa próxima edição.*

# **TURISMO, SOCIEDADE E CULTURA DE FRONTEIRA**

## *Saberes necessários para o desenvolvimento local*

*A região de fronteira é um local enigmático. Cada fronteira tem sua peculiaridade, forjada em conflitos, tratados, diásporas, relações familiares, dentre outros que fazem com que seja um lugar especial. As discussões terão foco no turismo objetivando reunir pesquisadores que tenham a cultura e a fronteira como pano de fundo de seus trabalhos, que abordem a sociedade, o turismo, as relações sociais, os vestígios étnicos, religiosos e outros que sintetizem esse espaço emblemático. Serão aceitos ensaios e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da atividade turística desde uma perspectiva multidisciplinar e sustentável e assim demonstrar de que forma as investigações podem impactar positivamente na comunidade local.*

# **TÚMULOS DE ANJINHOS: MEMÓRIAS, CULTURA E DEVOÇÃO POPULAR EM JAGUARÃO – RS**

*TUMBAS DE ÁNGELES: MEMORIA, CULTURA Y DEVOCIÓN POPULAR EN JAGUARÃO  
- RS*

*Helora Ataydes Dilelio Ávila  
Graduada/Universidade Federal do Pampa  
heloradilelio@gmail.com*

*Alessandra Buriol Farinha  
Doutora/Universidade Federal do Pampa  
alefarinha@yahoo.com.br*

## **Introdução**

A manifestação devocional, como fenômeno cultural, faz-se capaz de transmutar a essência e a atmosfera emocional dos locais onde se desenvolve, a partir da prática da fé e do culto de símbolos materiais, forjando sua memória através dos valores que lhes são atribuídos. Esse aspecto verifica-se, amiúde, em espaços de sepulcro, onde os sentimentos imperativos de angústia e receio, provocando o distanciamento entre vivos e mortos, é substituído pela esperança e a fervorosa devoção, quando santificam-se através das lendas populares. Em outras palavras, em resultado da conexão formada pela devoção popular, os espaços convertem-se em fontes de fé, histórias e lendas, modificando uma parte de sua essência ao ter sua memória ressignificada.

Situação análoga ocorre no município de Jaguarão - RS, que abriga diversos pontos marcados pela devoção popular, dentre os quais, pode-se citar os “Túmulos dos Anjinhos”, também chamados pela comunidade de “Anjinhos do Juncal”, referindo-se à Estrada do Juncal, na localidade São Luiz (zona rural), onde estão situados; e o “Anjinho Gabriel da Figueira”, pequena capela localizada próxima à antiga Estação Férrea de Jaguarão. Ambos os locais frequentemente recebem promessas e pedidos por parte dos moradores e de visitantes de fora do município. Na Figura 1 é possível verificar a localização dos túmulos supracitados, marcados em vermelho, tendo como referência o centro histórico do município de Jaguarão.



**Figura 1** - Mapa de localização dos túmulos. Fonte: Prefeitura de Jaguarão (S/d).

A realização do estudo acerca de seus aspectos antropológicos e culturais permite uma melhor compreensão de sua representação enquanto bens culturais locais, contribuindo com a manutenção de suas memórias. Do mesmo modo, considerando a fragilidade da conservação de memórias oralmente difundidas, o registro feito a partir dos dados coletados possibilita seu prolongamento, facilitando seu compartilhamento.

Ademais, discussões que englobam o estudo de lugares e seus significados, de patrimônios culturais estimulam sua conservação pelos moradores locais, aumentando sua visibilidade dentro e fora do município. O turismo, como fenômeno social, todas as manifestações culturais constituem debates relevantes e necessários a seu desenvolvimento sustentável.

O estudo tem como objetivo principal analisar os aspectos culturais-devocionais que constituem a memória social dos túmulos dos anjinhos em Jaguarão. Para isso, irá descrever algumas lendas e histórias que lhes são próprias, observando sua atuação como patrimônio cultural e memória social representando a herança histórica do município. Além disso, serão observadas as relações culturais e de sincretismo religioso estabelecidas no local.

A metodologia aplicada à pesquisa tem caráter, quanto aos objetivos, descritivo. Foi realizado um estudo teórico bibliográfico, utilizando-se materiais em meios físicos e virtuais, sobretudo narrativas das lendas que envolvem os objetos de pesquisa, bem como discussões acerca dos temas memória, patrimônio e identidade; devoção popular; e simbologias e religiosidade. Sobre isso, Gil (2008, p. 69) cita que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Como técnica de coleta de dados, foram realizadas observações de campo nos locais a fim de verificar os aspectos culturais ali presentes, e onde obteve-se, ainda, registros fotográficos. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 275), “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Foram feitas, também, entrevistas semi-estruturadas junto aos moradores do entorno de ambos os locais aqui estudados.

### **Manifestações culturais: simbologias e devoção popular**

A utilização de símbolos tangíveis na crença religiosa, imprime o sentido de materializar os significados e as memórias o qual a figura representa. Desse modo, a fé e a devoção popular manifestam-se em locais e através de objetos que se converteram em representantes de sua essência divina. Conforme ressalta Geertz (1989):

[...] os significados só podem ser ‘armazenados’ através de símbolos: uma cruz, um crescente ou uma serpente de plumas. Tais símbolos, dramatizados em rituais e relatados em mitos, parecem resumir, de alguma maneira, pelo menos para aqueles que vibram com eles, tudo que se conhece sobre a forma como é o mundo, a qualidade de vida emocional que ele suporta, e a maneira como deve comportar-se quem está nele (GEERTZ, 1989, p. 92).

Dessa forma, a manifestação devocional diante dos túmulos dos anjinhos representa, não a santificação de seus corpos, ou do local em si, mas sim a representatividade de suas figuras em vida e sua atuação divina no presente. Assim, em razão de seus novos arranjos de significados, esses espaços convertem-se em símbolos, deixando sua atmosfera nefasta para tomar um caráter sagrado.

Conforme cita Hertz (1980), em relação a esses objetos que são “impregnados” por uma atmosfera que os consagra, tornando-os especiais, tanto lhes concede poderes considerados sobrenaturais, como também lhes estende restrições. Dessa maneira, cria-se um conjunto de regras que regem o comportamento no local. Corroborando, Geertz (1989, p. 92) analisa o compromisso emocional e a exigência da devoção através desses objetos lembrando que “em todos os povos as formas, os veículos e os objetos de culto são rodeados por uma aura de profunda seriedade moral.”

A devoção popular, entendida aqui por sua definição usual, constitui-se no ato de consagrar algo ou alguém, ligado ao sentido de divindade, através de um sentimento religioso. Ela nasce como consequência dessa transformação do local ou objeto em sagrado, fortalecendo-se na crença em seus poderes sobrenaturais, seja este um milagre, um fato



extraordinário, ou acontecimentos do gênero, ocorridos diretamente com seu devoto ou com outrem. (PEREIRA, 2003).

Dessa forma, estabelece-se uma relação de troca, mantida entre a realização da graça e a promessa a ser cumprida. Conseqüentemente, a quebra dessa regra por parte do devoto poderia ocasionar, em sua concepção, no não atendimento de seu pedido ou ainda, no retiro do benefício concedido e sua punição. (PEREIRA, 2003). Assim, as relações estabelecidas a partir da devoção popular que se desenvolve, como dito anteriormente, constituem-se através da crença em um fato ou fator sobrenatural agregada sobre um objeto, convertendo sua essência e criando sobre si teias de significados e simbologias.

### **A Constituição da memória coletiva**

A construção da memória, como um processo de associações, é constituída pelo conjunto dos significados, a que lhe são incorporados, agregada à sua expressão cultural. Assim, a memória de algo ou algum lugar se forma a partir da interpretação acerca de seus aspectos, feita por aqueles que o agregam em suas práticas culturais.

Desse modo, como lembra Candau (2011), a memória, enquanto em seu caráter individual, possui uma configuração única, que ao ser combinada com outras memórias individuais, forja-se em uma perspectiva coletiva, incorporando aspectos suplementares e adaptando-se em suas diferenças. Como resultado, a memória coletiva apresenta um caráter geral, porém não absoluto, podendo apresentar versões com características divergentes conforme aqueles que a reproduzem. Decorre, tal situação, do fato de ser, a memória coletiva, não a conservação do passado, mas a reprodução de uma referência de sua história (Halbwachs, 1990).

Durante o processo de armazenamento da memória, a impressão do espaço onde ela se desenvolve é conseqüentemente absorvida e associada em sua manifestação, uma vez que se atribui à lugares específicos que lhe estejam relacionados. Dessa forma, desenvolve-se, nesses locais, uma percepção que vai além de suas designações convencionais, expandindo-se em novos significados, e concebendo memórias especificamente ligadas ao objeto e às práticas que abriga.

No aspecto religioso, o espaço onde se desenvolve a crença ou a prática da devoção é abrangido por uma atmosfera própria ao seu significado. A respeito dessa distinção, demonstra Halbwachs (1990):

[...] uma sociedade de fiéis é conduzida a distribuir entre os diversos pontos do espaço o maior número de idéias e imagens que são por ela defendidas. Há lugares sagrados, há outros que evocam lembranças religiosas, há lugares profanos, alguns que estão povoados por inimigos de Deus, onde é preciso fechar os olhos e os ouvidos, outros sobre os quais pesa uma maldição. (HALBWACHS, p. 143, 1990).

Dessa forma, os túmulos dos anjinhos, consagrados pelos milagres que realizam, constituíram sua memória coletiva através da compilação de memórias individuais, apresentando, conseqüentemente, versões distintas de suas histórias e lendas. Ainda assim, os elementos comuns presentes nas narrativas populares demonstram um caráter sagrado, sustentando a devoção popular por parte dos moradores.

### **Memórias póstumas: a lenda dos anjinhos**

A partir da coleta de relatos orais junto aos moradores do entorno, verificou-se, efetivamente, a existência de diferentes versões em relação à sua origem. Durante a pesquisa, não foram encontrados registros referentes ao falecimento dos Anjinhos, dificultando a análise sobre os aspectos que melhor definem sua origem. Serão adotadas, portanto, as narrativas feitas por aqueles que se dizem devotos dos Anjinhos.

Em relação à Capela do Anjinho, localizada na zona urbana de Jaguarão, referido popularmente como “Anjinho Gabriel da Figueira”, segundo os relatos, conserva a memória de Gabriel, falecido prematuramente, em seus primeiros dias de vida. Apesar da ausência de documentos que indiquem o ano de seu nascimento, as indicações dos entrevistados apontam para meados do século XIX. Abaixo, a figura 2 mostra o interior da Capela do Anjinho Gabriel das Figueiras.



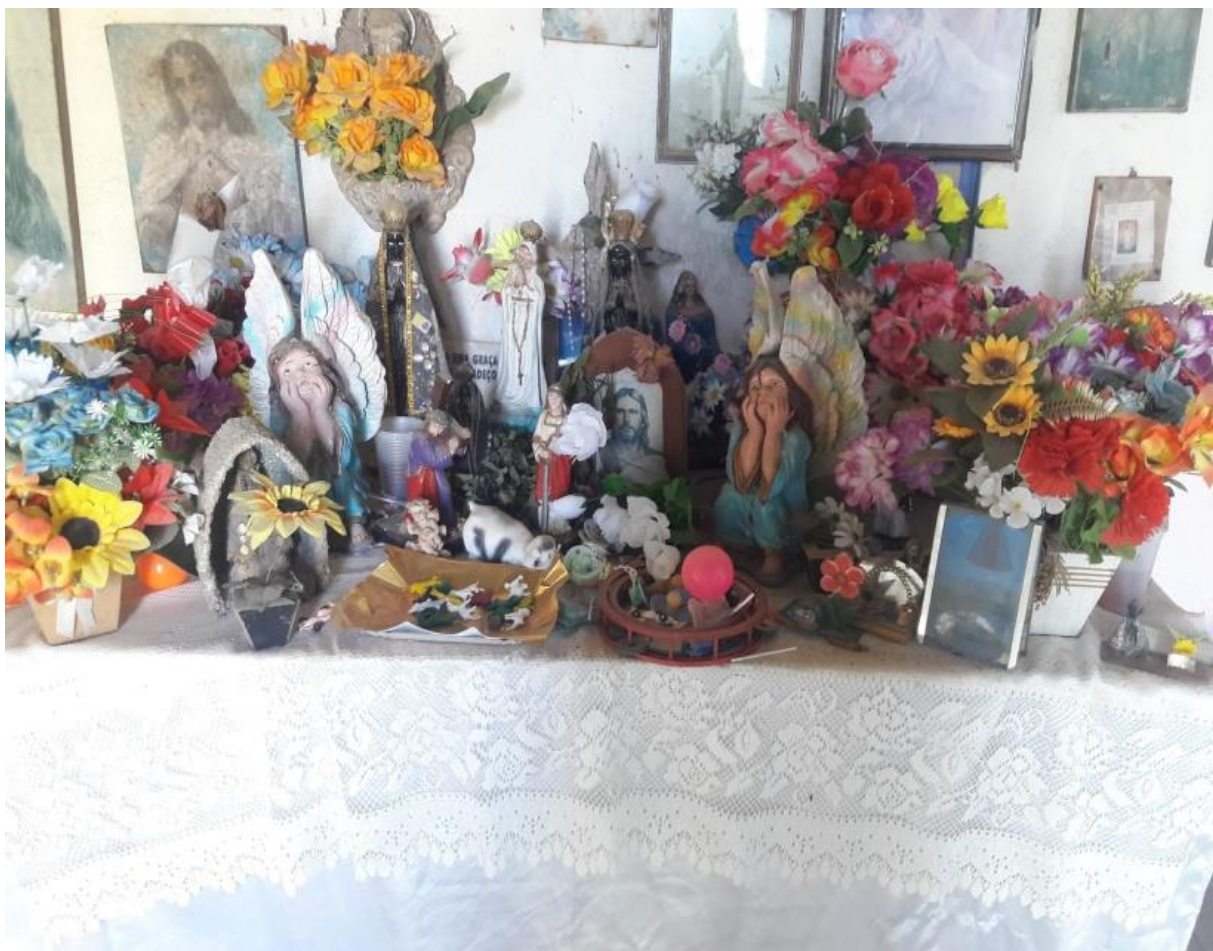
**Figura 2** - Interior da capela. Fonte: Acervo da autora (2019).

Percebe-se na *Figura 2* no interior da capela que as paredes foram ornamentadas com quadros e imagens sacras, uma capela no chão do canto esquerdo e um altar repleto de flores e objetos, que provavelmente se pode caracterizar como oferendas ao Anjinho Gabriel. A capela é pequena e tem aspecto rudimentar, mas se observa o cuidado e o carinho de quem frequenta o lugar por meio da decoração, da toalha, das flores. São vestígios materiais da devoção ao Anjinho Gabriel.

Por meio das narrativas colhidas, observou-se haver duas versões diferentes de sua lenda, o que de acordo com Candau (2011), demonstra o processo de constituição da memória coletiva a partir das memórias individuais e seus aspectos distintos. A primeira conta que ao nascer, Gabriel falou com seus pais e outra indica que o menino já tinha dentes desenvolvidos. Ambas as situações, que transcendem os padrões normais, causaram o amedrontamento da população local. Vitimado pelo surto de febre amarela, que assolava o município de Jaguarão, entre os anos de 1849 e 1873 (ROSA, 2015, p. 12), veio à óbito poucos dias depois.

Naquele período, em condições ainda precárias de saneamento e com a ausência de uma estrutura cemiterial básica para abrigar os corpos, as vítimas da doença que se enquadravam nas classes sociais mais baixas eram enterrados em valas comuns. Entretanto, devido ao medo que se instaurava sobre a comunidade, em razão dos feitos “sobre humanos” do menino, Gabriel foi sepultado separadamente sob uma figueira, motivando seu apelido popular.

Com o passar dos anos, moradores locais se dirigiam ao túmulo para fazer orações e pedidos. Conforme a fala local o fluxo concentrava, em maior número, pessoas de classes sociais mais baixas e escravos. Alcançadas as graças desejadas, seus devotos levavam com pagamento da promessa brinquedos, doces e itens relacionados. A figura 3, abaixo, mostra as oferendas e o pagamento das promessas realizadas pelo Anjinho.



**Figura 3** - Oferendas e pagamento de promessas ao Gabriel. Fonte: Acervo da autora (2019).

Os entrevistados relatam ainda que vários anos depois do acontecido, após a morte de seus pais, os tios, parentes mais próximos do anjinho, tiveram uma visão com sua imagem, onde ele pedia a construção de uma capela. Nesse momento, a devoção pelas graças concedidas por Gabriel já era grande, e o fluxo de visitantes aumentava intensamente.

A capela, construída pelos tios, não abriga os restos mortais do bebê, que se perderam com o tempo, mas resguarda sua memória, sendo considerada um lugar sagrado para quem frequenta. Os entrevistados contam ainda que os mesmos mantêm, simbolicamente, sua memória através de uma urna levada para Vacaria, onde residem seus parentes mais próximos. “Eles levaram uma urna com uma terra, porque não tinha nada mais ali. [...] Levaram esses restos mortais simbolizando para Vacaria, que morava gente dele lá” (A.D., moradora do entorno, entrevistada no dia 19 de novembro de 2019). A seguir, a figura 4 mostra o túmulo simbólico de Gabriel.



**Figura 4** - Túmulo de Gabriel. Fonte: Acervo da autora (2019).

Assim, mais uma vez, observa-se a relação estabelecida entre o objeto tangível, enquanto símbolo de seu poder, e sua própria memória, mostrando-se um instrumento para sua evocação. Dessa forma, sua função é a manutenção da crença no Anjinho Gabriel da Figueira, assim como afirma Geertz (1989), acerca da utilização de formas materiais para o armazenamento de significados. Uma vez que o alvo da devoção é a própria memória (imaterial) de seu caráter sagrado, o corpo físico, ou em tal circunstância, sua representação figurativa através da capela, são “acessórios” dessa devoção.

Nesse sentido, percebe-se que “os lugares são essa materialização de que o sagrado necessita para se tornar visível aos olhos dos crentes e é daqui que resulta sua atividade especificamente religiosa, independentemente e além de quaisquer outras funções que possam também exercer.” (SANTOS, 2013, p. 121)

Caso similar ocorre com os túmulos dos Anjinhos do Juncal. Durante a coleta de histórias orais, constatou-se também a antiguidade do fato, uma vez que a própria lenda está sendo fragmentada pela ação do esquecimento. Considerando a possibilidade dessa circunstância ser uma consequência de uma provável ruptura no processo de compartilhamento de sua memória, percebe-se, a fragilidade da manutenção da memória oralmente transmitida e a necessidade de seu registro, como comenta Cerqueira (2012):

Nesta medida, pelo quanto de diferente que estas formas de patrimônio conservam, com relação às tendências homogeneizadoras contemporâneas das formas materiais de vida, valoriza-se ainda mais o registro e a preservação de depoimentos orais, que deem conta das formas populares da arquitetura, que tendem a desaparecer. (CERQUEIRA, 2012, p. 44).

Os relatos apontam que os túmulos pertencem a um menino e uma menina, provavelmente irmãos ou primos, cujos nomes registrados no local apontam o fato, já que fruía do mesmo sobrenome, que estavam brincando quando foram atropelados por uma carroça na estrada do Juncal. Naquele mesmo local sepultados, acredita-se em seus poderes de realizar graças e pedidos. Abaixo, a figura 5 mostra os túmulos dos Anjinhos do Juncal.



**Figura 5** - Túmulos dos Anjinhos do Juncal. Fonte: Acervo da autora (2019).

Dessa forma, são feitas oferendas de doces, brinquedos e itens de uso infantil, como chupetas e mamadeiras. A seguir, a figura 6 mostra as oferendas e pagamento de promessas aos Anjinhos do Juncal.



**Figura 6** - Oferendas e pagamento de promessas aos Anjinhos do Juncal. Fonte: Acervo da autora (2019).

As figuras mostram também que os devotos ornaram os túmulos com flores e que acendem velas para os irmãos inumados. Segundo os entrevistados, os túmulos contam mais de um século, sendo anterior mesmo à aquisição do terreno onde estão localizados. Estima-se que a ocorrência dos fatos tenha se dado há pelo menos 130 anos, também no século XIX.

### **Características da devoção popular nos Anjinhos de Jaguarão**

As discussões a respeito do sincretismo religioso, seu conceito e suas relações abarca extensa proporção de correntes de pensamento. No momento, usaremos, para definir os fatos apresentados, a ideia de fusão ou concentração de diferentes crenças em um ponto em comum, aqui compreendido pela devoção aos Anjinhos.

Como demonstra Ferretti (2011), pode-se considerar, em visão geral, que todas as religiões apresentam caráter sincrético, sendo a ideia de “pureza” em suas práticas inconcebida. Dessa forma, as relações entre as crenças configura uma consequência de sua própria natureza.

Durante a pesquisa de campo, principalmente na Capela do Anjinho, foi observada a presença de itens religiosos característicos de diferentes crenças, sendo, em maioria, imagens

de santos católicos, orixás das religiões africanas e instrumentos de práticas religiosas, como baralhos ciganos. As placas em agradecimento às graças recebidas pelos devotos também apresentam características religiosas diversas. Abaixo, as figuras 7 e 8 mostram o sincretismo religioso na Capela do Anjinho.



**Figura 7** - Imagens religiosas na Capela do Anjinho. Fonte: Acervo da autora (2019).



**Figura 8** - Baralho cigano na Capela do Anjinho. Fonte: Acervo da autora (2019).



Como cita Santos (2013, p. 121) “[...] esses centros religiosos são também nós ou núcleos de transmissão de mensagens de conteúdo religioso e, nessa outra qualidade, potencializam a concretização de processos de difusão.” Assim, nesses locais, há a propagação de seus significados religiosos, transmitindo a ideia plural da crença e da devoção em sua capacidade sobrenatural.

Os entrevistados igualmente relatam a presença de diferentes crenças, unidas na devoção ao Anjinho Gabriel da Figueira, sendo frequentada pelos devotos com independência religiosa. A partir da análise, percebe-se que a crença nos Anjinhos apresenta um caráter religioso imparcial.

Conforme foi visto, a memória dos Anjinhos conserva-se viva até os dias atuais. Como Candau (2011) retrata, seu processo de compartilhamento, tendo ela passado por gerações a fio desde sua origem. Para os jaguarenses, ambos representam pontos conhecidos no município, sendo presentes em seu modo de vida e até mesmo constituindo-se como ponto de referência entre suas localidades. De fato, os Anjinhos do Juncal têm sua popularidade maior entre os moradores da zona rural. Ainda assim, representam uma parte importante de sua história, que detém o apreço e o respeito de cada indivíduo, sendo eles próprios, muitas vezes, seus mantenedores em restauros e manutenção.

Esse sentimento de pertencimento e afetividade que se institui entre os bens culturais e o grupo ao qual estão englobados, compreende a ideia de patrimônio que requisita a necessidade dessa ligação emotiva. “A natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva.” (CHOAY, 2006, p. 18).

A devoção aos Anjinhos perdura entre os moradores de Jaguarão. A crença em seus poderes sagrados transpassa gerações, incentivando indivíduos de diferentes classes sociais, vertentes religiosas e faixa etária a frequentarem os locais na esperança do auxílio que nunca tarda a chegar. A seguir, a figura 9 mostra um pedido recente aos Anjinhos do Juncal, mostrando a continuidade da devoção popular.



**Figura 9** - Carta aos Anjinhos do Juncal. Fonte: Acervo da autora (2019).

Como dito por uma das entrevistadas a respeito do túmulo do Anjinho Gabriel da Figueira, “Ele realiza muitas promessas. É bastante pontual nas promessas dele.” (A.D., moradora do entorno, entrevistada no dia 19 de novembro de 2019). O mesmo foi dito em relação aos túmulos dos Anjinhos do Juncal.

Constatou-se, ainda, que o fluxo de devotos nos locais é composto tanto por jaguarenses, como por devotos de fora da cidade. De acordo com os entrevistados, é grande o número de jaguarenses, que atualmente residem em outro município, que tomam por hábito sagrado visitar os Anjinhos do Juncal quando estão em visita à cidade.

Também foi observada a presença de pessoas que residem na zona urbana de Jaguarão, e se deslocam para pagar promessas aos Anjinhos do Juncal. Do mesmo modo, o inverso é igualmente comum em relação ao Anjinho Gabriel da Figueira. O próprio deslocamento configura uma das formas propostas para o pagamento das promessas, como descreve uma entrevistada.

Destaca-se, ainda, o relato de que ambos os locais são frequentemente visitados por uruguaiois em busca de sua ajuda sagrada. Indicou-se que não apenas moradores de Rio Branco, fronteira uruguaia com Jaguarão, mas também residentes do interior do país vizinho compõem seu grupo de devotos. Tal aspecto poderia indicar um fenômeno de intercâmbio religioso proveniente das relações fronteiriças.

## Considerações finais

A devoção popular, enquanto prática cultural representa um fenômeno de longínquas abrangências antropológicas e sociológicas. A transmissão de memórias e a ocorrência sobrenaturais e santificadas, bem como a transmutação de locais em sagrados constituem fatos que impactam consideravelmente a formação da identidade e da bagagem cultural de um grupo em determinada comunidade.

O município de Jaguarão tem sua composição histórica e cultural marcadas por suas lendas. Diante de seus locais de promessas, dos quais pode-se citar os próprios Anjinhos aqui tratados; o Negro do Rastilho<sup>1</sup>; o Cristo do Cerro das Irmandades e o Cristo da BR-116; e a Santinha dos Pobres, verifica-se que a devoção popular está fortemente inserida nas memórias sociais jaguarenses como uma prática cultural.

A partir das análises constituídas durante a realização da pesquisa, observaram-se as relações construídas por meio desses símbolos de devoção, demonstrando sua ligação emotiva com a formação cultural dos moradores locais. Percorrendo quase dois séculos, os Anjinhos de Jaguarão ainda representam uma parte importante de sua herança cultural, refletindo suas ligações afetivas, de poder e de fé.

Diante do fluxo de pessoas em ambos os locais, incluindo turistas, destaca-se a possibilidade de sua estruturação como um atrativo turístico. Considerando o segmento de turismo religioso, o qual são diversos os pontos que em Jaguarão assim se enquadram, especula-se uma perspectiva favorável ao seu desenvolvimento.

Ademais, é necessário ressaltar a importância da realização de pesquisas que tenham por objetivo trazer uma melhor compreensão das relações estabelecidas entre uma comunidade e seus bens-culturais, ressaltando sua valorização e seu caráter antropossocial. Sugere-se, portanto, a continuidade desse estudo, bem como dos demais pontos de devoção popular presentes no município.

---

<sup>1</sup> CALDEIRA, Alef Franco; FARINHA, Alessandra Buriol. O Negro Do Rastilho: Memória Social e Identidade Cultural em Jaguarão, RS. *Relacult*, Jaguarão, v. 2 , p.831-843, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/273/179>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

## REFERÊNCIAS

### Livros

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. 4ª edição, São Paulo: Unesp, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Disponível em:

<[https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122511/mod\\_resource/content/0/Leituras/Geertz01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122511/mod_resource/content/0/Leituras/Geertz01.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod\\_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Maria da Graça Mougá Poças. Os santuários como lugares de construção do sagrado e de memória hierofânica: esboço de uma tipologia. In: ROSENDAHL, Zeni; CORREA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia cultural: uma antologia*. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2013. p. 119-132. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=b-KvDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA119&dq=lugares+de+sincretismo+religioso&ots=FyPxMYajgl&sig=8IgjI7qko8it\\_Kr-MvqUTMQ1Quc#v=onepage&q=lugares%20de%20sincretismo%20religioso&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=b-KvDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA119&dq=lugares+de+sincretismo+religioso&ots=FyPxMYajgl&sig=8IgjI7qko8it_Kr-MvqUTMQ1Quc#v=onepage&q=lugares%20de%20sincretismo%20religioso&f=false)>.

Acesso em: 21 dez. 2019.

### Teses ou Dissertações

ROSA, Eleandro Viana da. *Cólera, uma visita indesejada: Medo, Religiosidade e Medicina na Jaguarão de 1855*. 2015. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/files/2014/05/novo-tcc.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

### Revistas ou Periódicos

CALDEIRA, Alef Franco; FARINHA, Alessandra Buriol. O Negro Do Rastilho: Memória Social e Identidade Cultural em Jaguarão, RS. *Relacult*, Jaguarão, v. 2, p.831-843, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/273/179>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Novas diretrizes para a proteção do patrimônio: a diversidade cultural e o imaterial. *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul, v. 12, p.40-63, dez. 2012. Disponível em: <<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/2337/1394>>. Acesso em: 08 set. 2019.

FERRETTI, Sérgio F. Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil: modelos, limitações, possibilidades. *Tempo*, Niterói, v. 6, n. 11, p.13-26, jul. 2001. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1670/167018156002.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

HERTZ, Robert. A Preeminência da Mão Direita: Um Estudo Sobre a Polaridade Religiosa. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença. n.6, pp. 99-128, 1980. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1619995>>. Acesso em: 5 dez. 2019.

PEREIRA, José Carlos. A Linguagem do Corpo na Devoção Popular do Catolicismo. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 3, p.67-98, 2003. Disponível em: <[https://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2003/p\\_pereira.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv3_2003/p_pereira.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2019.

# INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CULTURA POR MEIO DE PROCESSOS COMUNICACIONAIS: CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS E MATERIALIDADES EXPRESSIVAS

*INSTITUTIONALIZATION OF CULTURE THROUGH COMMUNICATIONAL  
PROCESSES: CIRCULATION OF DIRECTIONS AND EXPRESSIVE MATERIALITIES*

*Priscila Gayer  
Doutoranda em Comunicação/PPGCOM - UFRGS  
Professora/FURG  
pgayer.furg@gmail.com*

## **Turismo e Comunicação**

Buscando romper com as abordagens cartesianas que concebiam o turismo a partir de diferentes disciplinas isoladamente, em especial com as que visavam exclusivamente a sua dimensão econômica, ou seja, enfocavam o turismo enquanto uma indústria, Moesch (2013; 2016; 2017) parte do paradigma da complexidade<sup>1</sup> para propor a compreensão do turismo enquanto uma prática social construída historicamente, fomentada no bojo das relações estabelecidas entre sujeitos produtores e consumidores e sustentada por um sistema aberto e complexo, que interage com outros ambientes a partir de relações recursivas e hologramáticas, produzindo cenários que solicitam interpretações para além do entendimento das partes isoladas do sistema turístico. Assim, o objeto de estudo turismo é passível de ser compreendido por meio das seguintes categorias de análise: economia, tempo, espaço, sujeito, comunicação, diversão, tecnologia, ideologia, imaginário e pós-modernidade (MOESCH, 2013).

O real do turismo é uma amálgama na qual tempo, espaço, diversão, economia, tecnologia, imaginário, comunicação, diversão e ideologia são partes de um fenômeno pós-moderno, em que o protagonista é o sujeito, seja como produtor ou consumidor da prática social turística (MOESCH, 2013, p.18).

Essa perspectiva ocorre a partir de um olhar trans e interdisciplinar como proposta para abarcar cientificamente o fenômeno do turismo.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, aqui propostas como atitude científica, são fundamentais à análise do turismo como fenômeno social, cultural, comunicacional, econômico, possuidor de uma prática social e, por isso, também subjetivo, o que para seu entendimento coloca o pesquisador em uma posição de avanço sob as fronteiras de uma única disciplina ou de um único campo do saber (MOESCH; BENI, 2017, p.434).

---

<sup>1</sup> Com base nas discussões de Edgar Morin (2002).

A partir dessa perspectiva conceitual de turismo, a sua interface com a comunicação é colocada em evidência enquanto categoria analítica do objeto de estudo turismo. Essa relação está presente ora na comunicação intercultural e intersubjetiva resultante do encontro com o outro propiciado em um contexto menos conflituoso e mais facilitado pela mediação da oferta turística (WAIMBERG, 2003), por outras vezes está presente enquanto comunicação que sustenta o consumo tribal da experiência turística (MOESCH, 2000), ou ainda nas estratégias de comunicação e sentidos circundantes pela sociedade midiaticizada, que suscitam e constroem o olhar do turista, motivando seu deslocamento físico e intelectual de modo a alcançar o rompimento de suas fronteiras culturais. Esse último aspecto, relacionado às estratégias comunicacionais de visibilidade dos destinos e produtos turísticos, destaca a comunicação como uma ferramenta essencial na motivação dos fluxos turísticos e, conseqüentemente, a eleva a uma das dimensões que possibilitam e conformam a existência do turismo. Reforçando o pensamento que entrelaça a visibilidade gerada pela comunicação à possibilidade de existência do turismo, Lipovetsky e Serroy (2011, p.83) defendem que “o que não dá imagem e não é midiaticizado não existe, e isso até nas ilhas desertas, nos paraísos solitários, que as agências de viagem oferecem”. Ao refletir sobre os aspectos gerais da vida contemporânea, o autor aponta a necessidade de apresentar celebridades e estrelatos, fenômeno esse que atinge lugares e atividades e, conseqüentemente, o turismo.

A intrínseca relação entre comunicação e turismo é colocada em relevo também na observação de Susana Gastal (2005) ao afirmar que as imagens e os imaginários que irão compor as representações e signos a serem comunicados acerca de um destino turístico devem ser pensados desde o planejamento turístico. Isso posto justamente porque, conforme concebe Baldissera (2010), o destino passa a existir socialmente e a ser desejado a partir dos processos comunicacionais e dos sentidos negociados entre produtores e consumidores do turismo. Assim, considerando o inevitável acordo entre produtores e consumidores enquanto lógica racional mercadológica que permeia o planejamento do turismo e os processos de incorporação imputados através da sua práxis sobre os elementos sociais, culturais e ambientais de uma localidade, evidencia-se a ocorrência de relações recursivas e hologramáticas entre o recorte interpretativo aplicado pelo turismo sobre o espaço urbano e de que modo as necessidades comunicacionais passam a conformar essa prática.

Diante desse salto conceitual, de um elemento meramente econômico, o turismo passa a ser construído epistemologicamente enquanto prática social. Nesse resgate da sua condição humana e social o turismo reencontra a comunicação, tendo em vista que sua gênese também

reside no caráter simbólico dos grupos humanos, o qual é fomentado pela comunicação. A aferição sobre a condição comunicacional do humano de Lúcia Santaella (2001) permite compreender a forma como a comunicação permeia a vida social através da linguagem e das demais tecnologias.

Ora, o ser humano sempre foi por natureza um ser simbólico, ser de linguagem e de comunicação. Comunicar-se, portanto, não é novidade para o humano. Então, onde está a novidade? Ela só pode estar na multiplicação crescente e acelerada dos meios de que o ser humano dispõe para criar, registrar, transmitir e armazenar linguagens e informações (Baylon & Mignot, 2003, apud Santaella, 2001, p.13).

Essa condição comunicacional está presente no cotidiano e como meio possível de partilhamento simbólico existente desde os primeiros agrupamentos humanos, o que leva a uma identificação superficial, sob um olhar empirista e orientado pelo senso comum, dos processos e meios envolvidos aí imbricados (FRANÇA, 2010). Contudo, definir o objeto de uma ciência como a comunicação exige compreender como essa passa a ser apreendida e problematizada em um movimento dialético entre teoria e prática (FRANÇA, 2010).

A modernidade transformou a comunicação em problema [...] A resposta ao desafio é a apreensão e a conformação desses estímulos [a comunicação na sua manifestação cotidiana prática] na forma de um “objeto” recortado; é a transformação do problema sentido em problema formulado; é construir desse problema um objeto de conhecimento. (FRANÇA, 2010, p.46)

A partir da proposta de Martino (2010), ainda que para alguns teóricos a acepção seja reducionista, os meios de comunicação ou as tecnologias do simbólico constituiriam o objeto de estudo da comunicação para além da condição comunicacional interacionista do humano, tendo em vista a historicidade das características dos estudos constituintes da construção do conhecimento da disciplina. A esse âmbito também não escapa o turismo. No que se refere às tecnologias que sustentam os processos comunicacionais no contexto das viagens, Carlos Marcos Avighi (1992) demonstra ao longo de um percurso histórico como os diferentes meios de comunicação impulsionaram as viagens através de informações disseminadas e de imaginários construídos a partir das relações entre os sujeitos e os meios de comunicação. O autor demonstra como a literatura de viagem, produzida sob as técnicas da mídia impressa e dos guias de viagem, interveio na organização simbólica e na sensibilização para as viagens do século XIX. Afirma ainda que até a contemporaneidade o turismo é indissociável da comunicação. Destaca a importância do surgimento da fotografia na ilustração das informações turísticas e jornalísticas no século XIX, bem como na criação do cartão-postal. Fica evidente,



também, que o desenvolvimento do turismo foi fomentado pelas facilidades advindas da disseminação das informações de viagem.

O turismo do século XIX dependia cada vez mais dos avanços nos sistemas de reprodução gráfica. Multiplicavam-se os guias impressos, as tabelas de transporte, os mapas, enfim, um material de comunicação que facilitava o deslocamento do turista e, acima de tudo, constituía um forte apelo às viagens (Avighi, 1992, p.24).

De acordo com o mesmo autor, a construção do olhar sobre o outro foi instigada pela mundialização das informações no século XIX, gerando a curiosidade sobre as culturas não europeias (AVIGHI, 1992, p.24). Essa construção do olhar sobre o que é turístico, sobre o outro, sobre o exótico, é atravessada pela comunicação, a qual se configura na interpretação de Rudimar Baldissera (2010) enquanto processos de construção e disputa de sentido, situados em uma imbricada teia de sentidos tecida pelos sujeitos envolvidos em um contexto social histórico definido. John Urry (2001) aborda as transformações históricas ocorridas na conformação do olhar do turista com intuito de compreender as relações entre práticas cotidianas e as rupturas proporcionadas pela viagem. Assim, sobre o desejo de se colocar em movimento em busca de realidades diferentes, o autor observa a comunicação como um dos fatores inerentes às práticas turísticas.

Os lugares são escolhidos para serem contemplados porque existe uma expectativa, sobretudo através dos devaneios e da fantasia, em relação a prazeres intensos [...] tal expectativa é construída e mantida por uma variedade de práticas não-turísticas, tais como cinema, a televisão, a literatura, as revistas, os discos e os vídeos, que constroem e reforçam o olhar (URRY, 2001, p.18).

A criação das expectativas e dos sentimentos em relação aos destinos é observada por Gastal (2005) na medida em que a pesquisadora afirma que há nos deslocamentos turísticos a presença de imagens e imaginários. Isso porque, conforme sustenta a autora, por meio de diferentes meios comunicacionais o sujeito turista já terá tido contato visualmente com o local a ser desvelado e se defrontaria com sentimentos despertados pela circulação de sentidos e imaginários sobre lugares, objetos e pessoas difundidos na ampla rede de informação e comunicação.

Nesse contexto, Moesch (2000) e Gastal (2005) pesquisam a categoria de imaginário como elemento central nas relações entre turismo e comunicação. De acordo com Moesch (2000), a partir das mídias o turista criaria antecipadamente um sistema de ilusões que o auxiliaria na escolha dos lugares que desejaria conhecer. Essa construção semântica e sensível é assim movimentada pelas tecnologias do imaginário, que também bebe em fontes imaginárias

presentes no âmbito social para retroalimentar os sentidos comunicados (Silva, 2003). Para Juremir Machado da Silva,

as tecnologias do imaginário são dispositivos de cristalização de um patrimônio afetivo, imagético, simbólico, individual ou grupal, mobilizador desses indivíduos ou grupos. São magmas estimuladores das ações e produtores de sentido. Dão significado e impulso, a partir do não-racional a práticas que se apresentam também racionalmente (2003, p.47).

Em relação ao papel de difusão do turismo por meio da construção e mobilização de imagens e imaginários, Rosana Bignani acredita que a imagem do país pode ser alterada pelas estratégias de comunicação, e que essa imagem é elemento central do produto turístico no que tange a tomada de decisão do turista consumidor. Em outro estudo, ao analisar documentos veiculados no âmbito da comunicação turística entre 1930-1955 com intuito de compreender as transformações da imagem turística do Uruguai, Cunha et al. (2012, p.8) pontuam a importância da atuação dos diferentes meios de comunicação utilizados:

con la impresión de la revista Turismo en el Uruguay y una variada folletería se hacían conocer lugares, atractivos y actividades de esparcimiento [...] Otros medios de prensa acompañaron esa difusión en términos similares.

No que tange a capacidade da comunicação produzir e espelhar os valores socioculturais que envolvem o fazer turismo, esses pesquisadores justificam a análise dos materiais comunicacionais na medida em que neles pode se compreender o desenvolvimento dos destinos e suas características em termos das práticas sociais, das formas de consumo e de diferenciação social. Portanto, os meios de comunicação são atravessados pela dimensão social ao passo em que a produz. Sendo assim, as práticas e valores que envolvem o fazer turístico também são construídos historicamente e, atualmente, devem ser considerados em um contexto marcado pela mediação da cultura moderna, conforme termo cunhado por Thompson (1995, p.12):

Entendo com isso o processo geral através do qual a transmissão das formas simbólicas se tornou sempre mais mediada pelos aparatos técnicos e institucionais das indústrias da mídia.

Assim, as reflexões dos autores apresentados materializam no e a partir do campo do turismo o que observa Thompson (1995), desde o campo da comunicação, sobre a produção contemporânea das formas simbólicas que conformam o tecido social, especificamente aqui relacionadas às práticas associadas ao turismo. Para o autor, as formas simbólicas em geral já não estão mais restritas ao contato face-a-face e à comunicação interpessoal, mas são cada vez mais possíveis através da mediação das tecnologias e produtos culturais midiáticos, que deslocam essas formas simbólicas no tempo e no espaço, situando seu consumo em contextos

alheios. Além dessa característica, o pesquisador destaca a influência do aparato institucional<sup>2</sup> sobre os meios técnicos, bem como aponta para os limites ou conformações imputadas pelos meios técnicos às formas simbólicas no que diz respeito ao grau de fixação do conteúdo significativo, de transmissão e de reprodução. A partir desse panorama, pode-se problematizar como os produtos midiáticos (tais como filmes, músicas, livros, revistas, jornais, etc.) são capazes de construir um campo semântico sobre destinos e produtos turísticos na medida em que os deslocam e ampliam sua acessibilidade e visibilidade, por exemplo<sup>3</sup>. Também é possível questionar-se sobre como são propostas e negociadas, por meio da comunicação turística, as práticas de consumo e valores que circundam o fazer turismo.

Assim, através dos meios de comunicação são compartilhados sentidos, sentimentos, imagens que, desde seu campo semântico fluído, são capazes de materializar as diferentes formas de estar no mundo por meio do fazer turismo e que dão visibilidade aos destinos e atrativos turísticos, instigando os desejos dos viajantes. Rudimar Baldissera (2010) adverte para o fato de o destino turístico ser dependente da comunicação para que possa existir enquanto artefato turístico. Assim, o processo de comunicação torna-se a condição essencial para que o turismo ocorra, isso porque “pela comunicação um atrativo, produto, polo turístico passa a existir socialmente” (BALDISSERA, 2010, p.7). Portanto, a construção social sobre o que é turístico é perpassada pela comunicação.

Observa-se que, ao afirmar que a ideia de “turístico” pressupõe a criação de um sistema integrado de significados o qual possibilita que a realidade turística seja estabelecida, mantida e negociada, Castro, sob a perspectiva da cultura, permite que se afirme que a ideia de “turístico” constrói-se em relações de comunicação (BALDISSERA, 2010, p.7)

Mas o campo da comunicação no contexto do turismo vai além da negociação mediada pelas mídias sobre o que é atrativo. Baldissera (2010) desenvolveu o conceito de comunicação turística para tratar de todas as formas de comunicação que circunscrevem a produção do turismo e a experiência turística, envolvendo as ações de promoção, produção de informação, de capacitação, de formação, de sensibilização e engajamento, destacando as forças da persuasão e das relações de poder inerentes. Desta maneira, as formas de comunicação no turismo não se restringem aos processos mediados, mas abarcam igualmente as relações intersubjetivas presenciais.

---

<sup>3</sup> Um exemplo de estudo que foca no cinema como ferramenta de promoção dos destinos: SILVA, R. (et. Al) Turismo e Cinema: Promoção Turística a partir do filme Sete Anos no Tibete. In: Revista Rosa dos Ventos, v. 3, n. 3 (2011), p.368-381.

comunicação turística é toda comunicação que se realiza no âmbito das relações de turismo, em seus diferentes processos, suportes e contextos, ou seja, compreende a comunicação que, de alguma forma e em algum nível – formal e/ou informalmente, atualiza/materializa sentidos relativos às ideias e às práticas de turismo. Subsistema de comunicação que presentifica sua interface com o turismo, a comunicação turística beneficia-se das reflexões realizadas no campo da comunicação, nos níveis epistemológico, teórico e prático, particularmente naqueles referentes às áreas de atuação das Relações Públicas, do Jornalismo, da Publicidade e Propaganda, do Cinema e do Radialismo. Daí a amplitude e a complexidade dos estudos nesse subsistema (BALDISSERA, 2010, p.68).

Nesse ponto da discussão, se amplifica a dimensão teórica em que os problemas empíricos do campo de estudos da comunicação podem ser problematizados, incluindo não apenas os contextos em que os meios ocupam a centralidade nos processos simbólicos, mas passam a estar inclusas as relações de sociabilidade. Assim, pode-se adentrar na perspectiva francesa das teorias da comunicação, na qual tudo estaria circunscrito por uma condição comunicacional (SILVA, 2010). Integrando esse cenário, Michel Maffesoli (apud ASHTON, 2007) insere a comunicação no âmbito do convívio e da experiência tribal na medida em que parte da ideia do compartilhamento de um sentimento comum ou de uma esfera sensível, na qual a comunicação é possível através do verbal e do não-verbal, sendo relevante o sentido coletivo da ação. Ashton (2007) resgata essa perspectiva de comunicação, alicerçada na ação situada no presente e na experiência vivida, para afirmar que o despertar pela comunhão de estar junto mobiliza os sujeitos em direção à experiência turística, que se concretiza no nível do convívio social e potencializa as relações de comunicação. Nesse contexto são destacadas as festas, as procissões, a comunhão em torno dos hábitos alimentares, onde as imagens vivenciadas em conjunto fazem parte da construção desse sentimento comum (ASHTON, 2007; MAFFESOLI, 2002).

Ao descortinar alguns dos diferentes modos e aspectos em que a dimensão comunicacional do turismo é acionada, a dualidade epistemológica das teorias da comunicação apresentada por Benjamim Picado (2014) parece esclarecer alguns dos possíveis lugares desde onde podem ser problematizados esses objetos empíricos de pesquisa. Se por um lado o foco paira sobre a “correlação entre produtos mediáticos e os sistemas de valores culturais” (PICADO, 2014, p.80), por outro lado, certas categorias comunicacionais são pensadas sob a égide das relações intersubjetivas traçadas enquanto sociabilidade e no âmbito das sensibilidades. Na primeira perspectiva, o olhar sobre os produtos e dispositivos deu uma centralidade para a aplicação da racionalidade técnica sobre a cultura e suas interferências nos modos de sociabilidade. Nesse âmbito cabe integrar o conceito de mediatização:

Através desse conceito, redefine-se a processualidade mesma das interações sociais, algo que é provocado - em larga escala – pelo modo como os meios de comunicação

se instituem historicamente como agentes predominantes destes mesmos processos (PICADO, 2014, p.97)

Contudo, Picado propõe um inversão na segunda análise:

No lugar do exame dos produtos comunicacionais, busca-se valorizar os processos intersubjetivos não apenas “instaurados” ou “vetorizados” pelos mesmos, mas precisamente como instâncias da eficácia mesma dos processos mais canônicos da comunicação mediatizada (PICADO, 2014, p.89).

Essa contraposição demonstra duas abordagens possíveis, que nessa proposta de pesquisa tornam-se balizadoras. Vale ressaltar que a questão não se esgota nessa observação, pois trata-se de um fenômeno passível de ser apreendido por diferentes disciplinas, o que tem caracterizado como heterogêneas as chamadas teorias da comunicação (FRANÇA, 2010).

Nas abordagens dos estudos que permeiam a dimensão comunicacional do turismo, é possível destacar brevemente alguns postulados: o da visibilidade, no qual os elementos turísticos só existem a partir do momento em que são comunicados; o da produção social do turismo, no qual a comunicação turística espelha as práticas e valores sociais ao mesmo passo em que os produzem; o das relações intersubjetivas, o qual se situa no campo da sociabilidade, ou seja, da interação e negociação simbólica que permeia a processualidade da experiência intersubjetiva. Porém, as possibilidades são amplificadas por Baldissera (2010) ao englobar todas as relações de comunicação inseridas no contexto do turismo, sejam elas formais ou informais, indiferentemente do suporte através dos quais se materializam.

Nesse sentido, o próximo capítulo busca discutir como compreender as diferentes visões comunicacionais e como essas podem abordar o objeto do turismo, tendo em vista a sua visão sistêmica. Essa proposição tem como objetivo pensar desde onde se deve problematizar a questão da institucionalização da cultura através dos processos comunicacionais implementados pelas organizações públicas de turismo.

## **O Sistema Turístico e os possíveis olhares comunicacionais**

No âmbito das teorias do turismo, a perspectiva complexa abarca uma abordagem sistêmica enquanto possibilidade representacional que torna passível o estudo do turismo a partir da identificação e compreensão de suas relações internas e externas totalizantes. Para Moesch e Beni (2017), a construção de uma teoria do turismo envolveria um conjunto de conceitos e orquestramentos teóricos mais amplos, mas a representação sistêmica é central para sua apreensão. De acordo com Morin (2005), a complementaridade e conjunção entre o paradigma da complexidade e o sistemismo são passíveis de serem cientificamente operadas quando se

contempla o conjunto que se quer analisar a partir de uma visão globalizante, entendendo que o todo não representa a simples soma das partes. Ainda, importante destacar que o diálogo aqui proposto entre comunicação e turismo converge com a proposição de Morin (2005) ao colocar o pensamento complexo e sistêmico no nível da transdisciplinaridade do conhecimento, na medida em que se solicita o entendimento das complexidades particulares dos fenômenos nas suas formas de organização e variadas associações em um contexto ecossistêmico globalizante. Vale ressaltar que a transdisciplinaridade, nessa perspectiva complexa, irrompe com a disciplinarização cartesiana da ciência. Pelos teóricos do turismo, a questão é apresentada da seguinte forma:

Um sistema ou complexidade organizada pode ser **definido pela existência de fortes interações ou de interações não triviais**, isto é, não lineares. Destas considerações decorre a necessidade de estudar não somente partes e processos isoladamente, mas também resolver os decisivos problemas encontrados **na organização e na ordem que os unifica**, resultante da **interação dinâmica** das partes, tornando o comportamento destas diferentes quando estudado isoladamente e quando tratado no todo (MOESCH, BENI, 2017, p.438).

Nesse contexto, a Teoria Geral dos Sistemas proposta por Bertalanffy converge com o pensamento complexo na medida em que se propõe a superação do pensamento cartesiano e o seu conseqüente reducionismo e isolamento (CHIAVENATO, 2014; VELASQUEZ, 2016). Ainda, alguns de seus princípios estão em consonância com o pensamento complexo. Chiavenato (2014) descreve três premissas da Teoria Geral dos Sistemas: os sistemas existem dentro de suprasistemas e é conformado por subsistemas, o que permite pensar que a identificação e determinação de um sistema depende do olhar integrador empregado sobre um fenômeno a ser estudado desde que seus elementos possuam uma ordem, uma interdependência e uma condição relacional; diante do entendimento de que há supra e subsistemas, os sistemas são abertos e estão em intercâmbio com o ambiente no qual se situam em conjunto com outros sistemas; cada sistema tem uma finalidade que o caracteriza. Desse modo, o sistema é formado por partes, que nas suas interações produzem resultados únicos, não passíveis de serem compreendido pela análise isolada de seus elementos (CHIAVENATO, 2014).

Contudo, Morin (2005) critica a falta de aprofundamento do conceito de sistema e ao empreende-lo adverte para a necessidade de contemplar a unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade. Segundo o autor, esses princípios rompem com a apreensão científica sobre a conformação de objetos científicos simplificáveis e passíveis de fracionamento (modelo cartesiano). Sendo assim, sob o paradigma da complexidade, os objetos passam a ser visto enquanto fenômenos sistêmicos, tanto na física e biológica quanto nos estudos antropossociológicos.

O sistema tomou lugar do objeto simples e substancial e ele é rebelde à redução em seus elementos; o encadeamento de sistemas de sistemas rompe com a ideia de objeto fechado e auto-suficiente. Sempre se trataram os sistemas como objetos; trata-se de agora em diante conceber os objetos como sistema (MORIN, 2005; p129).

Diante do exposto, pensar de forma complexa nas relações possíveis em um contexto sistêmico exige traçar um paralelo com os três princípios de inteligibilidade da unidade complexa conformada por um sistema, conforme proposto por Edgar Morin (2002; 2015; 2005): o princípio *hologramático* indica a presunção de que o todo está nas partes assim como as partes estão contidas no todo, solicitando uma análise interdependente que indica a busca das interferências das partes atuantes no todo e desse a sua confluência nas partes, mas que não resulta na compreensão de um todo como a simples soma das partes; o princípio *recursivo* atenta para o fato de que as instâncias produtoras são igualmente produtos e coproduzem umas às outras; o princípio *dialógico* admite a existência de elementos contraditórios e conflitantes que se tornam complementares na organização sistêmica. Esse último princípio denuncia a lógica do elo entre desorganização (entropia) e reorganização (neguentropia) de um sistema auto-organizador caracterizado pela sua individualidade e autonomia existencial e organísmica, qualidades que o destacam no meio ambiente que o circunda. Porém, por se conceber esse sistema como aberto e em constante trocas com o ambiente externo (ecossistema), ele se torna auto-eco-organizador ao conter em si as relações e influências dos outros sistemas que compõe o ambiente que o envolve. Sobre a relevância de se observar essa condição, Morin (2015, p. 22) afirma:

a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente, e que essa relação não é uma simples dependência, ela é constitutiva do sistema.

A partir desse panorama, as ideias de organização, inter-relação e totalidade são centrais para conceituar um sistema como: “unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos” (MORIN, 2005, p.132).

A partir desse panorama geral, pode-se trazer o desenvolvimento da representação do Sistema Turístico (SISTUR), proposto por Mario Beni (2001) a partir de uma visão sistêmica inicialmente. Assim, o Sistur é composto pelo conjunto das ações operacionais (AO), pelo conjunto da organização estrutural (OE) e pelo conjunto das relações ambientais (RA). Cada conjunto contém componentes que são formados por elementos pertencentes a um sistema próprio e contido no ecossistema que envolve o Sistur, mas que ao ser acionado pela lógica do turismo passa a integrar os conjuntos identificados enquanto subsistemas. Logo, o conjunto das relações ambientais (RA) é composto pelo subsistema ecológico, social, econômico e cultural.

O conjunto da organização estrutural (OE) contempla a superestrutura e a infra-estrutura manejadas pelas organizações públicas e voltadas para o investimento social e de infra-estrutura implementado por meio das políticas públicas. O conjunto das ações operacionais (AO) abarca as relações de produção e consumo, na qual identificam-se a demanda, a oferta e os processos de distribuição. A partir da discussão de Juliane Noschang (2014), Beni e Moesch (2017), os princípios da complexidade foram retomados, buscando o entendimento das relações do Sistur em um contexto auto-eco-organizador.

A reconstrução do modelo do SISTUR pela teoria da complexidade, proposta nesse artigo, apreende como sistema vivo, que se auto-organiza e realiza sua autoprodução, ao mesmo tempo em que realiza a auto-eco-organização (o sistema é, simultaneamente, totalidade/parte, uma unidade global que é parte de outra unidade, tudo está interconectado com tudo, homem e natureza), e a sua auto-eco-produção (só é possível o ser, a existência e a vida em um sistema-organização), pois ele está envolvido em um ambiente externo que se encontra, ele mesmo, integrado a um sistema eco-organizador, o ecossistema. Conforme o princípio da auto-eco-organização tem valor hologramático [...] (BENI, MOESCH, 2017, p.449)

Poder-se-ia concluir que o exercício dos pesquisadores resultou em um metassistema, o qual é concebido por Morin (2015) enquanto uma teoria evolutiva sustentada na compreensão das relações entre sistema e ecossistema e que diz respeito aos sistemas auto-eco-organizadores. Assim, a figura representativa abaixo expressa essas relações.



**Figura 1.** Fonte: Noschang (2014, p.177), Beni e Moesch (2017, p.448)

Dentro desse contexto, os canais de comunicação são concebidos enquanto responsáveis pelo fluxo de energia dentro do sistema (BENI, 2001), o que pode ser



compreendido enquanto o motor que mobiliza os deslocamentos dos sujeitos. Partindo do princípio de que esses sujeitos e seus deslocamentos estão no cerne da existência do turismo (MOESCH, 2004), a comunicação usualmente está associada ao seu aspecto fundante quando se acionar a necessidade de visibilidade dos atrativos turísticos para que os turistas se coloquem em movimento, conforme discutido no contexto introdutório sobre comunicação e turismo. Contudo, o que se quer evidenciar nesse debate, que reside na ideia de institucionalização da cultura através dos processos comunicacionais, é como a comunicação turística implementada pelas organizações inseridas no Sistema de Turismo cria ou expressa a existência de um elo entre o turismo e o objeto sistêmico sociocultural, colocando em evidência os princípios recursivos e holagramáticos na medida em que, para realizar a circulação simbólica nos diferentes contextos propiciados pelo turismo, a comunicação turística passa a coproduzir o campo semântico da cultura e é transpassada pela cultura que a espelha.

Esse elo de inter-relação entre o sistema do turismo e o objeto sistêmico sociocultural é criado pelos sujeitos e organizações do turismo, que são postos em relação e que partilham sentidos através da comunicação. Como observa Mario Beni (2001), o produto turístico é composto por um conjunto de recursos naturais e culturais trabalhados por variadas organizações, que os transformam de modo a garantir a acessibilidade, visibilidade e consumo desses atrativos. Essa apropriação da cultura por um sistema de produção organizado também é discutida na área da produção cultural, cujas explanações auxiliam a compreensão teórica sobre a dinâmica implementada pelas lógicas de mercado aplicadas sobre a cultura cotidiana.

Portanto, são proposta duas dimensões da cultura passíveis de serem apreendidas. A primeira dimensão diz respeito à produção e circulação simbólica através da sociabilidade cotidiana, pautada nas relações intersubjetivas (BOTELHO, 2016; BRUNNER, 1988). Nesse contexto, compreende-se a cultura desde seu paradigma antropológico. A segunda dimensão da cultura foi chamada de sociológica e abarca o circuito institucional de produção, circulação e consumo de produtos culturais, que nessa perspectiva engloba também os produtos midiáticos (BOTELHO, 2016; BRUNNER, 1988). Esse último entendimento aponta para a existência de uma cadeia organizacional, que envolve agentes produtores e consumidores de bens simbólicos, os quais estão inseridos em cenários econômicos e políticos específicos (BOTELHO, 2016). Diante desses princípios, a cultura é entendida como recurso e, por conseguinte, pressupõe o seu gerenciamento através de redes articuladas que superam as relações cotidianas (YUDICE, 2004).

Nos estudos da comunicação essa perspectiva é chamada por Bejamim Picado (2014) de sensibilidade gestada, a qual engendra uma visão acerca da instrumentalidade da técnica

sobre a cultura, que acabou por definir o objeto da comunicação e o situando no contexto da modernidade. Assim, no campo da comunicação, as relações entre cultura e indústria cultural, ou no que diz respeito às interferências da sua mercantilização, foram abordadas primeiramente pelos teóricos da escola de Frankfurt. Benjamim Picado (2014) observa que essa teoria crítica, levantada pelo pensamento sociológico que marcou os primeiros estudos do campo da comunicação, acabou por colocar no centro a problemática que envolve a tecnicidade e a racionalidade instrumental aplicadas sobre a cultura de massa como uma das características da modernidade. Posteriormente, seguindo perspectivas particulares, Pierre Bourdieu em “O mercado de bens simbólicos” e Edgar Morin em “O espírito do tempo” também tangenciam essas questões, de tal forma que Pierre Bourdieu acredita que os estudos da comunicação devem estar inseridos dentro da sociologia da cultura (MIRANDA, 2005).

Pensar a partir da visão binária proposta pelas dimensões da cultura, em parte auxilia nos recortes de pesquisa. Porém, no intuito de compreender como essas esferas se inter-relacionam, vale considerar que as formas simbólicas já não circulam apenas nas relações face-a-face, mas são basicamente mediadas na sociedade moderna (THOMPSON, 1995). Assim, os meios técnicos tendem a modificar ou produzir novas formas relações intersubjetivas no âmbito do cotidiano (THOMPSON, 1995).

Foram desenvolvidos meios técnicos que, em conjunto com instituições orientadas para a acumulação capitalista, possibilitaram a produção, reprodução e circulação das formas simbólicas em uma escala antes inimaginável (THOMPSON, 1995, p.9).

Torna-se difícil separar os sentidos gerados na dimensão cotidiana e daqueles colocados em circulação pelos produtos oriundos de um sistema organizado de produção e suas interferências sociais. Thompson (1995) destaca a conseqüente conformação dos produtos midiáticos associada aos interesses das instituições que os produzem e às redes de circulação que tornam possível o consumo. Segundo o autor essa questão torna necessário o exame da natureza das formas simbólicas considerando os contextos sociais dentro dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas. Aí reside também a inevitável busca pela compreensão acerca das condições de acesso ao consumo.

Se por um lado, essa passagem também coloca em relevo o papel das instituições/organizações na produção simbólica através da oferta de produtos midiáticos, que nessa pesquisa se estendem, sejam eles turísticos, midiáticos ou de outra natureza cultural e simbólica. Por outro, um movimento revés deve ser pensado e ele é movido pelo olhar sobre o consumo desses produtos no contexto do cotidiano, que no campo da comunicação essa perspectiva é posta em foco pelos estudos da recepção. Assim, busca-se o entendimento das

mediações culturais que permite o reconhecimento, a apropriação, o consumo e a ressignificação desses produtos culturais, que já não são entendidos mais como unicamente hegemônicos sobre supostos consumidores passivos. Jesus Martin-Barbero (2003), amparado pela forma como Michel de Certeau compreende as relações de poder e a produção das artes de fazer ou práticas cotidianas, demonstra como os produtos devem se adaptar ao jogo das mediações culturais para que sejam consumidos.

Essa tensão aponta por um lado para a dimensão da recepção e consumo dos produtos midiáticos e culturais, mas também faz pensar sobre como as formas culturais/simbólicas são reapropriadas, traduzidas e veiculadas por meios técnicos e estratégias comunicacionais engendrados por diferentes organizações inseridas em sistemas organizados de produção cultural que visam essa negociação simbólica com seus consumidores com o objetivo de se inserirem socialmente.

A discussão aponta para as tensões entre as interferências que as mídias e a técnica implicam sobre a circulação simbólica no campo cotidiano, mas deve-se considerar a tensão que as relações de sociabilidade e os sentidos aí construídos impõem à inserção desses produtos culturais midiáticos no seio social. Essa hipótese pode ser vislumbrada empiricamente na comunicação turística do carnaval de Recife, que através da cenografia urbana criada pela secretaria de turismo passa a compor os sentidos postos em circulação pelos grupos sociais que fazem e caracterizam a efervescência cultural do carnaval da capital pernambucana.

### **Breves Considerações**

A intenção é pensar da comunicação não só como visibilidade, distribuição, força motriz, ou materialidade expressiva da cultura, mas como processo que insere dentro do turismo os sistemas enquanto subsistemas na medida em que passa a coproduzir o campo simbólico da cultura através da circulação semântica propiciada pela comunicação turística. Deve-se levar em conta a dupla via de forças que regem esse campo comunicacional, não apenas a da técnica, a das mídias e a das organizações que institucionalizam a cultura, mas como as condições de sociabilidade permitem que essa cultura seja institucionalizada de um modo e não de outro.

## REFERÊNCIAS

- ASHTON, Mary Sandra Guerra. Comunicação e Turismo: possibilidades de conhecimento. In: *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun. 2007, p.99-107;
- AVIGHI, Carlos Marcos. Turismo e Comunicação: estudo do turismo na história da comunicação do século XIX. *Revista Turismo em Análise*. V. 3 N. 2 (1992). p.22-33
- BALDISSERA, Rudimar. Comunicação Turística. *Revista Rosa dos Ventos*, v.1, 2010, p.6-15
- BENI, Mario. *Análise Estrutural do Turismo*. São Paulo: editora Senac, 2001.
- BENI, Mario; MOESCH, Marutschka. A teoria da complexidade e o ecossistema do turismo. In: *Revista Turismo Visão e Ação*, v. 19, n. 3, 2017, p.430-457.
- BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura: políticas culturais e seus desafios*. São Paulo: Edições SESC, 2016.
- BRUNER, José Joaquin. *Un espejo trizado: Ensayos sobre cultura y políticas culturales*. Chile: Flascso, 1988.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. Barueri, SP : Manole, 2014.
- FRANÇA, Vera Veiga. O objeto da comunicação/A comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, Antonio & MARTINO, Luiz C. (orgs.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2010, p.39-60.
- GASTAL, Susana. *Turismo, imagens e imaginários*. São Paulo: Aleph, 2005.
- GAYER, Priscila. Eventos, Comunicação e Cultura: Múltiplas Relações. In: *Anais XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*, 2018.
- LIPOVETSKY, Guilles; SERROY, J. *A Cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. Mesa espaço de comunicação. In: DIAS, Cecilia Maria de Moraes (Org.). *Hospitalidade: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Editora Manole, 2002.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MARTINO, Luiz. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. In: HOHLFELDT, Antonio & MARTINO, Luiz C. (orgs.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2010, p.27-38.
- MIRANDA, Luciano. *Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: por uma teoria da comunicação praxiológica*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2005.
- MOESCH, Marutschka. (2004). *Epistemologia Social do Turismo*. In.: Dissertação de Doutorado. ECA/USP. São Paulo.
- MOESCH, Marutschka. *A produção do saber turístico*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MOESCH, Marutschka. BENI, Mario. Do discurso da Ciência do Turismo para a Ciência do Turismo. *Revista Turismo e Desenvolvimento*, n. 25, 2016, p.9-30
- MOESCH, Marutschka. O lugar da experiência e da razão na origem do conhecimento do turismo. *Revista CENÁRIO*, Brasília, V.1, n.1, Dez. 2013, p.08 – 28.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. *O método 4: as ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NOSCHANG, Juliana. *O modelo teórico SISTUR diante da complexidade do fenômeno turístico*. In.: Dissertação de Mestrado. UNB/Mestrado em Turismo
- PICADO, Benjamim. Entre os dispositivos da interação, as simulações do comum e o sedimento afetivo da sociabilidade: paradigmas críticos de uma discursividade estética da comunicação. In: FRANÇA, Vera Veiga (Org.). *Teorias da Comunicação no Brasil: reflexões contemporâneas*. Salvador: Edufba, 2014, p.79-102.
- SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorados*. São Paulo: Hacker Editores, 2001
- SILVA, Juremir Machado da. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- THOMPSON, John. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995
- URRY, John. *O olhar do turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. 3.ed. São Paulo: SESC, 2001.
- WAIMBERG, Jacques. *Turismo e Comunicação: a indústria da diferença*. São Paulo: Contexto, 2003.
- YUDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

# MEMORIA, PATRIMÔNIO E TURISMO NO CEMITÉRIO DAS IRMANDADES DE JAGUARÃO, RS

MEMORIA, PATRIMONIO Y TURISMO EN EL CEMENTERIO DE JAGUARÃO, RS

Wendell de Oliveira Lucena  
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA  
wendell.oliveira.lucena@gmail.com

Alessandra Buriol Farinha  
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA  
alefarinha@yahoo.com.br

## Introdução

O nosso objeto de estudo é o Cemitério das Irmandades, inaugurado no ano de 1858 município de Jaguarão, extremo Sul do Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se de um município que faz fronteira com o município de Rio Branco, no Uruguai e tem cerca de 27.942 habitantes (IBGE, 2010). Jaguarão foi fundado em 1801 e uma de suas características mais importantes é o fato de ser uma cidade histórica, tombada pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 2011 pelo seu conjunto histórico e paisagístico. Na Figura 01 encontra-se o mapa de localização do município de Jaguarão.



**Figura 01:** Mapa de localização do município de Jaguarão, RS. Fonte: Abreu, 2006.

O presente artigo apresenta parte dos resultados do Projeto de Pesquisa “Turismo no Cemitério das Irmandades: história, memória, arte, simbolismo e educação patrimonial em Jaguarão, RS” coordenado pela autora Alessandra Buriol Farinha junto à Universidade Federal do Pampa desde outubro de 2018. O objetivo é desenvolver brevemente a história do Cemitério das Irmandades de Jaguarão, o qual preserva memórias não apenas das pessoas que estão enterradas ali, mas parte da história da cidade e região, através de túmulos e mausoléus, arte tumular e símbolos, compreendendo que para que haja preservação é preciso conhecer. Objetiva-se também descrever algumas ações de conhecimento do cemitério através do turismo.

Os cemitérios podem ser considerados lugares onde a memória se cristaliza e se refugia, onde o sentimento de continuidade é residual (NORA, 1981, p. 07). Neles podem ser encontrados ícones que representam o passado, a trajetória de parcelas de uma comunidade. São lugares onde se pode conhecer diversas características socioculturais, história, significantes e significados, sendo assim, de enorme valor à diferentes áreas de ciência. Os cemitérios oitocentistas são espaços que abrigam memórias e histórias de uma localidade, além de expressarem formas de pensar, arte, cultura e outros elementos de determinadas épocas e extratos sociais.

A metodologia utilizada para a elaboração deste texto é uma revisão teórica sobre memória, patrimônio e turismo em cemitérios. Foi feita pesquisa bibliográfica sobre a história do Cemitério das Irmandades, e no acervo de documentos do Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão. Também foram coletados depoimentos junto à habitantes de Jaguarão as quais se relacionam com o cemitério de alguma forma (um antigo morador e um ex-funcionário).

O artigo está dividido em três etapas principais: uma breve contextualização histórica do Cemitério das Irmandades de Jaguarão, considerações sobre memória, patrimônio e turismo em cemitérios e para finalizar apresentaremos parte dos resultados do Projeto de Pesquisa “Turismo no Cemitério das Irmandades: história, memória, arte, simbolismo e educação patrimonial em Jaguarão, RS”.

### **Breve história do Cemitério das Irmandades de Jaguarão**

Jaguarão foi reconhecida como freguesia no ano de 1812, e elevada a cidade em 1855 (Dossiê de Tombamento do Conjunto Histórico e Paisagístico, 2009). O surgimento da Jaguarão está ligado ao posicionamento estratégico e às características de um lugar de comércio entre portugueses e espanhóis, algo que pode se comparar, conforme o Dossiê de Tombamento, as características da cidade no começo do século XX até hoje, visto o destaque na agricultura e

pecuária e, mais recentemente ao comércio livre de impostos implantado na década de 1990 no município de Rio Branco, Uruguai.

A história do Cemitério das Irmandades de Jaguarão (Fachada disposta na Figura 02) tem início junto a elevação do local como freguesia com uma tragédia que assolou a cidade no ano de 1855, quando houve a propagação do vírus *cholera morbus* (SOARES, 2011) mais conhecido apenas como cólera<sup>1</sup>. Para evitar a propagação desta doença no município foram proibidas as inumações na zona urbana do município. Outrora, havia um cemitério próximo de onde encontra-se o centro histórico da cidade, entre as Ruas Coronel de Deus Dias e Barbosa Neto, na altura da Rua Dos Andradas (Moura, 2015), local próximo à Matriz Espírito Santo, templo católico localizado na praça Alcides Marques, a principal de cidade.



**Figura 02:** Fachada do Cemitério das Irmandades de Jaguarão. Fonte: Rafaeli Albrich Naressi (2019).

---

<sup>1</sup> Doença que tem como principal característica sintomas como desidratação, diarreia e em situações mais extremas choque hemorrágico (quando uma pessoa perde mais de 20% do sangue ou fluido corporal) e convulsões. Esta doença tem a sua propagação por meio por água ou alimentos contaminados (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019).



Havia o costume, na época, de inumar os mortos próximo às igrejas católicas ou até mesmo dentro das igrejas, o que poderia gerar a propagação não apenas da cólera, mas de outras doenças. Carvalho (2010), afirma que a inumação em igrejas católicas no Brasil ocorreu até a metade do século XIX. Sem conhecimento dos riscos causados pelos enterros nestes espaços e de outras normas higienistas, parte da população veio a óbito, ainda em 1855 e, no dia 21 de novembro, foi declarado de modo oficial a epidemia na cidade (DUARTE; GEVEHR, 2016).

Esses fatores foram fundamentais para que o cemitério, antes localizado próximo a igreja matriz no centro da cidade de Jaguarão, fosse transferido para um local mais alto e afastado do centro urbano da cidade<sup>2</sup>. No ano de 1856 o padre Themudo Cabral, José Alberto Portella e Augusto Cezar de Leivas, cederam um terreno de 40.000 m<sup>2</sup> para que fosse realizada as obras da construção cemitério, com ajuda da maçonaria e com a administração da Irmandade Nossa Senhora da Conceição e da Irmandade Santíssimo Sacramento. De acordo com o depoimento do Sr. Eduardo Soares, jaguareense estudioso da história local, foram feitas nesse local valas comuns, pois as mortes eram muitas.

O cemitério foi inaugurado em 1958 com terrenos já vendidos antecipadamente para as famílias abastadas do município. Foi definido que o Cemitério das Irmandades seria separado, ou dividido em relação aonde seria enterrada as pessoas que possuíam diferenças religiosas. A separação ocorria pela participação ou relação das pessoas com as irmandades católicas da cidade de Jaguarão e pessoas de outros credos, os quais eram enterrados ao fundo do cemitério. A parte da Irmandade Santíssimo Sacramento se localiza até dos dias de hoje ao lado esquerdo de quem entra no cemitério, e a Irmandade de Nossa Senhora da Conceição no lado direito, sendo os mortos dessas duas irmandades enterrados em seus respectivos espaços. A indicação do “lado” de cada Irmandade é indicada através de um monumento, conforme a Figura 03.

---

<sup>2</sup> Em outras cidades do Brasil essa mudança no costume de inumar as pessoas longe das igrejas (centro urbano) foi recebida com insatisfação pela comunidade, sobretudo por pessoas abastadas, as quais contribuíam financeiramente para as atividades eclesiais, gerando o movimento intitulado Cemiterada. A Cemiterada, conforme Reis, (2014), evidencia um tipo de religiosidade e de cultura funerária em que o local do enterro desempenhava um papel central no projeto de salvação da alma. Em várias culturas o destino do cadáver serve como modelo para o destino da alma. “No Brasil antigo, o enterro nas igrejas significava estabelecer a proximidade entre cadáver e imagens divinas como modelo de integração da alma à corte celestial. A igreja representava uma porta de entrada do paraíso. Além disso, era o lugar ideal para aguardar a ressurreição prometida para o fim dos tempos. Mas ser sepultado na igreja também significava uma estratégia de não romper com o mundo dos vivos, numa sociedade em que vida e morte eram entendidas como continuidade e não ruptura” (REIS, 2014, p. 31).



**Figura 03:** Monumento que indica o lado do Irmandade Santíssimo Sacramento. Fonte: Rafaeli Albrich Naressi (2019).

A Figura 03 indica que neste lado estão inumadas as pessoas afeitas a Irmandade do Santíssimo Sacramento. Um monumento igual está alocado do outro lado, referindo-se à Irmandade de Nossa Senhora da Conceição. Por muito tempo as duas irmandades foram responsáveis pela manutenção e o gerenciamento do cemitério, entretanto, o cemitério hoje pertence a um conselho administrativo.

### **Reflexões sobre Memória, patrimônio e turismo em cemitérios**

Ao pensarmos em patrimônio, existe um senso comum sendo ele associado as riquezas e aos bens dos patrimônios materiais, entretanto quando estudados de modo aprofundado entendemos que o patrimônio não se limita apenas ao valor material ou uma herança sentimental individual e sim em uma experiência de memória coletiva. “Tal herança cultural adquirida pode fornecer informações significativas acerca da história de um país e do passado da sociedade” (ROCHA, 2019). Um patrimônio pode ser capaz de estimular as memórias de uma população uma vez que eles podem estar vinculados a historicamente a sua existência.

A memória faz com que os patrimônios sejam parte da identidade de uma cidade, por isso é preciso que haja promoção e preservação desses espaços, entretanto, essa ideia de preservação só vem a ser pensada no início do séculos XX, muito dessa ideia de preservação vem surge após a primeira guerra mundial, partir daí foram criadas diretrizes e conferências focando proteger e conservar o patrimônio.

Em 1956 o Brasil desenvolveu as primeiras medidas a partir do anteprojeto de Mário de Andrade, sabendo que aspectos como a história, tradição e arte de uma nação estão atreladas aos seus patrimônios foi criado SPHAN-Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e ao decorrer do tempo foram implementadas outras medidas com um objetivo de proteger esses bens patrimoniais.

Anos passaram e as discussões sobre o patrimônio evoluíram, e novos conceitos começaram a ser levados em consideração como o reflexo da cultura nos patrimônios. “esses bens históricos são suportes da memória e instrumentos utilizados para a história reaparecer. Qualquer objeto carrega em si aspectos simbólicos, culturais e memoriais” (SPINA, SERRATTO, 2015). Segundo os seguintes autores as percepções de patrimônio cultural estão vinculadas as histórias ao próprio espaço e as memórias ali vinculadas, elas são vinculadas as ações patrimonialistas, que por sua vez preservam os bens culturais protegendo então a identidades culturais.

A memória por sua vez leva informações que ajudam o passado a não ser totalmente apagado pelo tempo. Segundo Le Goff (1990) “A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio”, com a reafirmação das memórias e de seus patrimônios uma sociedade pode desenvolver uma identidade cultura e que só poderá ser preservada através de seus patrimônios, “identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva” (LE GOFF, 2007). Quando entendemos o patrimônio como algo que nós “conectar” com o passado é possível da continuidade na história de uma nação as novas gerações.

O turismo é um fenômeno social onde as pessoas deslocam-se para outros lugares que não de sua moradia, para usufruírem do lazer, cultura, espaços museais, e outros. Conforme Silva (2018), no decorrer do século XX, com o desenvolvimento dos transportes e comunicação, houve um crescimento exponencial da atividade e hoje, com a institucionalização e valorização dos patrimônios, os cemitérios figuram entre os lugares de visitação dos turistas.

A prática conhecida como turismo em cemitérios relaciona-se intrinsecamente com os conceitos e entendimentos de patrimônio e memória acima mencionados, pois através do turismo desenvolvido nesses espaços é possível desvelar, comunicar, promover conhecimentos sobre esses espaços que guardam história e memórias locais. Segundo Alves Junior (2003) houve no século IV um aumento no acultramento por parte dos cristãos aos lugares tidos como sagrados, também vemos essas visitações feitas no Egito com intuito de visitar as antigas tumbas dos faraós, visitas essas que ocorrem até hoje, entretanto no ocidente medidas de higiene foram tomadas, fazendo com que diminuísse o fluxo de visitante nesses lugares.

Nos últimos anos vemos um retorno das pessoas com o intuito de visitar cemitérios. Esse movimento é recorrente da influência do turismo que começou a integrar e repensar esses lugares, que por sua vez estavam abando e envolto por um imaginário supersticioso. O turismo em cemitérios vem com um campo de atuação voltado para o patrimônio, memória, história e arquitetura do lugar, tentando fugir do turismo de horror que ressaltam aspetos macabro ou associados à morte, ou até mesmo ao sofrimento. Com isso definido o público para esse tipo de turismo geralmente está atrelado ao turismo cultura que folgar no aprofundamento da história local e de sua cultura. (QUEIROZ, 2008).

Segundo Queiroz (2008, p.10) “os cemitérios históricos (...) são como cidades em miniatura e também possuem os seus centros históricos, frequentemente descaracterizados por obras mais recentes ou pela alteração da própria paisagem original”. Quanto maior a relevância histórica ou cultural maior se torna o fluxo de turistas nestes espaços, cemitérios dos séculos XIX se mostro com maior atratividade uma vez que esses lugares têm edifícios que retratam a opulência de momentos da história tanto do cemitério quando do seu espaço.

Ao pensamos nesse tipo de turismo devemos nos ater que para que o mesmo seja efetuado com sucesso devemos levar em consideração a sua localização, asseio e sobretudo, sua homogeneização interna. Logo, o turismo cemiterial não pode ser realizado em quaisquer tipos de campos dos mortos (FIGUEIREDO, 2015). Além de pensamos sobre os impactos que um turismo de massa provocar no cemitério, sabendo que como questão como o descarte incorreto de lixo, barulho e vandalismo podem vim acontecer por parte dos turistas.

As vantagens do turismo nos campos dos mortos relacionam-se, principalmente, com as seguintes afirmações: ajuda na conservação e monitoramento dos cemitérios, evitando a sua degradação e descaracterização; colabora para uma maior dinamização da economia local; resgata ou fortalece a identidade local ou regional; amplia o senso de cidadania; providencia meios de disseminação das informações contidas nos cemitérios para o público em geral; tece laços entre os campos dos mortos e o seu entorno; gera novos postos de trabalhos; bem como, valoriza a própria necrópole, despertando a sociedade para os seus problemas e significações como um patrimônio (MEYER e PETERS 2001; CABANAS e RICCI, 2008; ROSSI, 2007; QUEIROZ, 2008).

O turismo em cemitério propicia o conhecimento e reconhecimento dos simbolismos presentes na iconografia tumular, bem como a história e tradição de um povo. A arte tumular enquanto patrimônio cultural possui elementos marcantes de narrativa de personagens que um dia habitaram o município no qual o cemitério está inserido. Um cemitério histórico quando passa a ser um produto a ser consumido pelo turista, faz com que este passe a pensar e refletir acerca do bem cultural visitado, assim difundindo a memória coletiva ali presente.

A presença da atividade turística em um cemitério acaba por exigir maior atenção ao estado de conservação da arte fúnebre. Deste modo, cabe zelar pelo patrimônio tumular atentando para uso turístico, observando que estes não venham a ser comprometidos em seu estado de preservação. A própria presença do turista, do visitante autóctone, inibe a atuação de vândalos em cemitérios. Para tanto são necessárias atividades educativas e legislações adequadas aos bens culturais fúnebres, mesmo em casos de cemitérios particulares. Além disso, acredita-se que é importante que a visita seja intermediada por um guia de turismo, a fim de garantir maior entendimento sobre simbolismos e iconografias presente no cemitério visitado.

### **Alguns resultados do Projeto de Pesquisa “Turismo no Cemitério das Irmandades: história, memória, arte, simbolismo e educação patrimonial em Jaguarão, RS”**

Conforme dito, o projeto teve início, oficialmente, em 2018, mas sem registro formal junto à universidade desde o ano de 2017. A motivação para o surgimento do projeto partiu de um grupo de discentes interessados no tema, os quais atuaram como colaboradores<sup>3</sup>. Atualmente o projeto conta com um discente bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (Autor Wendell Lucena) e diversos colaboradores, estudantes do curso de Turismo e de História. Inicialmente foram feitos registros fotográficos e pesquisa histórica sobre pessoas e famílias inumadas no local. Foi feito estudo sobre arte tumular tendo como base o Trabalho de Conclusão de Curso da egressa Raíssa Souza de Moura e outros autores. Com esses dados, foi organizado um tour no Cemitério das Irmandades, com a autorização da administração local. O tour era oferecido principalmente para discentes da UNIPAMPA campus Jaguarão e tinha duração de cerca de duas horas.

Após o registro do projeto, foi intensificado o sistema de coleta de dados históricos sobre o cemitério com a digitalização do acervo do Cemitério das Irmandades existente no Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão e acervo do próprio Cemitério das Irmandades (atas e outros documentos), cadastro e estudo de túmulos e entrevistas com moradores do município de Jaguarão (01 estudioso sobre a memória e história de Jaguarão, e 01 antigo funcionário do cemitério).

Então foi possível ampliar a divulgação e o desenvolvimento o *tour* no cemitério, e oferecer a atividade também para a comunidade. Em 2019 a atividade intitulada “Turismo no Cemitério das Irmandades” entrou na programação da I Semana do Patrimônio de Jaguarão,

---

<sup>3</sup> Dentre eles a egressa do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo Raphaelly Gindri e os discentes Gustavo Rezende Cunha e a docente Alice Leoti Silva.

quando recebemos estudantes secundaristas, vizinhos do cemitério, servidores públicos, parentes e amigos de discentes, aposentados, crianças, dentre outros. Recebemos também no mês de novembro do mesmo ano uma turma do curso de Conservação e Restauro da Universidade Federal de Pelotas, em visita de estudos em Jaguarão. Assim é possível observar a intensificação das atividades, o aumento do interesse dos visitantes e a oportunidade de desenvolver cada vez mais qualificadamente uma proposta de educação, conhecimento e diálogos sobre preservação do patrimônio, das memórias e dos bens culturais presentes no Cemitério das Irmandades.

Durante o *tour* no Cemitério das Irmandades de Jaguarão é possível observar a arte tumular que expressava a vontade coronéis, comendadores, literatos, políticos e suas famílias, parte do clero de Jaguarão, além de expressões da maçonaria que podem ser vistas na arquitetura predominantemente neoclássica dos túmulos. A cada edição do Turismo no Cemitério das Irmandades, seja por meio da contribuição da comunidade, ou de estudantes, é aumentado o repertório de informações e dados históricos sobre o cemitério, sobre as pessoas e famílias ali inumadas, sobre arte, técnicas construtivas, períodos, dentre outros. As contribuições são coletadas por meio de oralidades, com registros em cadernos de campo.

A arte tumular, surge no contexto dos cemitérios oitocentistas como uma forma de afirmar a classe social e o poder financeiro, a segregação de classes é responsável por dissolver a arte tumular presente nos cemitérios, uma vez que quem tivesse o melhor túmulo nas melhores posições tinha um grau de relevância maior. “Como na cidade dos vivos, a desigualdade tornara-se ainda mais flagrante no espaço póstumo. Havia os bons lugares e os maus lugares. Os mais caros e cobiçados, situados nas grandes alamedas ou avenidas centrais, cuja presença era notada e admirada por todos os que chegavam ao local” (MOTTA, 2009: 74).

A localização do túmulo ou mausoléu também era uma forma de estratificação social no cemitérios oitocentistas. Se o local de inumação for na via principal (com mais visibilidade) ou perto de uma capela o lote custava mais caro. Quando ocorriam inumações em igrejas católicas, quanto mais próximo ao sacrário, melhor. A Capela do Cemitério das Irmandades de Jaguarão pode ser observada na Figura 04. Ao lado da capela está o mausoléu da família do Dr. Carlos Barbosa<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O Dr. Carlos Barbosa Gonçalves recebeu o diploma de médico aos 24 anos. Exerceu a profissão em Paris. Regressando ao Brasil, contribuiu na fundação do partido Republicano Rio-Grandense e foi governador do estado de 1908 a 1913, após longa carreira na política. Sua residência atualmente abriga o museu Dr. Carlos Barbosa, importante lugar de turismo da cidade de Jaguarão.



**Figura 05:** Capela do Cemitério das Irmandades de Jaguarão. Fonte: Rafaeli Albrich Naressi (2019).

O status social da família do Dr. Carlos Barbosa, médico e político prestigiado, pode ser conferido na localização do mausoléu: ao lado da capela do Cemitério das Irmandades, local de enorme importância para os cristãos abastados, pois anteriormente eram inumados dentro das igrejas. A proximidade do sagrado, do tabernáculo era, portanto, fundamental para manter essa característica de um passado recente. O Mausoléu da Família de Carlos Barbosa pode ser visto na Figura 06:



**Figura 06:** Fachada do Mausoléu da Família do Dr. Carlos Barbosa. Fonte: Rafaeli Albrich Naressi (2019).

O Cemitério das Irmandades possui, em seus túmulos e mausoléus, diversos símbolos que podem conter vários significados dependendo do contexto social ou do espaço aonde está presente. Os significados podem remeter características dos mortos ou simplesmente as suas crenças, seu papel social, dentre outros. Na cidade e na região, em um determinado período, houve o desenvolvimento da técnica de reproduzir assinaturas dos finados em metal e alocá-las nas lápides, algo recorrente e que pode ser verificado na Figura 07.



**Figura 07:** Túmulos com assinaturas dos inumados. Fonte: Rafaeli Albrich Naressi (2019).

As assinaturas são objetos que continuamente estão sendo furtadas das lápides, algo verificado a cada vez que efetuamos o tour no cemitério, o que, conforme dito, justifica nossa pesquisa. Em seu depoimento, o Sr. Jader Pimentel, funcionário do Cemitério das Irmandades por três décadas, hoje aposentado, afirma que as lápides, assinaturas e outros ornamentos eram feitos por famílias de marmoristas e artesãos que transmitiam essa técnica por gerações. Outros símbolos encontrados no Cemitério das Irmandades que são apresentados e explicados são os que se referem à maçonaria, conforme pode ser visto na Figura 08, no mausoléu da Família Rache. O Sr. Pimentel também contribuiu, em seu depoimento, com relação às diferenças



culturais de preparação do corpo, do velório e sepultamento conforme a etnia dos mortos e seus familiares, elementos que iremos sistematizar e submeter em publicações posteriores.

De acordo com Almeida (2016, p. 219), os cemitérios são “lugares de memória, do cultivo da memória individual e coletiva e traduzem um eloquente desejo de perpetuação e lembrança”. Na Figura 08 se podem perceber diversos elementos que são contextualizados na visita guiada no Cemitério das Irmandades. Escritos em Latim *Pax Vobis*, ou “a paz esteja com você” estão situados acima do jazigo, juntamente a uma estátua de um anjo em prantos, o que significa o profundo lamento com aquelas mortes. Réplicas de piras em chamas são explicadas também, neste contexto, como um fogo sempre ardente, a imortalidade. As pilastras posicionadas paralelamente são símbolos maçons.



**Figura 08:** Mausoléu da Família Rache. Fonte: Rafaeli Albrich Naressi (2019).

Pode-se verificar que parte das assinaturas do mausoléu foram furtadas. E mais recentemente as Réplicas de piras em chamas também foram. Trata-se de bens culturais da comunidade que estão sendo subtraídos, o que representa uma perda inestimável do patrimônio

local. A pesquisa, o conhecimento sobre o Cemitério das Irmandades colabora com sua preservação e quando se conhece o patrimônio se pode falar sobre sua preservação.

Os resultados do projeto de pesquisa aqui apresentados estão colaborando com a produção do conhecimento sobre o tema, que ainda é emergente no contexto nacional. O cemitério, que era apenas um lugar para sepultamentos e visitas periódicas, passou a ser, conforme visto em diversos exemplos, um lugar de lazer, educação, hospitalidade e socialização. No começo de cada tour no Cemitério das Irmandades (Figura 09) é enfatizado que esse segmento de turismo estima respeito, silêncio, contemplação e atenção. Indica-se que o número de participantes não ultrapasse trinta pessoas, para que não haja dispersão e que todos possam assimilar e perguntar. A cada edição do turismo no Cemitério das Irmandades, quando há a participação da comunidade local, há a troca de informações, histórias sobre pessoas ali inumadas, curiosidades, contação de lendas e peculiaridades por parte dos participantes, o que torna a atividade, de certa forma, dialética e enriquece o acervo do projeto de pesquisa.



**Figura 09:** Tour realizado no Cemitério das Irmandades. Fonte: Diego Palmieri (2018).

Enfatiza-se que o projeto de pesquisa está em andamento com a digitalização do acervo do Cemitério das Irmandades e com a coleta de depoimentos de pessoas da comunidade que tenham sua trajetória relacionada ao cemitério. Objetiva-se criar material de divulgação do Turismo no Cemitério das Irmandades, com planta baixa e legendas dos túmulos visitados, ao

passo que continuaremos promovendo visitas ao cemitério, conforme a demanda pela atividade. Assim, o projeto de pesquisa se transfigurará em ensino e extensão, futuramente.

### **Considerações finais**

Os cemitérios são espaços muitas vezes associados apenas à morte ou até mesmo a um imaginário de que aquele lugar está cheio de sofrimento, lamento e assombro. Entretanto, este espaço contém características únicas, uma vez que dentro do cemitério encontramos elementos da arte, de maçonica e elementos que mostram como a sua arquitetura diferenciada, relacionada a um período específico. No Cemitério das Irmandades verifica-se que a chamada “época dos coronéis” proporcionou a criação de mausoléu opulentos os quais demonstravam a sua classe social e o seu poder aquisitivo da família. Ao entendermos os cemitérios, compreendemos a memória e história da população local e esses fatores fazem com que este espaço seja um bem material e imaterial.

O Cemitério das Irmandades, conforme visto, é distante do centro administrativo do município, o que faz com que este esteja mais vulnerável a depredações e furtos. Foi verificado também a dificuldade da administração em manter financeiramente o cemitério, o que agrava o problema. O *tour* desenvolvido pelo projeto de pesquisa “Turismo no Cemitério das Irmandades: história, memória, arte, simbolismo e educação patrimonial em Jaguarão, RS” é uma forma de promover a preservação este patrimônio, trazendo então a visibilidade e desenvolvendo o acesso da população ao local.

Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento do projeto está proporcionando saberes étnicos, religiosos, da cultura local, que antes não eram mencionados, evidenciando a importância histórica e artística do local. Junto à Universidade Federal do Pampa, têm sido desenvolvidos publicações e trabalhos acadêmicos na área, estimulando a produção de conhecimento. As trocas de conhecimentos e de experiências visam à preservação destes patrimônios, visto que não são mais recorrentes essas técnicas de sepultamento. Os antigos cemitérios, cemitérios oitocentistas, com essas características, correm risco de serem “engolidos” pelo progresso, pelo vandalismo. A patrimonialização é um caminho para romper com essa realidade, e a prática do turismo em cemitérios uma importante ferramenta de sensibilização e educação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Raphael Lorenzeto. *Mapa de localização de Jaguarão, RS*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaguar%C3%A3o#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul\\_Municip\\_Jaguarao.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaguar%C3%A3o#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_Jaguarao.svg). Acesso em 27 dezembro de 2019.

ALMEIDA, Marcelina das Graças de. A cidade e o cemitério: Uma experiência em Educação Patrimonial. *Revista M*. vol. 1, n. 1, p. 217-234, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://www.revistam-unirio.com.br/a-cidade-e-o-cemiterio-uma-experiencia-em-educacao-patrimonial/>. Acesso em 25.08.2018.

BORGES, Maria Elizia. *Arte funerária no Brasil (1890-1930) ofício de marmoristas italianos em Ribeirão Preto*. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2002.

CARVALHO, Luiza F.N. *Entre a lembrança e o esquecimento: implicações do descaso patrimonial para arte funerária do Rio Grande do Sul*. In: XIX Encontro Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, 2010, Cachoeira. Anais do. Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Cachoeira: ANPAP, 2010. v. 19. p. 540-553.

DOSSIÊ DE TOMBAMENTO do *Conjunto Histórico e Paisagístico de Jaguarão, RS*. Universidade Federal de Pelotas, 2009.

DUARTE, Larissa Bitar; GEVEHR, Daniel Luciano. *Cemitério das Irmandades: uma visita à Memória e ao Patrimônio Cultural Jaguareense (RS)*. 2016. Disponível em: <[https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/duarte\\_gewehr2.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/duarte_gewehr2.pdf)>. Acesso em: 17 de dez.2019.

FIGUEIREDO, O. M. *Turismo e Lazer em Cemitérios: Algumas Considerações*. *Cultur: Revista de Cultura e Turismo*, v. 9, p. 125-142, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/cultur/article/view/558>>. Acesso em 17 de dez.2019.

LE GOFF, Jacques. *1924 História e memória*. Editora da UNICAMP: Campinas, 1990. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 17 de dez.2019.

MOTTA, Antônio. *Formas tumulares e processos sociais nos cemitérios brasileiros*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol.24 no.71 São Paulo Oct. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v24n71/v24n71a06.pdf>>. Acesso em: 17 de dez.2019.

MOURA, Raíssa Souza de. *Cemitério das Irmandades de Jaguarão – RS: Uma Proposta de Tour valorizando a Simbologia e a Arte Cemiterial*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão, 2015.

NORA, Pierre. *Entre memória e história. A problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, n.10, p. 8-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em 16. jul.2018.

PUERTO, Charlene. SILVA, Alice. CUNHA, Gustavo. Turismo no Cemitério das Irmandades em Jaguarão/RS - Brasil: um projeto de ensino para desenvolvimento do turismo no espaço cemiterial. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/791>>. Acesso em 02 set.2019.

SILVA, José Solon Sales e. *O Cemitério Revisitado*. São Paulo: Baraúna, 2018.

QUEIROZ, Francisco. *Os cemitérios históricos e o seu potencial turístico em Portugal*. In: Anuário 21 Gramas, n. 1, 2008: 7-12. Disponível em: < <http://www.21gramas.com>>. Acesso em 17 de dez.2019.

REIS, João José. *O lugar da morte na Revolta da Cemiterada: Bahia, 1836*. Resgate da Memória. n.º 03. Nov. 2014

ROCHA, Thaíse Sá Freire. Refletindo sobre memória, identidade e patrimônio: as contribuições do programa de Educação Patrimonial do MAEA-UFJF. *XVIII ENCONTRO REGIONAL ANPUH-MG*. Ouro Preto: EDUFOP, 2012. v. 1. p. 1-12. Disponível em: [https://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340766055\\_ARQUIVO\\_Artigo-Anpuh.pdf](https://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340766055_ARQUIVO_Artigo-Anpuh.pdf). Acesso em> 27 dez. 2019.

SOARES, Eduardo. A. S. *Igreja Matriz do Divino Espírito Santo da cidade de Jaguarão*. Porto Alegre. Evangraf, 2011.

SPINA, G. L.; SERRATTO, E. B. F. Patrimônio histórico e cultural: uma revisão bibliográfica. *EDUCAÇÃO*, v. 5, p. 99-116, 2015. Disponível em: <<https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/409.pdf&arquivo=sumario6.pdf>>. Acesso em: 17 de dez.2019.

#### **Sites:**

IGBE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Senso 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>>. Acesso em: 17 de dez.2019.

# FLUXOS MIGRATÓRIOS E REFUGIADOS

## *Perspectivas Latino Americanas*

*A tessitura do cenário geopolítico internacional, com o apoio da intensificação dos processos de globalização, tem gerado um grande número de mobilidades humanas, com especial expressão nas últimas décadas. Sejam deslocamentos forçados, migrações econômicas, internas ou de outra categoria, estamos diante de fluxos que ensejam regulamentação dos Estados e das políticas internacionais. Embora os fluxos migratórios se demonstrem mais fluídos e ambíguos, com a tendência de relativização das fronteiras, encontram oposição na lógica de seguridade nacional e no movimento de criminalização e controle das divisas internacionais, pautadas na soberania estatal. As crises e dinâmicas evidenciadas na América Latina possuem características específicas que carecem de maior análise e desenvolvimento de pesquisas e saberes. Desta forma, o grupo de trabalho visa contemplar estudos e pesquisas que abordem os processos migratórios em qualquer de seus vieses: migrações internacionais, migrações internas, asilo, apatridia, migrações históricas, refúgio, bem como demais migrações forçadas que atualmente não se enquadrem no instituto jurídico de refúgio. Partindo do conceito da figura do imigrante como o estrangeiro que passa a residir em território fora de suas fronteiras nacionais e do emigrante como o indivíduo que deixa seu Estado para fixar residência em outro país, a proposta não se limita à migração internacional, igualmente visando abarcar o imigrante interno, aquele que não abandona as margens estabelecidas pela sua pátria. Ainda agregando as demais modalidades de migrantes, como a figura do Refugiado - aquele que por devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país – sem excluir a crescente demanda de deslocamentos forçados que não se enquadram atualmente na categoria de Refúgio, como as migrações motivadas por desastres ambientais, até atingir a representação extrema da apatridia, quando o indivíduo deixa de possuir acolhimento de qualquer país ao perder o elo legal entre o Estado e a sua pessoa, deixando de possuir nacionalidade e de ser detentor dos mais básicos direitos inerentes à esta figura. Com foco nas perspectivas latino americanas, a proposta de simpósio temático pretende do mesmo modo receber - independente do objeto de análise ser a interface econômica, cultural, histórica, política ou de políticas públicas - abordagens da temática com interseccionalidades de demandas sociais de gênero; sexualidade; religião; raça; etnia; nacionalidade; perseguição política; grupos sociais.*

# **SEM CHÃO, SEM CASA: O NÃO ACESSO AO DIREITO À MORADIA DOS REFUGIADOS**

*NO FLOOR, NO HOUSE: NO ACCESS TO THE RIGHT OF REFUGEE HOUSING*

*Vanessa Aguiar Figueiredo  
Bacharel em Direito(FURG). Mestranda em Direito (UFPEL).  
vanessafigueiredo2009@hotmail.com*

## **Introdução**

O presente trabalho visa tratar sobre as políticas públicas de acesso a moradia para os refugiados no Brasil. O trabalho se desenvolveu principalmente porque quando analisado o direito social à moradia vislumbra-se que um dos grupos mais vulneráveis ao acesso dos direitos sociais são os imigrantes.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social e econômica, é recorrente casos de mobilidade humana, tanto por fatores sociais, econômicos, ambientais e religiosos, há pessoas que se deslocam de seus países de origem, na maioria das vezes, por circunstâncias alheias as suas vontades. O número de refugiados aumentou de forma alarmante nos últimos tempos e isto se dá principalmente pela atual conjuntura de conflitos armados, civis e ambientais que vivenciam determinados países.

A busca pelo recomeço é constante, porém os refugiados e deslocados gozam de grande vulnerabilidade, seja pela língua, pela adaptação, regularização no país de acolhimento, entre outros fatores. O fato é que estes sujeitos não são albergados pela maioria das políticas públicas no novo país, precipuamente no campo dos direitos sociais, dentre estes, deve se chamar atenção e mobilização para o não-acesso dos refugiados as políticas de moradia.

No primeiro tópico do trabalho trata-se sobre as questões de mobilidade urbana, fluxos migratórios e refugiados. No segundo ponto do trabalho, aborda-se a questão do direito humano à moradia e seu respaldo jurídico. E por fim, as questões habitacionais e a proteção dos refugiados.

## **Mobilidade urbana, fluxos migratórios e refugiados**

A questão dos refugiados tem tido grande relevância nos últimos anos no cenário internacional pela expressiva dimensão e pela crescente violência na sua contenção, apesar da

sua condição de extrema vulnerabilidade. Ao longo da história, fatores como conflitos e perseguições provocaram migrações forçadas, na Antiguidade, por exemplo, essas migrações forçadas ocorreram durante os últimos anos das Guerras Púnicas (264 a.C – 146 a.C) entre Roma e Cartago, resultando na fuga dos cartagineses para outras regiões da África do Norte (WARMINGTON, 2010).

Na contemporaneidade a multiplicidade de fatores envolvidos na formação dos deslocamentos forçados torna complexa a realidade dos refugiados. A proteção dos direitos dos refugiados se deu com o próprio avanço dos Direitos Humanos. A Convenção de 1951 da ONU (Organização das Nações Unidas) foi responsável por definir o que seria refúgio. Em termos conceituais, refúgio é um instituto de proteção à vida decorrente de compromissos internacionais. Essa Convenção confere o status de refugiado a qualquer pessoa que sofra perseguição em seu Estado de origem e/ou residência habitual, por força de sua raça, nacionalidade, religião, opinião política ou pertencimento a determinado grupo social.

Em 1984, foi proclamada a Declaração de Cartagena que surgiu também para dar respaldo jurídico aos refugiados, a Declaração estabeleceu também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.

De acordo com Fourez (1995, p. 110), “Nenhum desses conceitos é ‘dado’, eles são todos construídos segundo o projeto que se persegue e são socialmente aceitos. É por isto que se poderia dizer que uma disciplina científica é menos determinada por seu objeto do que por seu objetivo.”

No Brasil, a primeira legislação a tratar sobre o assunto é a lei 6.815/80 que trata-se de um Estatuto do Refugiado. Era uma legislação realizada durante o período militar por isso não tratava-se de uma devida política migratória; era altamente discricionária; cuja base se assentava na doutrina da segurança nacional; Em 1997, foi promulgado a Lei 9.474 que regeu as novas situações de refúgio. O novo arcabouço legal representa um grande avanço no trato da questão de refugio no Brasil e abre a perspectiva de esperança para os coletivos refugiados que já se encontram por aqui e para aqueles que ainda hão de vir.

Como já mencionado, o número de refugiados aumentou consideravelmente nos últimos anos, de acordo com dados no ACNUR, como mostra a figura abaixo:



# 70,8 milhões

de pessoas forçadas a se deslocar no mundo



Fonte: ACNUR / 19 de junho de 2019 UNHCR The UN Refugee Agency

Figura 1. Fonte: ACNUR, 2009.

Portanto, mesmo que a História já demonstre inúmeros fluxos migratórios, com a globalização, o número de refugiados cresceu drasticamente por vários motivos o que tornou a questão ainda mais complexa, principalmente no que diz respeito ao acesso à direitos. No tópico seguinte, analisaremos o direito humano à moradia e seu respaldo jurídico.

## Direito humano à moradia

O direito de moradia é essencial para a subsistência humana, sendo que a falta de moradia adequada impede o exercício de outros direitos como saúde, educação, trabalho e lazer:

A moradia é uma necessidade premente do ser humano, pois precisamos de um local para abrigo das intempéries, descanso da labuta diária, acolher a entidade familiar, guarda dos bens, e que confira sensação de segurança, enfim, que garanta a sobrevivência com dignidade (AINA, 2002, p. 67)

O primeiro instrumento jurídico em que a moradia foi consagrada é a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Este documento marca o processo de internacionalização dos Direitos Humanos que objetivou delinear uma nova ordem mundial, fundada no respeito à dignidade humana, consagrando valores básicos e universais inerentes à pessoa, e principalmente, institui a universalidade e indivisibilidade de direitos. Como assevera Guimarães (2004, p. 88):

[...] a declaração dos Direitos Humanos teve como causa imediata a experiência das duas grandes guerras. As pessoas estavam chocadas, especialmente com o assassinato de milhões de judeus pelos nazistas e com as vítimas das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki. Estes acontecimentos provocaram reações em todo o mundo: a humanidade queria ter certeza de que nada igual aconteceria novamente.

Em razão disso, a moradia foi instituída como um direito humano pela Declaração Universal, no art. 25, conforme disposto:

Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para assegurar a sua saúde, seu bem-estar e o de sua família, especialmente para a alimentação, vestuário, 'moradia', cuidados médicos e serviços sociais necessários; tem direito à segurança, em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou em outros casos de perda dos meios de subsistência, graças a circunstâncias independentes de sua vontade. (DECLARAÇÃO DE DIREITOS, 1978).

A partir deste documento, vários outros instrumentos jurídicos foram ganhando força no campo dos direitos humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é um exemplo disso, com destaque ao artigo 11 que determina e reconhece o direito humano à moradia:

Os Estados-Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e sua família inclusive à alimentação, vestimenta, e 'moradia adequadas' assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida (COMPARATO, 2007, p. 353).

O Comentário Geral nº 4 do Comitê sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é de extrema importância para a amplitude do direito à moradia, foi responsável por conceituar e definir "moradia adequada", prelecionando que é além de um simples teto, ou quatro paredes, refere-se também a boa habitabilidade do local, infraestrutura, logística e acesso cultural. O Comentário Geral nº 4 além de interpretar o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, elenca quais são os componentes básicos para se considerar uma moradia digna e adequada, são eles:

- Segurança da posse: a moradia não é adequada se os seus ocupantes não têm um grau de segurança de posse que garanta a proteção legal contra despejos forçados, perseguição e outras ameaças.

- Disponibilidade de serviços, materiais, instalações e infraestrutura: a moradia não é adequada, se os seus ocupantes não têm água potável, saneamento básico, energia para cozinhar, aquecimento, iluminação, armazenamento de alimentos ou coleta de lixo.
- Economicidade: a moradia não é adequada, se o seu custo ameaça ou compromete o exercício de outros direitos humanos dos ocupantes.
- Habitabilidade: a moradia não é adequada se não garantir a segurança física e estrutural proporcionando um espaço adequado, bem como proteção contra o frio, umidade, calor, chuva, vento, outras ameaças à saúde.
- Acessibilidade: a moradia não é adequada se as necessidades específicas dos grupos desfavorecidos e marginalizados não são levados em conta.
- Localização: a moradia não é adequada se for isolada de oportunidades de emprego, serviços de saúde, escolas, creches e outras instalações sociais ou, se localizados em áreas poluídas ou perigosas.
- Adequação cultural: a moradia não é adequada se não respeitar e levar em conta a expressão da identidade cultural (NAÇÕES UNIDAS, 1991).

Outro documento importante para a progressão do direito à moradia foi a Declaração de Vancouver que a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Assentamento Humanos realizada em Vancouver, em 1976, estabeleceu a concepção de habitação e moradia a perspectivas dos assentamentos humanos. Nos termos do art. 3º da Declaração, moradia e serviços urbanos adequados é um direito humano básico, o qual coloca como obrigação dos governos assegurarem a sua realização para todas as pessoas (ONU, 1976).

A Declaração de Istambul, também reafirmou a preocupação com a moradia e assentamentos humanos, como bem assevera Sarlet (2009, p. 11):

(...) além de reafirmando o reconhecimento do direito à moradia como direito fundamental de realização progressiva, com remissão expressa aos pactos internacionais anteriores (art. 13), houve minuciosa previsão quanto ao conteúdo e extensão do direito à moradia (art. 43) bem como as responsabilidades gerais e específicas dos Estados signatários para a sua realização.

No ano de 1996, foi realizada pelas Nações Unidas a segunda conferência, a Habitat II, em Istambul que teve como enfoque o direito à moradia adequada e o desenvolvimento dos assentamentos de forma sustentável. Em 2001, a Resolução S-25/2, da Assembleia Geral das Nações Unidas tratou da Declaração sobre a cidade e outros assentamentos humanos em um Novo Milênio. Esta declaração vai reafirmar que o direito à moradia adequada e sustentável deve ser um dos compromissos assegurados pelos Estados.

Como a Constituição Federal de 1988 internalizou a proteção dos direitos humanos, criando um sistema de proteção nacional para estes direitos. O art. 5º da CF/88 trouxe o rol de direitos fundamentais (Título II, Capítulo I), vale salientar, que tal rol é exemplificativo, o constituinte deixou claro que os direitos e garantias expressos na Constituição, não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

O direito à moradia faz parte do rol de direitos elencados no art. 6º da Constituição Federal. A sua fundamentalidade foi sedimentada com a sua constitucionalização no ano de 2000, com a emenda constitucional de nº. 26, que inclui o direito à moradia no rol de direitos sociais, no art. 6º, *caput*.

Na história constitucional brasileira desde a Constituição do Império de 1824 até Constituição Cidadã de 1988, ao menos em seu texto originário, nunca houve o reconhecimento pelo Estado do direito à moradia como um direito social. A moradia foi incorporada como direito social principalmente por sua relevância estar atrelada a promoção da dignidade da pessoa humana aliada a preocupação que o constituinte de 1988 teve com as questões sociais no período de redemocratização do país:

A comemoração merecida dos avanços trazidos pela Constituição de 1988 não precisa do falseamento da verdade. Na conta aberta do atraso político e da dívida social, ainda há incontáveis débitos. Subsiste no país um abismo de desigualdade, com recordes mundiais de concentração de renda e déficits dramáticos em moradia. (MARTINS; MENDES; NASCIMENTO, 2012. p. 40).

Entretanto, observa-se que, hoje o problema atual do direito à moradia reside na sua escassa efetivação. Falta de saneamento básico, precariedade de moradias, alojamentos impróprios estão dentre os problemas que afeta a concretização deste direito social. Em razão disso, é necessário compreender o direito à moradia, entendido como norma programática e o quanto isso afeta a aplicabilidade deste direito na implementação de políticas públicas que tratem de habitação.

Não só a Constituição Federal de 1988 garante o direito à moradia. No Brasil, há várias leis esparsas que garantem este direito. O Código Civil de 2002, por exemplo, ampliou o uso da propriedade e institui aliado ao texto constitucional, a função social da propriedade. Vale destacar, o Estatuto da Cidade (lei 10.257/2001), no qual sua positivação, como instrumento jurídico de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento urbano sustentável, foi importante para garantir a função social da cidade, principalmente em garantir um meio ambiente equilibrado em detrimento do crescimento exacerbado e mal elaborado das cidades, com maior relevância as grandes metrópoles.

Portanto, tanto a legislação internacional como nacional intenta no sentido de proteger e tutelar o direito à moradia, cabendo ao Estado, através de políticas públicas, fomentar este direito com a maior abrangência possível.

## **Análise das políticas habitacionais e refugiados no Brasil**

É perceptível atualmente a crise de efetividade uma gama de direitos junto às camadas mais pobres da população, que são mais vulneráveis e que mais dependem de políticas públicas. Quanto ao não acesso ao direito à moradia:

Quanto a déficit habitacional e inadequação das moradias, o último levantamento oficial foi realizado pela Fundação João Pinheiro em parceria com Secretaria Nacional de Habitação do Ministério das Cidades, apontando para uma carência de 6.273 milhões de domicílios, a maior parte dela concentrada em famílias de baixa renda (SERRANO JÚNIOR, 2012, p. 95).

Para a concretização dos direitos, importante é a implementação de políticas públicas por parte do Estado:

A expressão políticas públicas não deixa de ser, ou ter, um caráter redundante, pois a política é, essencialmente, pública. Mas, é essa expressão que pretende significar uma medida isolada ou um conjunto de medidas praticadas pelo Estado para dar efetividade aos direitos fundamentais ou ao Estado Democrático de Direito (CANUTO, 2010, p. 181).

Analisando as políticas públicas, principalmente as habitacionais, chama-se atenção para a vulnerabilidade dos refugiados no acesso a estas. Pode-se perceber que um dos principais desafios dos imigrantes que vivem no país é o não acesso a moradia digna e adequada. Analisando a moradia, principalmente no viés do direito à cidade, no Brasil as cidades tornaram-se o destino final de recepção desses estrangeiros, especialmente as metrópoles, que, por um lado, concentram a maior quantidade de oportunidades de trabalho, seja no mercado formal ou no informal, e, por outro, possuem uma maior oferta de serviços públicos. Entretanto, as cidades brasileiras não estavam preparadas para esse fluxo migratório e raramente possuem uma política específica para os refugiados.

Em relação ao direito à moradia, para que se possa concretizar este direito são formuladas políticas públicas habitacionais que objetivam o combate ao déficit habitacional no território brasileiro. A política pública voltada à efetivação do direito à moradia é exteriorizada por programas sociais habitacionais promovidos pelo Governo brasileiro, dentre os quais, o “Minha Casa, Minha Vida” é dotado de maior relevância e popularidade. É Regulado pela Lei nº 11.977, de 2009, este tem por finalidade criar mecanismos de incentivo à produção e aquisição de novas unidades habitacionais [...] para famílias com renda mensal de até R\$ 4.650,00.

O Programa Minha Casa, Minha Vida não prevê expressamente sobre a questão dos estrangeiros residentes no Brasil, porém dentre a documentação exigida pela Caixa

Econômica Federal, após convocação e seleção no programa, encontra-se a comprovação de visto permanente, em caso de estrangeiro, indo em contramão a universalidade dos direitos humanos e ao acesso à moradia.

O visto permanente no país é concedido apenas aos estrangeiros que se enquadram em determinadas hipóteses previstas na legislação, como ter cônjuge de brasileiro ou genitor de prole brasileira; dependente legal de brasileiro ou de estrangeiro permanente ou temporário residente no país, maior de 21 anos; companheiro de brasileiro ou estrangeiro permanente; titular de visto temporário na condição de professor, técnico ou pesquisador de alto nível ou cientista estrangeiro; estrangeiro que perdeu a condição de permanência por ausência do país por mais de 2 anos.

A exigência de visto permanente como condição de participação em programas sociais habitacionais acaba, em muitas situações, por excluir os refugiados residentes do país da oportunidade de gozarem destes benefícios.

Há também ainda o Programa de Reassentamento dos refugiados que envolve a realocação dos refugiados (assentamento permanente). O reassentamento, que envolve a transferência de refugiados de um país de acolhida para um país que concordou em recebê-los e garantir a eles um assentamento permanente, está disponível apenas para uma pequena fração de refugiados do mundo. Normalmente, menos de 1% dos refugiados são reassentados.

As consequências do não acesso aos programas habitacionais pelos refugiados ou outras políticas públicas gera consequências graves. Todos esses indivíduos se tornam vulneráveis e sujeitos à violação de uma série de direitos humanos, destacando-se o direito à moradia adequada. Os abrigos aos deslocados e imigrantes, especialmente no Brasil, não possuem infraestrutura para recebê-los e acolhê-los de forma adequada. As necessidades básicas, como alimentação e higiene pessoal, não são ali garantidas. Homens e mulheres, crianças e adultos dividem o mesmo espaço físico precário e de caráter temporário, e estão sujeitos, assim, a inúmeros fatores de risco.

Os imigrantes não regulares, ou seja, os que não possuem documentação para permanecer em determinado território e os que tiveram seus pedidos de asilo negados acabam por se tornar ainda mais vulneráveis, destacando-se a restrição ao direito a programas habitacionais que ajudam a promover o acesso à moradia. E a situação é tão caótica que essa situação vem ligada a outros problemas, a consequência mais gritante das condições sub-humanas em que vivem os estrangeiros é a subordinação a trabalhos em situação análoga à de escravidão. Geralmente, passavam por essa situação em troca de

apenas um teto, pois nem comida era fornecida a esses trabalhadores. Este é mais um resultado da falta de acesso à moradia adequada.

Assim, entende-se que as políticas públicas de moradia ainda não possuem nem instrumentos e nem medidas eficazes capazes de solucionar o problema dos refugiados ao acesso a moradia, na maioria das vezes, esta população mora nas ruas, ou em locais precários sem nenhuma infraestrutura. Por fim cabe aos programas habitacionais e de reassentamentos medidas que abarquem as questões humanitárias.

### **Considerações finais**

Desde a eclosão de duas guerras mundiais, uma grave crise humanitária se instalou no mundo. Milhares de pessoas são obrigadas a se deslocarem de seus países de origem, seja por motivos de guerras, conflitos internos, perseguições políticas ou perseguições sexuais, raciais ou étnicas.

Por estas razões, a categoria de pessoas que se deslocam pelos motivos citados são denominados refugiados. A maioria dos refugiados residiam, antes do refúgio, em países pobres com pouca perspectiva de desenvolvimento.

Com a realização da pesquisa, pode-se perceber que os refugiados ainda são um dos grupos mais vulneráveis ao acesso de direitos. O fator língua e desconhecimento acentuam ainda mais esta condição.

Portanto, no que tange ao direito à moradia, cabe mencionar aqui que não se está falando somente de direito de propriedade, os refugiados eles não são atores principais em nenhuma destas políticas de Brasil. Porém, o que mais se constata é o tempo (limbo) de reconhecimento de pertencimento a esta categoria para que eles possam ter acesso a essas políticas habitacionais.

## REFERÊNCIAS

AINA, Eliane Maria Barreiros. *O Direito à Moradia nas Relações Privadas*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

CANUTO, Elza Maria Alves. *Direito à moradia urbana: aspectos da dignidade da pessoa humana*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

COMPARATO, Fábio Conder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2007.

FOUREZ, Gerard. O método científico: a ciência como disciplina intelectual. In: Fourez G. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: UNESP, p. 103-43, 1995.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Um novo mundo é possível: dez razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

MARTINS, Ives Gandra da Silva; MENDES, Gilmar Ferreira; NASCIMENTO, Carlos Valder do. *Tratado de direito constitucional* - v. 1. 2. ed. São Paulo. Saraiva. 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. O Direito Fundamental à moradia na Constituição: Algumas anotações a respeito de seu contexto e possível eficácia. *Revista Eletrônica sobre Reforma do Estado (RERE)*. Salvador, Instituto Brasileiro de Direito Público, n. 20, dez. 2009.

SERRANO JÚNIOR, Odené. *O direito humano fundamental à moradia digna: exigibilidade, universalização e políticas públicas para o desenvolvimento*. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

WARMINGTON, B. H. O período cartaginês. In: MOKHTAR, G. (Org.). *História geral da África, II: África antiga*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 473-500.



# CINEMA E AUDIOVISUAL

## *Ontologias, epistemologias e interfaces*

*Desde seu surgimento, o campo do Cinema e Audiovisual relaciona-se com diversas áreas do conhecimento humanístico. Nas últimas décadas, tem sido notável a ampliação de estudos interdisciplinares dispostos a pensar as obras cinematográficas, os seriados televisivos ou as narrativas transmidiáticas, a partir de uma perspectiva sociológica, antropológica, histórica ou filosófica. Com reflexões teóricas que passam pela subjetivação do olhar, assim como discursos e experiências atravessados por múltiplas percepções culturais, sociais e econômicas, os dispositivos cinematográficos e audiovisuais articulam variadas formas, materialidades, práticas espectatoriais e composições de imaginários capazes de trazer uma amplitude intelectual para o campo das Ciências Humanas e das Artes. Por isso, faz-se relevante o entendimento de como as imagens e sons operam esteticamente e politicamente no mundo contemporâneo. A proposta deste eixo temático é congrega conhecimentos que proporcionem partilha científica sobre o próprio campo do cinema e audiovisual, bem como suas interfaces.*

*Nesse sentido, espera-se receber trabalhos acadêmicos de pesquisadores que tenham em comum objetos e temas de pesquisa relacionados ao universo audiovisual, e interseções com outros campos do conhecimento. Serão bem-vindos trabalhos em diálogo com as seguintes linhas investigativas: Teorias do Cinema e Audiovisual; Narrativas Audiovisuais; Teoria dos Cineastas; Produção Audiovisual; História do Cinema e Audiovisual; Documentário; Cinema Experimental; Audiovisual e América Latina; Políticas para o Audiovisual; Economia e Indústria do Audiovisual; Pós-cinemas; Cinema Expandido; Narrativas Seriadas; Som; Roteiro; Direção de Fotografia; Montagem; Direção de Arte; Direção de Atores; Dramaturgia Audiovisual; Animação; Cinema Científico; Cinema e as outras Artes; Cinema e Educação; Cinema e Mulheres; Cinema LGBTQI+; Cinema Negro; Cinema e Periferia; Diálogos entre: Cinema e Literatura, Cinema e Psicologia, Cinema e Filosofia, Cinema e Sociologia, Cinema e Antropologia, Cinema e História.*

*O eixo temático receberá também pesquisas relacionadas à representatividade das minorias no âmbito cinematográfico e audiovisual contemporâneo, no que diz respeito a estudos sobre as cinematografias regionais periféricas, de países latino-americanos, com ênfase nos filmes brasileiros. Para além das pesquisas com foco temático, de linguagem ou estética, também serão aceitas investigações que pensem as interseções do cinema e do audiovisual nas sociedades globais, ou que se dediquem a refletir sobre a experiência de ver filmes, e sobre os diversos aspectos políticos, econômicos e socioculturais relacionados ao campo da imagem em movimento.*

# METADADOS A SERVIÇO DE NARRATIVAS NO CINEMA EXPANDIDO: DISSECCANDO O DOCUMENTÁRIO LOCATIVO WALKING THE EDIT

*METADATA AT THE SERVICE OF NARRATIVES IN EXPANDED CINEMA:  
DISSECTING THE LOCATIVE DOCUMENTARY WALKING THE EDIT*

*Adriano Chagas  
Mestre/UFF  
adriano.chagas@gmail.com*

## **Introdução**

Momentos antes de entregar o Oscar de melhor filme de 1979 a Michael Cimino, diretor de “O Franco-Atirador”<sup>1</sup>, o também diretor, Francis Ford Coppola aproveitou seu discurso na cerimônia para profetizar que a tecnologia digital chegaria na década seguinte para provocar uma revolução eterna nas comunicações, na arte, na música e, conseqüentemente, na indústria do cinema<sup>2</sup>. Naquele momento, Coppola estava envolvido em uma série de polêmicas em função do prazo de conclusão das filmagens de “*Apocalypse Now*”, cuja previsão inicial era de ser finalizada em 16 semanas, mas acabou durando cerca de 15 meses.

Em sua fala, Coppola destacou que o talento humano seria o diferencial na atividade cinematográfica nas as próximas décadas. No entanto, a previsão não foi levada a sério, especialmente pela imprensa especializada, que ainda colocava em cheque a sanidade mental do diretor e repercutia os recentes atrasos e métodos de trabalho dele no set de “*Apocalypse Now*”<sup>3</sup>. O filme foi apresentado, ainda incompleto, no Festival de Cannes de 1979. Acabou contemplado com a Palma de Ouro e, mais tarde, arrecadou na bilheteria cerca de cinco vezes o valor de seu orçamento.

Hoje, cerca de 40 anos após estes eventos, ocorre a evidente necessidade de fomentar os debates sobre a influência da tecnologia no cinema e no audiovisual. E, em particular, no campo que interessa a este trabalho, a realização de produtos audiovisuais do gênero documental e suas imagens, dentro do contexto ágil da convergência tecnológica e um ambiente de constante produção, circulação e exibição de imagens.

---

<sup>1</sup> *The Deer Hunter*, em inglês. Foi o primeiro filme de Hollywood sobre o Vietnã.

<sup>2</sup> O discurso do diretor está disponível no YouTube.

<sup>3</sup> Uma reportagem do periódico El País sobre os eventos no set de gravação está disponível na internet.

A imagem, em seus vários formatos e proporções de aspecto<sup>4</sup>, ao longo da história tem a sua teoria discutida de forma permanente e apaixonada. Com o avanço tecnológico – especialmente a partir da disseminação do vídeo digital – surgiram espaços visuais que vão além da fotografia, do cinema e da televisão. Proporcionadas pela tecnologia moderna, hoje se discutem peripécias como a holografia 3D interativa, o controle de movimentos, as projeções mapeadas e as realidades aumentada<sup>5</sup> e virtual<sup>6</sup>, entre outras. A experiência imersiva na imagem e o retorno à tela individual estão ao alcance de qualquer pessoa que possua um *smartphone* com alguns aplicativos instalados e possa investir cerca de US\$ 15 em um equipamento como o *Google Cardboard*.

Paralelamente, o telefone celular é elemento central na reconfiguração das práticas de produção, distribuição e exibição das imagens, com autonomia e qualidade técnica semelhantes as dos melhores recursos profissionais, antes só disponíveis para as grandes emissoras e produtoras de televisão e cinema. É um dispositivo onipresente e, de certa maneira, democratiza a realização de vídeos diversos, amadores e profissionais. Atua na reconfiguração de hábitos e o estabelecimento de novos paradigmas da produção e exibição da imagem audiovisual.

As possibilidades emanadas com a transformação da imagem analógica em digital, com a redução do tamanho, peso e dos preços dos dispositivos de captação, processamento e distribuição de imagens, configuram o alicerce do cenário audiovisual na contemporaneidade. As diferentes técnicas dos processos de produção da imagem, suas aplicações e impactos despertam hoje muitas interrogações nos realizadores. Mas, na busca pela audiência, modelos de negócios que têm como alicerce a mobilidade e a portabilidade, por exemplo, e surgiram a partir de novos meios digitais, ainda são pouco explorados.

### **Audiovisual locativo**

Com essas transformações nos modos de organizar, construir, compartilhar e assistir conteúdos audiovisuais, a disponibilidade dos *smartphones* e do acesso à internet via redes de dados móveis, realizadores repensam e ressignificam a concepção, a execução e a visibilidade de suas obras em diferentes mídias. Tal movimento ampara a consolidação do audiovisual como principal forma expressiva dos dias atuais e como suporte para a materialização da maioria dos processos comunicacionais, por meio das redes sociais.

---

<sup>4</sup> “*Aspect Ratio*”, em inglês. Relação existente entre a largura e a altura de uma tela.

<sup>5</sup> Tecnologia que permite que o mundo virtual seja misturado ao real.

<sup>6</sup> Tecnologia que recria a sensação de realidade para um indivíduo.

Dentro deste cenário, e tendo como base a experiência do documentário aberto *Walking the Edit*<sup>7</sup>, ativo entre 2009 e 2014 em cinco cidades da Europa e uma do Canadá, propõe-se o debate a respeito da identificação de fatores que poderiam ser determinantes para caracterizar as produções audiovisuais realizadas com o suporte do *smartphone* enquanto projeto representativo de um novo cinema, na perspectiva dos estudos arqueológicos analisados por Thomas Elsaesser, no livro “Cinema como arqueologia das mídias”, no qual o autor analisa o cinema, sua história, as mudanças nas mídias e as principais variáveis, consequências e implicações referentes à atividade cinematográfica na era digital.

O documentário em evidência aqui permite a criação de filmes únicos e individuais por qualquer pessoa, a partir de imagens de acervo e conteúdos encaminhadas pelo próprio indivíduo, durante uma simples caminhada cotidiana nas ruas de uma determinada cidade. O processo é suportado por informações de geolocalização transmitidas pelo telefone do usuário a um servidor, durante o seu trajeto. O campo de análise desta experiência envolve ainda uma série de temas que não serão desenvolvidos neste momento, como: realidade aumentada; interatividade; transmissões em tempo real; a relação dos sujeitos com os espaços urbanos, suas cidades e seus telefones celulares; os processos de subjetivação e dessubjetivação dos indivíduos em lugares, não lugares e espaços; a ressignificação de imagens de acervos; e os novos processos comunicacionais possibilitados pela difusão da tecnologia.

Assim, o objetivo deste trabalho é estimular um debate sobre prováveis caminhos para a construção de uma perspectiva dos elementos, valores e determinismos que poderão reger, na contemporaneidade, a produção técnica, artística e estética de conteúdo audiovisual do gênero documental, produzido a partir de características como a portabilidade e a mobilidade dos aparelhos e direcionado para a audiência nas pequenas telas dos dispositivos móveis portáteis. A produção documental em *smartphones*, no entanto, ainda é desalinhada. Lipovestky & Serroy destacam a autonomia do usuário e a variedade das imagens de filmes experimentais ou mercadológicos de durações variadas, registros de acontecimentos do cotidiano, imagens de eventos familiares, momentos de viagens e rascunhos ativistas, entre outros.

Filmar, enquadrar, visionar, registrar os movimentos da vida e de minha vida: todos estamos em via de sermos realizadores e atores de cinema, descontando o profissionalismo. O banal, o anedótico, os grandes momentos, os concertos, mesmo as violências, são filmados pelos atores de sua própria vida. (LIPOVETSKY & SERROY, 2009, p.26)

---

<sup>7</sup> Os filmes gerados pelos usuários estão disponíveis no site do projeto na internet.

O projeto *Walking the Edit* é uma plataforma artística que permite ao usuário compor filmes únicos e surpreendentes baseados em fragmentos audiovisuais existentes, através do simples ato de caminhar. Na iniciativa, os indivíduos são conectados à memória audiovisual de um espaço específico, lendo, compartilhando e escrevendo histórias, contribuindo para configurar uma espécie de memória coletiva.

O usuário consegue gerar o seu filme único com a ajuda de um aplicativo de *smartphone* que traduz em tempo real o percurso de seu caminho para uma lista de reprodução narrativa<sup>8</sup> de arquivos de mídia geolocalizados, referentes aos respectivos locais por onde ele passou. No primeiro momento da experiência interativa, o usuário ouve o som do filme enquanto caminha. Ao fim do percurso ocorre a recepção, quando o sujeito assiste ao filme gerado por ele próprio. A velocidade da caminhada orienta a edição: passos apressados geram planos mais curtos e um passeio a passos lentos produz menos cortes, em planos longos.

Este projeto constrói uma forma aberta e, de certa forma, também lúdica, de proporcionar aos seus participantes a interação com a memória audiovisual e a vida cotidiana de seu ambiente. Este ambiente que reúne a realidade imediata do sujeito com *feeds* e dados oriundos do espaço digital - a internet móvel, é onde se constrói um modelo de realidade aumentada.

Deste modo, os dados e informações são canalizados e reduzidos para a criação de uma história linear que tem o tempo como base. O desdobramento da experiência, por exemplo, emula uma nova história de muitos outros potenciais. O passado do lugar com o qual o participante do projeto está interagindo se recombina para entregar a ele uma nova história, contextual e única, que pertence ao seu presente. Assim, a criação de um documentário aberto e interativo, a partir das informações da geolocalização de seu realizador, dentro do conceito de estética do processo e de uma perspectiva libertadora e inacabada, gera um campo de experiências com base em novas referências conceituais.

O fenômeno da convergência, que possui como suporte os dispositivos digitais, evoca a consciência do contexto. Hoje, talvez, a função menos utilizada por um usuário de *smartphone*, seja a ortodoxa comunicação por voz. As demais ferramentas que propiciam a comunicação alteram não só os padrões dos fluxos de informação e de interação, mas também, e fundamentalmente, as situações em que esta comunicação se efetiva. Os estudos de

---

<sup>8</sup> Os arquivos são executados a partir de um “acervo” de imagens preexistentes.

Lúcia Santaella apontam o surgimento de estruturas espaciais interativas e a reconfiguração das práticas culturais. As mídias locativas oferecem

serviços baseados em locais que, por meio da rede geoespacial, estão ligando os bits imateriais da mídia e informação com lugares físicos do espaço público urbano. São práticas tecnossociais com o potencial de gerar formas de participação pública que reconectam as dimensões materiais do espaço físico com os recursos participativos da esfera pública virtual (SANTAELLA, 2014, p.130).

No projeto, uma rede integrada por pessoas, memórias, usos e lugares age na criação de um mundo de histórias infinitamente mutáveis e em evolução. A geolocalização dos vídeos, imagens e outros dados contribuem para a construção de uma espécie de espaço ampliado, dentro da perspectiva da criação de uma experiência coerente e enriquecedora. Nas cidades onde o projeto *Walking the Edit* foi desenvolvido, houve a necessidade de sua adaptação para um contexto local.

A necessidade ocorreu porque os resultados e o público-alvo dependem do conteúdo geolocalizado (material de arquivo, imagens documentais de hoje, peças de ficção, entre outros, armazenado em um banco de dados específico e indexado em metadados). Assim, a perspectiva associada ao processo de criação de um objeto artístico considerou a existência de um ambiente onde está armazenada sua matéria-prima, que se torna, neste caso, tanto o combustível, quanto o horizonte das mensagens e histórias criadas. Este contexto é aplicável ao pensamento crítico de Flusser a respeito do caráter mágico da fotografia:

Imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem "existe", isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, entropem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, em vez de servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idólatra – o homem que vive magicamente –, a realidade reflete imagens. Podemos observar, hoje, de que forma se processa a *magicização* da vida: as imagens técnicas, atualmente onipresentes, ilustram a inversão da função *imaginística* e *reimagizam* a vida (FLUSSER, 2018, p.17).

Para entregar um filme a um usuário, como foi visto, o projeto parte de uma base de dados, onde o acervo de imagens fica armazenado. Este repertório dialoga e interage com um mecanismo de edição, batizado pelos criadores como "ateliê", onde o banco de dados é usado para gerar o produto final de cada usuário. A cada obra, um novo "ateliê" é construído. Este processo se repete em cada demanda de criação de filmes. Em outras palavras, o espaço digital é usado como se fosse apenas a extensão (ou uma cópia, colagem) do espaço físico.

Cada plano do acervo do projeto, dessa forma, pode ser considerada uma forma única capaz de assumir uma espécie de vida própria, nos projetos e filmes que vierem a ser criados. A respeito da noção de plano e seus parâmetros, cabe destacar o pensamento de Jaques Aumont, no qual ele define o conjunto de variáveis associadas ao termo em cada etapa de produção:

No estágio de filmagem, utiliza-se como equivalente aproximativo de “quadro”, “campo”, “tomada”: designa, portanto, ao mesmo tempo, um certo ponto de vista sobre o evento (enquadramento) e uma certa direção). Na fase de montagem, a definição do plano é mais precisa: toma-se então a verdadeira unidade de montagem, o pedaço de película mínima que, juntada a outras, produzirá o filme. Geralmente, é esse segundo sentido que governa de fato o primeiro (AUMONT, 2012, p. 39-40).

No entanto, *Walking the Edit* deixa em aberto questões adicionais: por que uma imagem ou sequência específica tem que ser usada? Por que apenas uma pequena porcentagem do acervo é apresentada, mesmo que muito mais possa ser de interesse de outras pessoas? As respostas a estas questões podem surgir e mudar de acordo com o tempo. No entanto, é difícil acreditar na possibilidade da perenidade de um conteúdo que não esteja indexado a seu respectivo conjunto de metadados.

Analisando a constituição do projeto é possível perceber que o valor da experiência apresentada preliminarmente aqui não reside no próprio filme criado pelo usuário (a obra resultante de seu percurso), mas na forma como cada imagem ou fragmento do acervo do projeto é usado. Esta etapa se refere à evolução, a experiência e a transmissão de cada objeto para o filme.

Assim, pelo menos no meio digital, nesta experiência, se não há metadados indexados, o objeto não pode ser usado. Este é um aspecto particular da construção de *Walking the Edit*: a forma como seus criadores tentam usar e conectar os metadados das imagens a uma abordagem artística: ligando-os em conjunto, com base em palavras, conceitos e valores. De certa forma, os realizadores assumem que o projeto pode ser visto como uma “narrativa de metadados”, o que nos aponta a necessidade de refletir um pouco mais sobre a aplicação da história do cinema ao digital.

### ***Walking the Edit* e o cinema expandido**

Assim como vem ocorrendo em diversas áreas de conhecimento, o audiovisual, inserido no setor da economia criativa, também sofre a influência da tecnologia moderna em seus modos de realização. A relação do cinema com a tecnologia, na modernidade, divide

opiniões desde os anos 1990. Para teóricos como Jean Douchet, por exemplo, a perda do vínculo com o real, por parte da imagem digital, seria a ameaça principal ao patrimônio pictórico da humanidade e o universo cinéfilo. Dessa forma, as mídias digitais representariam o ressurgimento de uma obsessão futurista pela velocidade, uma espécie de ativismo superficial, o que tornaria, por exemplo, os efeitos digitais um simples brinquedo infantil.

Por outro lado, estão aqueles que defendem que, a partir das possibilidades da realidade virtual, todas as mídias audiovisuais anteriores e, principalmente o cinema, se tornariam uma espécie de “primo pobre”, projetos para a aspiração do homem em criar o seu próprio duplo imortal. A partir do momento em que a tela é rompida, não haveria mais cinema. Por um bom tempo, é verdade, as inovações tecnológicas foram absorvidas pela economia da produção. A recepção e o hábito da programação ficaram intactos.

Neste aspecto da era digital, cada usuário às vezes está ativo, quando cria algo, e às vezes passivo, na qualidade de espectador. Até o momento, a separação dos indivíduos nestes papéis e atitudes ocorreu por fatores que derivam das ferramentas e técnicas de produção disponíveis e, em última análise, do sistema econômico vigente. No entanto, a partir do momento em que um dispositivo comum é usado para criar, editar e compartilhar conteúdo, a relação vertical entre o autor e os espectadores está se tornando mais horizontal. Mesmo se essas fronteiras que separam os dois mundos, um dia, deixem de ser uma realidade, tal condição não significa, necessariamente, que ao mesmo tempo haverá de imediato uma onda de novos criadores que substituirão os lugares dos atuais com novos recursos e ideias.

Thomas Elsaesser propõe perspectivas mais ousadas para a história do cinema, a partir do impacto das novas mídias, dentro de um fluxo constante entre passado e presente. Ele propõe a revisão da história múltipla do cinema e suas rupturas e recomeços, sucessos e fracassos, como fator para a constituição de um campo fértil para novas investigações, em função das mudanças tecnológicas que afetam a atividade.

Na visão do professor emérito da Universidade de Amsterdã, na Holanda, talvez o cinema ainda precise ser inventado, nessa perspectiva arqueológica, na qual se faz necessário partir das riquezas do passado para construir novos futuros e caminhos alternativos para um audiovisual ainda inédito. Segundo ele,

o armazenamento e a entrega digital aumentaram exponencialmente a produção e a circulação de imagens, tanto em quantidade como em acessibilidade, mas a digitalização ainda tem que transformar a maneira pela qual as pessoas utilizam essas imagens. (...) a maioria das imagens digitais produzidas hoje ainda atende a objetivos tradicionais: além de filmes de longa-metragem, live-action (com atores), elas tomaram conta do lar (ELSAESSER, 2018, p.183).



O autor se refere às câmeras digitais para uso doméstico, produtos lucrativos no mercado de consumo de massa, mas voltado para fins tradicionais. No entanto, a partir de características de câmeras móveis e portáteis, a relação entre quem oferece a imagem e aquele que a consome pode ser decidida de forma customizada para cada iniciativa. Se um espectador decide oferecer uma imagem ou a experiência para outro usuário, como ocorre no projeto *Walking the Edit*, estabelece-se uma espécie de relação em cadeia que abandona o plano virtual para concentrar-se no ambiente real, uma vez que a construção tem como base a troca de dados.

Dessa forma é possível entender o projeto como uma espécie de discussão, na qual um sujeito é o anfitrião, zela pelo ambiente, da cenografia, do palco da história, e convida outros indivíduos a discutir, interagir e criar, dentro desse espaço que não precisa se encaixar no ambiente ortodoxo e mercadológico do audiovisual. A iniciativa, assim, não está posicionada mais na mídia de massa, como a televisão ou o cinema, uma vez que o valor criado não tem como base a história clássica da oferta de um conteúdo de um para muitos, mas sim na história específica do um para um ou até mesmo, invertendo o jogo, de muitos para um. Ou seja, não se estabelece uma hierarquia a favor de quem está por trás do corte final (o autor, no sentido clássico), mas de como se torna possível oferecer a cada usuário a possibilidade de criação da sua própria relação pessoal com o conteúdo, dentro de um ambiente que o convida a voltar e trazer novos indivíduos para gerar novas histórias. Para Elsaesser (2018), essa ruptura do digital apresenta um paradoxo:

da mesma forma que estabelece o cinema como a episteme contemporânea de mente, corpo e pensamento, abole o cinema como tecnologia única de criação de imagens (com base na ontologia da fotografia). Seu ponto de vista, ou ponto de fuga, por assim dizer, é um dispositivo cinematográfico não mais fundamentado no olho, na visão ou na visualidade. (...) E, se considerarmos minha última prática sadomasoquista de sensores e monitores, e pensarmos a respeito dos vestígios eletrônicos e das pegadas digitais que já deixamos para trás toda vez que nos conectamos ou nos movemos pelos circuitos da transação, do transporte e da troca computadorizada, que agora constituem nossas vidas, então a interface cinematográfica, que corresponde a isso, estará no limiar do visível ou totalmente além. (ELSAESSER, 2018, p.191).

O autor se refere ao ambiente que ronda o cinema, envolvendo o seu desaparecimento máquina do visível. Dessa forma, sem pertencer à engrenagem do visível, poderia preencher o vazio entre o visível e o invisível do mundo, fundamentando uma nova reinvenção do cinema. Um caminho pode estar, por exemplo, no deslocamento da importância de características como a resolução ou as capacidades técnicas de um sistema de captação ou visualização, para o modo de uso da tecnologia em um determinado meio, para dar vida às imagens.

Como no vídeo analógico, linear: se o conteúdo está em uma fita magnética ou filme, o uso é ditado pelo tempo. A definição e a proteção do contexto externo também são importantes, uma vez que o cinema tem uma tela enorme e paredes grandes. Nesta condição, o problema é o mesmo: tudo é decidido e dominado com antecedência, o produto é dado e fechado. Por outro lado, em dispositivos não lineares, como os computadores, é possível reproduzir um filme linear e navegar de forma aberta e aleatória na web. O fato de usarmos computadores, especialmente os que possuem mobilidade, como *smartphones* e *tablets*, para reproduzir conteúdo linear, representa uma herança que não desaparecerá - mas questiona a qualidade da imersão em uma determinada história ou universo.

É um regime de espectadorialidade possível, por exemplo, assistir uma obra como *Avatar* em uma tela pequena. Muitas pessoas atualmente fazem isso, mas de um modo multitarefa. O filme acaba interagindo com um determinado contexto, de modo que pode haver possíveis novos links criados entre o conteúdo linear e o mundo externo aberto e não previsível. De todo modo, o audiovisual contemporâneo experimenta, em projetos como *Walking the Edit* e outras iniciativas semelhantes que unem arte e tecnologia, uma aproximação com a outorga aos indivíduos para que eles possam decidir sobre o modo que ocorrerá o seu próprio uso do mundo digital no espaço (escala, distância e velocidade) e tempo (duração, ritmo e dinâmica), com a capacidade de gerenciar o armazenamento (memória) e, ainda, ligar ou desligar a função de gravação (ler ou ler e escrever).

### **(In) certezas**

O documentário aberto *Walking the Edit* e os filmes dos usuários gerados dentro do projeto constituem um objeto de estudo adequado e versátil para a investigação dos aspectos e condições que poderiam reger a produção audiovisual contemporânea com *smartphones* e os conceitos, processos e características a ela associados, como mobilidade e portabilidade. A disseminação das câmeras de telefones celulares e a popularização dos aparelhos fizeram surgir imagens amadoras e registros de eventos diversos. Estes produtos, cuja circulação é ampliada por redes sociais e sites de armazenamento e reprodução de vídeos, podem vir a caracterizar um contexto estético particular das imagens na contemporaneidade, em relação a sua flexibilidade de formato, horizontal ou vertical, além de seu caráter documental e fluido.

Resta saber se o impacto deste fenômeno na produção, circulação e exibição de imagens audiovisuais, gerará imagens com características próprias e particulares desses dispositivos. E, ainda, se a solidificação do telefone celular como ferramenta de captação terá força para

assumir uma linguagem específica, que caracterize este meio. Este pensamento conduz a outra questão: seria concebível observar algo novo nas imagens geradas nos dispositivos manuseados por autores amadores e desconhecidos, sem experiência, exatamente por este grupo não possuir o domínio na linguagem estabelecida no seu fazer?

Se, um dia, estes telefones celulares eram vistos como meros equipamentos que executavam e recebiam chamadas de voz, agora são aparelhos dotados de tantas funções que, provavelmente, qualquer usuário nunca conseguirá esgotar a sua funcionalidade. O *smartphone*, enquanto canivete suíço da pós-modernidade, tornou-se uma espécie de amigo íntimo do usuário. Como extensões dos corpos de seus usuários, estão ainda no centro dos processos de convergência tecnológica.

No status de controle remoto da vida digital do indivíduo moderno, impulsionado pela onipresença da internet, o telefone celular amplia sua supremacia, ao envolver funções de comando de itens igualmente conectados que integram a categoria da *internet das coisas*<sup>9</sup>, como televisores, equipamentos de iluminação e climatização de ambientes, por exemplo. A multiplicidade de funções destes pequenos aparelhos pode levá-los a um papel de destaque dentro da estrutura de realização de uma obra de qualquer tempo de duração, tanto no aspecto técnico, quanto no artístico. É justamente este contexto que intriga realizadores e pesquisadores e conduz o audiovisual a um patamar jamais visto em sua história, abrindo espaço para novas investigações e questionamentos.

Uma vez que a linguagem das imagens gravadas por meio de câmeras de telefones celulares não representa um diferencial marcante do próprio dispositivo enquanto ferramenta de produção audiovisual, talvez o diferencial na construção de um produto em *smartphones* possa estar em atributos intrínsecos à relação do homem com o dispositivo, como, por exemplo, a sua autonomia na realização. Ou até mesmo na mobilidade e portabilidade, características desses dispositivos.

Assim, o pensamento do teórico galês Raymond Williams, influente na teoria da cultura, aponta para uma prática que busca o entendimento do ambiente, objetos e pessoas como elementos interconstitutivos do cinema, ao lado da questão da prática política. Este contexto indica que a batalha em torno do popular, em sua visão, está longe de ser encerrada. Segundo ele, o desafio continua para várias gerações de cineastas porque, para ele, o cinema burguês progressista deve trabalhar para a construção do seu fim.

---

<sup>9</sup> Em inglês, *Internet of Things* (IoT).

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 2012.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: Zouk, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano-vol. 1*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAGAS, Adriano. *A imagem portátil: celulares e audiovisual*. Curitiba: Appris, 2019.

ELSAESSER, Thomas. *Cinema como arqueologia das mídias*. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MANOVICH, Lev. *Novas Mídias como tecnologia e ideia: 10 definições*. In: LEÃO, L. (Org.). *O chip e o Caleidoscópio*. São Paulo: Senac, 2005.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação: como extensões do homem*. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

WILLIAMS, Raymond. *Televisão: tecnologia e forma cultural*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEMONS, André. (2008) Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). *Comunicação, mídia e consumo*, v. 4, n. 10, p. 23-40, 2008. Disponível em: <<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemons/DHMCM.pdf>>. Acesso em: 7.07.2019.-

SANTAELLA, Lucia. A estética política das mídias locativas. *Nômadias*, v. 28, p. 128, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502008000100013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 7.07.2019.

### Sites

Discurso do diretor Francis Ford Coppola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=og8pywu8gbU>> Acesso em: 2.08.2019.

Reportagem do periódico El País. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/12/cultura/1568284135\\_370751.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/12/cultura/1568284135_370751.html)> Acesso em: 2.08.2019.

Site do projeto Walking The Edit: <<https://walking-the-edit.net/en/>>. Acesso em: 10.07.2019.

# A ATMOSFERA SONORA DO AUDIOVISUAL NA REPRESENTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE SURDA

## THE AUDIOVISUAL SOUNDSCAPE REPRESENTING A DEAF COMMUNITY

*Agnes Lenz Romero*

*Aluna de graduação de Cinema e audiovisual/Universidade Federal de Pelotas  
agnes.lenz@hotmail.com*

*Mariana do Prado*

*Aluna de graduação de Cinema e audiovisual/Universidade Federal de Pelotas  
mari\_prado2000@hotmail.com*

### **Introdução**

A partir do projeto de extensão do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) “A comunidade surda reinventando a arte do balé” surgiu a ideia da realização de um curta metragem documental que apresentasse esse para a comunidade ouvinte. O projeto conta com diversas áreas e ações, estando entre as principais ministrar aulas de balé para crianças surdas, ensiná-las literaturas adaptadas ao balé e para LIBRAS e, por fim, aulas de dança para adultos surdos.

Assim, os alunos participantes do projeto inserem-se dentro da comunidade surda, a fim de aprender mais sobre a cultura surda e desta forma, ajudar na criação de uma identidade a partir da dança. Entende-se por cultura surda: “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se tornar acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (STROBEL, 2008, p.24). Isto é, formas de o surdo poder se expressar e desta forma entender a si e ao mundo ao seu redor. Para isso, a pessoa pode se usar da LIBRAS (língua brasileira de sinais), que é uma língua viso-espacial que permite ao sujeito expressar ideias e sentimentos sem a necessidade da voz ou da audição. É importante também desmistificar a ideia de “surdo-mudo”, que é tida entre muitos na sociedade ouvinte. O surdo tem voz e pode falar, contudo, como não é criado ouvindo a língua dos ouvintes, não a desenvolve. Nesse sentido, existem técnicas de oralização as quais são aplicadas por fonoaudiólogos, utilizando da articulação da boca e da vibração das cordas vocais para que os surdos falem. Contudo, o sujeito surdo que passa por esse processo, tende a ter muita dificuldade em se comunicar por esse meio, sendo as palavras confusas para ele e portanto uma opção ruim de estabelecer a comunicação, já que no lugar de estar incluindo o surdo em sua cultura e ajudando-o a desenvolver sua própria identidade, trata-se o mesmo como ouvinte e ele não consegue expressar-se por completo. É somente através da língua sinalizada que este consegue expressar-se melhor, já que não precisa utilizar “mecanismos” da cultura ouvinte para

isso: “portanto, a cultura surda se manifesta em formas e discursos; isto é, forma de sinalizar como a língua de sinais e experiências visuais, compreendendo o mesmo mundo, formas de contar, narrativas, piadas, poemas” (MOURÃO, 2011, p.46).

É pensando nessas questões que se propôs a realização de um curta metragem que não tivesse o foco na voz e no diálogo, já que a ideia principal é apresentar a comunidade surda para os ouvintes e trazer uma representação enquanto vídeo para os alunos surdos que integram o projeto. Dessa forma, começou-se a pensar em uma narrativa focada na imagem e que tivesse uma atmosfera sonora mais próxima do real: um ambiente mais silencioso, sem conversas faladas, mas que não deixa de ter ruídos e sons humanos.

Assim, a equipe de filmagem passou a buscar formas de representar o outro e a buscar alternativas para evocar essas diferentes identidades dentro da cultura surda expressas por meio da dança, da sinalização e dos trejeitos de cada um.

### **A literatura e a dança como construção da identidade surda**

A literatura surda traz histórias vividas por surdos e adapta outros contos originados na cultura ouvinte para o contexto surdo. Assim como na cultura ouvinte, as histórias começaram a ser passadas oralmente de pessoa para pessoa, repensadas e posteriormente escritas, o mesmo ocorreu com as histórias passadas pelos surdos.

A Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas, os processos sociais e as práticas discursivas relacionadas que circularam em diferentes lugares e em diferentes tempos. O envolvimento que as comunidades surdas compartilham, não é somente interno à comunidade, mas também externo, com comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. (MOURÃO, Cláudio. 2011, p. 50)

A fim de desenvolver essas histórias com as alunas do projeto para que posteriormente elas as apliquem nas aulas de balé, não apenas imitando uma coreografia guiada pelo professor como compreendendo e criando junto com ele, que começou a se pensar em desenvolver a literatura junto a elas. Desta forma, traz-se contos infantis como A Cinderela e adaptando-o para a cultura surda e o balé.

Dessa forma, as aulas de literatura acontecem em forma de uma conversa e discussão colocadas em pauta a partir da leitura do livro proposto, como A Cinderela, por exemplo. Visto que, além da leitura do texto, há a interpretação dele em LIBRAS feita pela professora em sala de aula, um diálogo construtivo acontece tanto para as professoras quanto para as alunas, que compartilham suas visões e interpretações acerca da história e como ela está inserida na coreografia. Assim, de acordo com Dorziat, Lima e Araújo

[...] surge o aspecto da alteridade, que vê o outro como formador do eu, em um processo de trocas e assimilações, representando, muitas vezes, uma ruptura de si mesmo em muitos aspectos e valores. Nesse sentido, o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos." (DORZIAT; LIMA; ARAÚJO, 2006, p. 4)

Para um outro olhar, a desenvoltura da corporeidade aliada as coreografias, auxiliam não só em uma melhor disciplina e movimentação como no reconhecimento do próprio corpo e aprimoramento da linguagem corporal, deste modo, trabalhando também como um dos fatores que gera essa identidade para o indivíduo.

Sendo assim, a linguagem corporal é de extrema importância para os surdos, pois através dela é que eles se comunicam com o mundo, configurando-se assim fundamental para a corporeidade dos mesmos. Nesse contexto é que a dança entra, pois ela proporciona justamente o aprimoramento dessa forma de linguagem. (ALVES, Keila; SANTOS, Luiz; CARVALHO, Sebastião. 2010, pg. 766)

### **A alteridade no documentário**

Na realização documental visa-se estabelecer um diálogo com um indivíduo ou uma comunidade, a fim de retratar suas vivências por meio do vídeo e trazer algo novo para o espectador. Dessa maneira, é preciso pensar em como esse outro é visto pela câmera e como ele quer ser representado. Toda vez que uma câmera é ligada, a própria realidade do ambiente se modifica e as pessoas podem ou não sentir-se a vontade para falar e realizar ações diante de tal aparato tecnológico. Assim, no cinema documental não lidamos com a verdade e sim com uma representação de uma realidade criada a partir do olhar do cineasta, como diz Coutinho (1997, p. 167): “admitindo-se que possa existir uma verdade, o que o documentário pode pressupor, nos seus melhores casos - e isso já foi dito por muita gente -, é a verdade da filmagem.”

Pensando nisso, representar o outro de uma forma verossímil e que não venha a causar falsas noções acerca da temática abordada a equipe passou a entrar em contato direto com essas pessoas. Como a língua era uma barreira, tornou-se fundamental que todos os integrantes da filmagem começassem a estudar um mínimo sobre LIBRAS e a cultura surda, podendo manter um diálogo mínimo com as personagens, o que proporcionou uma troca de experiências mais agradáveis entre os dois lados.

No curta metragem *Demi-plié* - realizado como parte do projeto no primeiro semestre de 2019 - ainda havia um certo distanciamento das realizadoras para com as atrizes sociais, visto que era um primeiro contato com essa cultura. Assim, se fez necessário observar antes de gravar e pensar em formas de retratar o universo em que essas pessoas estão inseridas.

## *Métodos de abordagem*

Durante o processo de pré-produção e fase de planejamento e escrita do roteiro, foi-se decidido que, visto que o documentário se propõe a representar uma comunidade surda em uma equipe formada apenas por ouvintes, o método de abordagem seguiria um caminho mais observativo. De acordo com Nichols (2005, p. 62), o documentário observativo "[...] enfatiza o engajamento direto no cotidiano das pessoas que representam o tema do cineasta, conforme são observadas por uma câmera discreta [...]". Nesse método de abordagem documental, o cineasta tenta se manter neutro dentro do possível.

Para que isso fosse feito, foram realizadas visitas às aulas com equipe de filmagem reduzida – a fim de manter o conforto e respeitar o espaço de uma sala de aula pequena –, onde acontecia uma interação da equipe com as alunas do balé, com uma apresentação informal entre os grupos. A criação dessa relação de amizade e confiança foi importante para se inserir no ambiente de forma suave, de modo a evitar algum possível desconforto que as alunas pudessem sentir com equipamentos, câmeras e microfones.

Ainda na fase de visitas, e até mesmo durante a filmagem, a escrita do roteiro foi realizada a partir do contato e percepção do ambiente e interação da aula de balé. Segundo os autores Alves, Santos e Carvalho (2010, p. 23), "por meio da arte, os surdos dialogam não só com seus familiares e pessoas próximas, mas também com a sociedade na qual estão inseridos". A partir disso, o diálogo com a equipe, além da conversa, ocorreu através do balé, que foi o ponto chave para o curta-metragem. Percebendo isso, o documentário acontecer inteiramente dentro da sala de aula foi uma escolha narrativa, cuja equipe concordou que seria a melhor maneira de representar essas alunas e sua maneira de se expressar.

Reconhecendo a importância dos gestos e corporeidade para as aulas surdas, a fotografia do curta-metragem optou por planos detalhe dos passos de dança realizados por elas, que acompanham a dança em um movimento fluído e leve, seguindo o ritmo de seu corpo. Há, também, planos abertos realizados com tripé, para que o espectador tenha uma dimensão da sala e crie uma espacialidade em sua imaginação.





**Figura 1:** Uma das alunas do balé realizando um giro durante as aulas. (2019) Fonte: curta *Demi-plié*

A etapa de pós-produção foi a que nos possibilitou maior liberdade criativa, com os minutos de material captado muito maiores do que o necessário para a realização dentro da minutagem proposta. Na montagem das imagens, houve uma preservação do movimento e ritmo de cada plano, juntando-os como uma coreografia, valorizando cada unidade mas criando um sentimento de continuidade entre eles.

Da parte sonora, o documentário propõe fugir de uma estética sonora vococêntrica, o que significa que ele é compreendido sem necessidade de ouvir a banda sonora existente. Entretanto, a proposta de criação de um universo fantástico de conto de fadas está presente inteiramente no som, com elementos desconexos da imagem que criam essa sensação no espectador. Um sentimento que foi sentido dentro da sala de aula, como se fosse o refúgio mágico das alunas, o qual a obra audiovisual possui desejo de reproduzir. Além disso, uma criação de universo que conversa com a coreografia, feita para um espetáculo da história de Cinderela, inteiramente em LIBRAS.

### **A construção sonora**

Para a construção da camada sonora, tendo em vista que o curta seria assistido por pessoas ouvintes, foi preciso pensar qual a melhor forma de representar os sujeitos surdos nas aulas. Entre as camadas sonoras, optamos por favorecer a do ambiente, revelando uma aula de balé quase sem música e falas. O espectador ouvinte - mesmo os que já conhecem a cultura surda - sentem um estranhamento inicial e vão se acostumando com a ideia aos poucos.

A representação dos surdos no cinema através do som é sempre algo a se dedicar um tempo para a criação da narrativa, visto que grande parte das produções audiovisuais são vococêntricas - isto é, centradas na voz - e que, apesar de virem desenvolvendo cada vez mais filmes que se atenham a paisagem sonora, aos ruídos e claro, a música, o que é dito ainda é o mais importante quando falamos de história. Nesse sentido, como LIBRAS é uma língua visoespacial, não há voz e para que o espectador pudesse se colocar no lugar das atrizes sociais não haveria sentido colocar sons que tirassem a atenção do que a imagem mostrava. Assim sendo, a dessincronia entre som e imagem e priorizar recriar o ambiente com fidelidade foi a primeira escolha da construção sonora.

A ideia aqui é retomar o sentido de *deaf gain* - as contribuições que o modo de ser surdo trás para a humanidade através da orientação visuoespacial - e trazer para o espectador um pouco do “ganho de sua surdez”, conforme cita Bubniak (2016, p. 33) em sua dissertação:

A maioria das pessoas que tem audição não está disposta a acreditar que uma vida surda pode ser tão boa quanto uma vida ouvinte. Porque eles não gostariam de experimentar o trauma da perda auditiva, eles não podem facilmente se reconciliar com a ideia de *deaf gain*. Muitos não conseguem perceber o fato de que a maioria das pessoas surdas não perdeu a sua audição, mas simplesmente não a tem, assim como a maioria das pessoas ouvintes não perderam a sua surdez, mas simplesmente não a tem. (apud BAUMAN; MURRAY, 2014 Prefácio posição 140)

Com isso em mente, a captação de som ocorreu em quatro canais: dois dedicados a captação de ruídos pontuais, como o estalar de dedos, pulos e risadas, feita através de um microfone direcional e outros dois dedicados majoritariamente a captação do som ambiente feita por um microfone omnidirecional. Após a captação, ainda foram reproduzidos alguns sons durante a pós-produção com o intuito de reforçar o que se achou necessário e fundiu-se várias camadas da ambiência, com a finalidade de dar mais peso para a paisagem sonora, mas não tirando o foco da imagem.

Até então se utilizou como referência filmes como *A Gangue* (Myroslav Slaboshpytskyi, 2014) que buscam utilizar da sutileza do movimento para criar a atmosfera sonora e desta forma imergir o espectador ouvinte para dentro da imagem, fazendo-o prestar atenção nos mínimos detalhes que podem passar pela mesma. Contudo, em *demi-plié* o objetivo era também mostrar como essas meninas surdas podem ser bailarinas e realizar “sonhos de princesa” tanto quanto dançarinas ouvintes. Para isso, pensou-se em utilizar elementos tido como fantásticos, tal qual ruídos e uma ambiência que remete a uma floresta que vão aos poucos se sobrepondo sobre a realidade então mostrada e elevam a narrativa para um tom lúdico.

Por fim, optou-se for finalizar o curta de uma forma um pouco mais convencional para os ouvintes, utilizando da música Valsa das Flores de Tchaikovsky para seguir criando o imaginário de um espetáculo de balé.

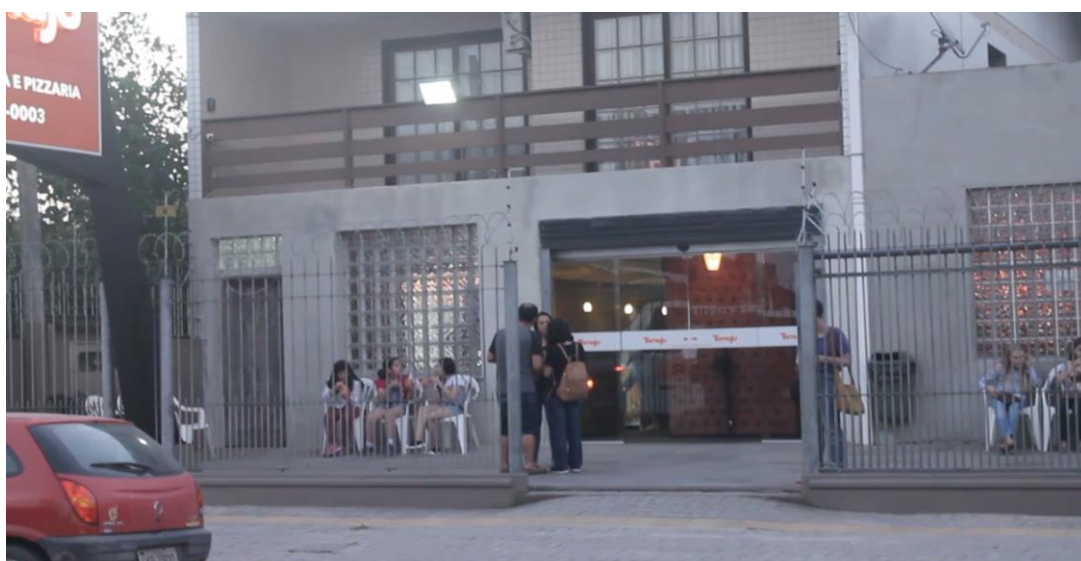
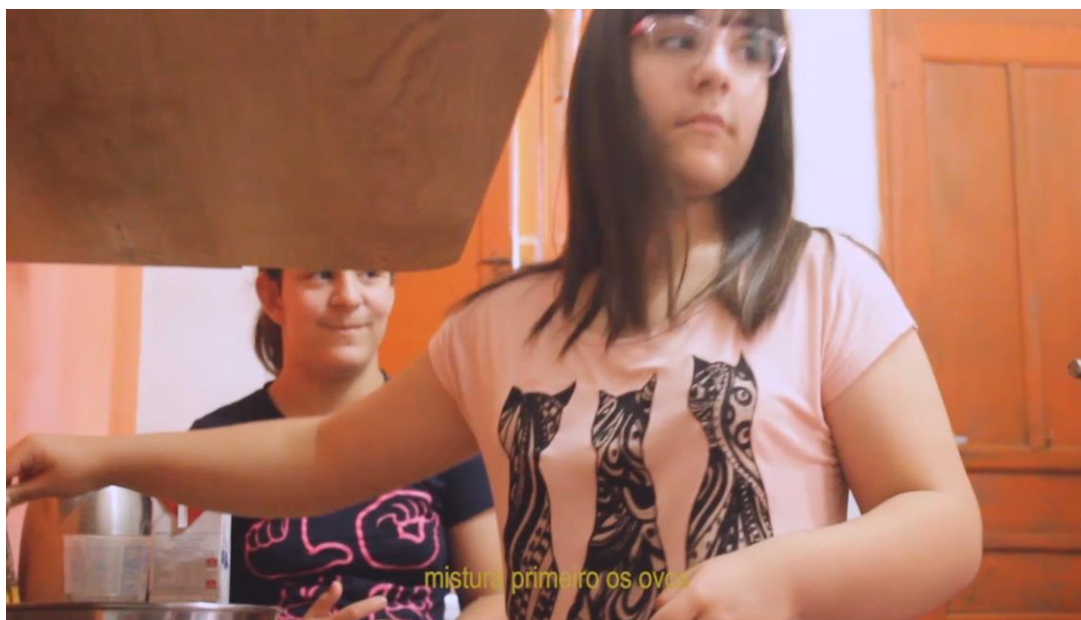
Desta forma, o ouvinte que até então sentia-se um tanto quanto perdido passa a se identificar mais com o produto, mas continua se questionando depois dos cinco minutos finalizados sobre a “falta de som” no início do curta e o porquê da escolha. Deste modo atingindo a proposta de se colocar no lugar do outro e pensar em como o mundo é recebido pelas pessoas as quais ele viu em tela.

### **Novos métodos de representar**

Após a primeira experiência na realização do curta “*demi-plié*”, surgiu a ideia de trazer para a apresentação do final de ano - a coreografia do conto da Cinderela, que integrou todas as partes envolvidas com o projeto - o processo que se deu nas aulas tanto de balé infantil, como de literatura e dança para os adultos. Para isso, a equipe percebeu também a importância em retratar a vida cotidiana dos participantes do projeto, trazendo a vivência do surdo no cotidiano, para além da sala de aula.

Alguns aspectos do primeiro curta foram mantidos e outros completamente modificados. Nesse sentido, a forma de contar foi o que mais mudou. Optou-se for uma narrativa documental híbrida com a ficção, a qual a diretora dava instruções, sugestões, do que ocorreria na cena e as atrizes sociais tinham liberdade para criar em cima dessa. Antes disso, ainda, foi feita uma conversa com as protagonistas, duas irmãs alunas do balé, e seus pais a fim de se aprender mais sobre a rotina das meninas, suas vivências e criar o roteiro em conjunto.

Nesse processo, houve um cuidado para representar os personagens de uma maneira diferente. Inserindo elementos pessoais da vivência e dia-a-dia da família, as irmãs são retiradas de uma narrativa onde representam uma comunidade surda e sua relação com a dança e corpo, para incorporar o filme interpretando a si mesmas. Ainda dentro de uma comunidade surda, mas inseridas no nicho específico de seu núcleo familiar e de amizades, abordando uma visão mais participativa e criando um produto que as contemple de forma singular.



**Figuras 2 e 3:** As meninas em suas vidas cotidianas. (2019) Fonte: curta Quase prontas para ir

Existem duas cenas onde essa escolha é clara. A primeira delas, na própria casa da família, as duas irmãs e sua mãe preparam um bolo. Os planos são fechados, próximos de seus rostos e mãos que fazem as ações relacionadas ao preparo, mas que captam diversos fragmentos de conversas entre a família, acerca do bolo e do próprio documentário que está sendo filmado. A segunda está situada na sorveteria, cujas irmãs estão sentadas com uma amiga, conversando entre si, e os pais das três garotas conversam, em outro espaço. Ambas cenas do cotidiano, mas que para essa narrativa são essenciais para o produto e representação desejados.

O resultado foi o curta-metragem de sete minutos intitulado “Quase prontas para ir”, que conta a história por detrás do projeto com planos fechados e uma narrativa em blocos: o cotidiano, os ensaios, as aulas. O som, desta vez, costura tudo através das ambiências e usa da

técnica de foley para evidenciar sons em que se teve dificuldades na captação direta. O principal destaque foi para a manipulação do sons das mãos, as quais sutilmente emitem ruídos ao longo da narrativa, quase imperceptíveis. Há algumas falas pontuais também, sem tanta importância narrativa, as quais foram legendadas. Entretanto, apesar das músicas, falas e sons do ambiente reforçados, o curta pode ser entendido com ou sem som, seguido assim, a mesma prioridade dada ao primeiro produto audiovisual realizado aqui.

## **Conclusões**

Através da realização desse projeto pode-se reavaliar a partir de outros pontos de vista a forma como o cinema retrata e traz representatividade para comunidades minoritárias, aqui nos referindo a comunidade surda. É preciso uma reflexão maior sobre como retratar essas pessoas e evocar a alteridade aqui. Não só se tratando do documental como do ficcional.

Pensa-se assim que para falar do outro é preciso partilhar e construir com ele, ultrapassar as barreiras da comunicação e ter em mente o que se quer com o produto. O que o filme quer transmitir? Sobre quem o filme fala e para quem? Se tratando de um documentário, fica a indagação: a pessoa que está aqui sendo representada gostará do que vê? Ela concorda com a visão de mundo que o filme diz que ela tem? Todas opções tomadas e as consequências da exibição foram intencionais?

Quanto ao pensar no filme para gerar a reflexão, mas sem esquecer de para quem ele é direcionado: poderia-se facilmente fazer um filme sobre surdos sem som ou simplesmente colocar uma música que cobrisse tudo, mas afinal, o que o som traz para os ouvintes que assistem a esse produto? É possível usar algo de fora da cultura surda para representá-la? Como fazer isso?

Pensando nisso, acreditamos que para realizar o curta foi preciso muito debate, muitas horas pensando no que queríamos e como o cinema pode ajudar a expor novas visões de mundo e o quanto é preciso do cineasta pensar no outro e no objetivo a ser atingido com o filme mesmo antes de escrever a primeira palavra no papel do roteiro.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Diego Rabelo; *Espelho surdo: o corpo do artista como forma de expressão*. Criciúma. 2015.

BUBNIAK, F P. *Cinema Surdo: Uma Poética Pós-Fonocêntrica*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina. 2016.

CHION, M. *A audiovisual: som e imagem no cinema*. Lisboa: Texto & Grafia, 2011

COUTINHO, Eduardo. *O Cinema Documentário E A Escuta Sensível Da Alteridade*. IN: Proj. História São Paulo. 1997.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio. A Inclusão De Surdos Na Perspectiva Dos Estudos Culturais. In: *Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação (ANPEd)*, 29., Caxambu/MG. 2006

LOURÃO, Cláudio. *Literatura Surda*. Porto Alegre. 2011.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus; 2005.

SCHAFER, R M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: editora UNESP, 2001.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

ALVES, Keila Pereira; SANTOS, Luiz Fernando; CARVALHO, Sebastião. A Importância Da Dança Para O Reconhecimento Dos Surdos Sobre A Sua Corporeidade: Um Relato De Experiência. IN: *IV Congresso Centro-oeste de Ciências do Esporte; I Congresso Distrital de Ciências do Esporte*. Brasília/DF. 2010.

# O CINEMA OUTSIDER DE JIM JARMUSCH

## THE OUTSIDER CINEMA OF JIM JARMUSCH

Helena Lukianski Pacheco  
Mestranda em Comunicação Social pela PUC-RS  
helenalukians@gmail.com

### Introdução

“*You know, it's funny... you come to someplace new, an'... and everything looks just the same.*”<sup>1</sup> A frase é parte de um diálogo de *Stranger than Paradise* (Estranhos no Paraíso, 1984), segundo filme do cineasta Jim Jarmusch, considerado um dos expoentes do cinema independente americano (LEVY, 1999). O longa-metragem, caracterizado por sua fotografia em preto-e-branco e pelos longos planos de câmera fixa, surgiu como um completo dissenso à década de 1980, marcada culturalmente pelo surgimento global da MTV (*Music Channel Television*) (CANCLINI, 2003).

Nascido em 1953 em Ohio (EUA), Jarmusch mudou-se para Nova York ainda na juventude para estudar cinema na *New York University*. Seus filmes provocam impacto por estarem no contrafluxo do *american way of life* (modo de vida americano), “um modelo de estilo de vida invejável e vencedor” (CUNHA, 2017, p.39). A respeito da produção cinematográfica nos Estados Unidos, ressalta-se o fato de que “embora nunca tenha sido um movimento formal, o que unificou o cinema independente americano foi seu compromisso com pontos de vista alternativos, representação democrática e transformação contracultural” (LEVY, 1999, p.5).

Jim Jarmusch foi um dos diversos cineastas que fizeram parte do movimento cultural *No Wave*, e o único que teve uma trajetória significativa depois do seu fim. A *No Wave* teve seu epicentro no final dos anos 1970 em Nova York, e foi diretamente influenciada pela música punk que também ascendia no período. Sobre a produção cinematográfica, destaca-se que os “os filmes eram feitos com poucos recursos e rotatividade de funções: variavam entre jovens atores pouco conhecidos, amigos, artistas e mesmo os próprios diretores, com forte uso de improvisação” (LESSA, 2016, p.26).

---

<sup>1</sup> Tradução: “Sabe, é engraçado, você vem para um lugar novo e tudo parece exatamente o mesmo.” (tradução nossa)

Mesmo tendo de certa forma se distanciado do meio de produção fílmica *underground* (feita com recursos ínfimos), Jarmusch preservou em seus filmes algumas escolhas que singularizam a sua filmografia em meio ao cinema realizado nos Estados Unidos. Para explicar como isso se sucedeu, partiremos de uma contextualização histórica que abrangerá a correlação entre a globalização e o *american way of life*, considerando o cinema como uma forma de expressão determinada por “forças sociológicas, econômicas e técnicas” (BAZIN, 2016, p.180).

Por meio da análise fílmica, investigaremos como a ruptura com os valores do *american way of life* está presente em *Estranhos no Paraíso*. Utilizaremos fotogramas para exemplificações: a pausa na imagem (fotograma) é um instrumento típico da análise fílmica, e embora retire a característica essencial do cinema, o movimento (além da banda sonora), funciona como uma citação literal do filme e é, portanto, útil ao analista (AUMONT; MARIE, 2009).

Em *Estranhos no Paraíso*, a construção estética aponta para a complexidade da hibridação cultural – as culturas não se agrupam em grupos fixos e estáveis desde o fenômeno da expansão urbana (CANCLINI, 1997). É importante pontuar que não se supõe que a globalização implique em uma exclusão de identidades locais ou que seja sempre uma questão de imposição *versus* resistência. Na filmografia de Jim Jarmusch, os “mecanismos de dominação” (RANCIÈRE, 2012, p.123) não estão colocados de forma binária (o dominante *versus* o dominado), possibilitando ampliar nosso entendimento a respeito das implicações da difusão global dos valores do *american way of life*.

### **A Globalização e o *american way of life***

A globalização tem se intensificado nas últimas décadas com o desenvolvimento das tecnologias baseadas na microeletrônica (CASTELLS, 2009), no entanto, é importante destacar que o fenômeno não é novo. É difícil determinar quando o processo de globalização teve início, pois enquanto alguns autores privilegiam o fator da “expansão capitalista” (século XVI), outros relacionam a sua origem aos aprimoramentos tecnológicos e comunicacionais que se intensificaram em meados do século XX (CANCLINI, 2003).

Neste artigo consideramos o processo de globalização por um viés que associa o fenômeno à “americanização ou ocidentalização” (GIDDENS, 2003), tomando como ponto de partida a dissolução da União Soviética e suas consequências: o estabelecimento dos Estados Unidos como a única superpotência. O domínio norte-americano abarca diversos setores como o sistema financeiro, a cultura e a difusão de valores como o individualismo e a racionalidade



econômica (BOAVENTURA SANTOS, 2002), mas isso não significa que o mundo está se homogeneizando.

O modo de vida americano (*american way of life*) é um estilo de vida que exalta valores como "a fundamentação religiosa, o desejo e a vivência da felicidade, os direitos civis e a liberdade, o trabalho, os grupos sociais, a vitalidade, a competitividade e a privacidade." (CUNHA, 2017, p.60). Esses princípios foram reforçados a partir da década de 1930, um período de "reconstrução econômica e social dos Estados Unidos após a crise financeira de 1929" (ibidem, p.18).

Ressalta-se que tais valores "positivos" estão presentes desde o início da construção da nação estadunidense. O discurso de Thomas Jefferson (1801-1809) ajudou a construir a visão do país como um "lugar independente, democrático e autossuficiente, guiado por pessoas virtuosas que marchavam em direção ao progresso" (KARNAL, 2007, p.102). No século XIX, forjou-se a doutrina do Destino Manifesto: os estadunidenses seriam os escolhidos por Deus para um destino glorioso e de propósitos expansionistas, ou seja, teriam a missão de levar a "civilização" para povos atrasados (ibidem, 2007).

Em meados de 1900 começou a se fortalecer a ideia do "Darwinismo social", que justificava a exploração do mais pobres e considerava o acúmulo de riquezas uma qualidade dos mais aptos. Essa ideologia de superioridade também serviu para justificar "a segregação formal e informal da população negra e políticas discriminatórias contra a população indígena, latino-americana e imigrante" (KARNAL, 2017, p. 175).

A ideia de nacionalidade pode trazer implícita a concepção de que uma nação é construída por meio de atributos que a homogeneizam, no entanto, a nação é uma "comunidade política imaginada - e imaginada como implicitamente limitada e soberana" (ANDERSON, 1989, p.14). Há uma "imagem de comunhão", pois mesmo nas menores nações não existe de fato uma integração entre todos os compatriotas. A limitação se refere às fronteiras - ainda conforme Anderson, "nem os nacionalistas mais messiânicos sonham com um dia em que todos os membros da raça humana se juntem a sua nação" (1989, p. 15).

Trata-se, portanto, de um país em que projeta um ideal de liberdade e de defesa de direitos humanos, mas que possui profundas desigualdades e contradições:

cento e vinte cinco anos depois de sua formação e três décadas depois de uma guerra civil que dividiu a nação em duas, os Estados Unidos entrariam no século XX como o maior poder econômico do mundo" (KARNAL, 2007, p.125).

Apesar da vitória dos Estados Unidos na Segunda Guerra, desenhava-se um cenário pouco otimista no país, marcado por fatos que desmoralizaram e desorganizaram a nação: o fim da Era de Ouro, a crise do petróleo em 1973, o escândalo de Richard Nixon (1968-74), e a derrota na Guerra do Vietnã (1975). Não é difícil de compreender por que Ronald Reagan (1981-1989) venceu as eleições - não raro a política neoliberal vem atrelada a um discurso de prosperidade:

Governos de direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e *laissez-faire*, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980. Para essa nova direita, o capitalismo assistencialista patrocinado pelo Estado das décadas de 1950 e 1960, não mais escorado, desde 1973, pelo sucesso econômico, sempre havia parecido uma subvariedade do socialismo da qual, em sua ótica, a URSS era o lógico produto final. (HOBSBAWN, 1995, p. 45)

Como consequência desse modelo econômico, a concentração de renda nos EUA atingiu marcas sem precedentes na sua história: “no final da década de 1980, segundo dados da Federal Reserve Bank, 1% das famílias norte-americanas detinha 40% da riqueza do país.” (BOAVENTURA, 2002, p. 24). Concomitante ao aumento da pobreza, as transformações nos arranjos familiares ao longo da história também tiveram consequências econômico-sociais nos Estados Unidos. A partir da segunda metade do século XX, o número de divórcios e de pessoas vivendo sozinhas passou a ser cada vez maior na Europa e nos EUA. Além disso, a juventude como um “agente social independente” começou a se constituir nas décadas de 1960 e 1970 (HOBSBAWN, 1995).

Posto isso, evidencia-se que o modo de vida americana, que nunca foi acessível para a maioria, passou a ser um ideal de vida ainda mais difícil a partir desse cenário de acentuamento de políticas neoliberais. Nas teorias sociológicas a respeito do conceito do desvio, comportamentos desviantes podem ser diversos como “crime, vício, inconformismo, aberração, excentricidade ou loucura” (BECKER, 2009, p. 179). Ainda segundo o autor, o desenvolvimento normal de qualquer sociedade “pode ser visto como uma série de compromissos progressivamente crescentes com normas e instituições convencionais” (ibidem, p. 38). Alguns desses “compromissos” não são ilegais se não acatados, mas quem não os cumpre acaba sendo visto como *outsider*.

A década de 1980 em Nova York foi um cenário perfeito para *outsiders*. No final dos anos 1970, a cidade enfrentou a pior crise fiscal de sua história. Nesse contexto surgiu a cena *No Wave*, decorrência direta do movimento punk. A estagnação econômica resultou no abandono de algumas áreas da cidade, que ficaram sem abastecimento municipal, uma

estratégia para expulsar moradores mais pobres e posteriormente implantar políticas gentrificadoras. Na prática, regiões como *Lower East Side* ficaram repletas de prédios abandonados ocupados por artistas e imigrantes ilegais. Entre os diversos cineastas que fizeram parte da cena *No Wave*, Jim Jarmusch certamente é o nome mais conhecido. Em grande parte de seus filmes está impresso o “desencanto” com o sonho americano. O seu primeiro longa-metragem, *Férias Permanentes* (*Permanent Vacation*, 1980), foi filmado nas ruas sujas de Nova York, e em prédios abandonados.

### **Escolhas políticas e estéticas em *Estranhos no Paraíso***

O fenômeno da hibridação cultural impulsionado pela globalização implica em resistências, mas também no desejo de se integrar em determinadas culturas. Imigrantes do mundo inteiro entram (ou tentam entrar) nos Estados Unidos em busca do *american way of life*, caracterizado principalmente por uma vida de hedonismo consumista. Muitas narrativas contemporâneas (literárias e cinematográficas) tratam sobre os percalços de migrações, deslocamentos e diásporas (HUYSSSEN, 2000). Sabemos que a busca por uma vida melhor - ou a ambição de conseguir dinheiro e retornar para o país de origem - não raro resulta em trabalhos exploratórios e inclusive na impossibilidade de voltar à pátria para rever familiares pela condição de ilegalidade.

O desencanto com o “sonho americano” pode ser representado de diversas formas. Há um tipo de cinema que mostra os “estigmas da dominação”, no entanto, há maneiras menos óbvias de se mostrar relações entre oprimidos e opressores: em um “regime estético da arte” que se distancia de uma produção artística com fins sociais bem definidos podemos apreender “novas formas de subjetivação política” (RANCIÈRE, 2012A, p. 81).

A política no cinema, para Rancière, pode se referir tanto à temática do filme (movimento ou conflito) quanto a determinadas escolhas no modo de filmar que se referem ao espaço e ao tempo. No caso de Jim Jarmusch, logo na sua primeira obra vemos características que se tornariam marcas do seu estilo:

*Permanent Vacation* (1980), seu filme de estreia, é composto de longos hiatos deambulatórios, e personagens sem espessura psicológica, de cenas sem contorno dramático. Partindo do espaço desconectado e esvaziado que ele herdou do cinema moderno, o filme é um passeio por ruínas e becos, conduzido por um jovem sem rumo, de visual *bebop* anacrônico (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010, p.80)

O estilo de um diretor de cinema está relacionado à *mise en scène*, que pode ser definida como um conjunto de fatores que inclui “iluminação, performance de atores, gestual, enquadramento, decupagem, angulação, etc.” (ibidem, p.19). Muitas vezes é apenas por meio da construção da *mise en scène* que o diretor de *Hollywood* pode revelar a sua visão de mundo, uma vez que não tem controle do roteiro e da montagem.

O cinema moderno rompeu com as convenções hollywoodianas, mas a partir dos anos 1980, houve uma certa percepção de saturação expressa em alguns filmes. A criação da revista *Cahiers du cinema*, em 1951, impulsionou o aprofundamento do debate da questão da estética no cinema. Em 1985, no dossiê *Le cinéma à l'heure du maniérisme*, Alain Bergala publicou o artigo denominado “*D'une certaine maniere*”<sup>2</sup>, em que compara o esgotamento da criatividade do cinema moderno ao movimento maneirista das artes (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010).

Bergala elenca cinco filmes que, embora sejam diferentes entre si, exemplificam o conceito: *Paris, Texas*, dir. Win Wenders, 1984; *Estranhos no Paraíso (Stranger than Paradise)*, dir. Jim Jarmusch, 1984; *Forbrydelsens element*, Lars von Trier, 1984; *Boy Meets Girl*, dir. Leos Carax, 1984 e *L'Enfant secret*, dir. Philippe Garrel, 1979. Nesses filmes podemos observar peculiaridades como a sobrecarga e o retraimento, que expressam a preocupação dos cineastas em mostrar que o cinema não é “inocente” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010). O enredo desdramatizado e a duração extenuante dos planos, características dos filmes de Jim Jarmusch, são exemplos de como o “maneirismo” está expresso em seus filmes.

O cinema clássico está calcado na noção do *raccord* (ligação formal entre dois planos sucessivos) que visa preservar a noção de continuidade (AUMONT; MARIE, 2011). Algumas figuras de *raccord* tornaram-se recorrentes no cinema clássico, como a noção de campo/contracampo; exemplificando: o primeiro plano mostra o personagem olhando algo, e o segundo mostra o objeto alvo desse olhar. O cinema maneirista rompe com essa “lógica”:

Certas ligações entre planos, certos movimentos, certas operações responsáveis pela unidade da cadeia significativa, que no discurso transparente da narrativa clássica estavam embutidos na forma e criavam-se espontânea e naturalmente, agora já não são possíveis senão ao custo de sua disfunção ou esgarçamento (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010, p. 75)

Esse rompimento não foi exatamente uma novidade. A *Nouvelle Vague*, que surgiu na França no final dos anos 1950, caracterizou-se pela nova maneira de produzir filmes, exaltando a figura do realizador (que também assina o roteiro do filme), além disso, permitindo espaço para a improvisação em vez de usar uma decupagem estrita. O uso de cenários naturais e de

---

<sup>2</sup> De Certa Maneira

não-atores são características que se associam tanto aos filmes da *Nouvelle Vague* quanto aos de Jim Jarmusch, reforçando a ideia de um “tom realista” (MARIE, 2011). O que diferencia esse movimento cinematográfico do maneirismo está no fato de que o primeiro não envolve uma ideia de crise (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010)

A opção por “planos em que pouca ação acontece” é uma das características que distancia os filmes de Jim Jarmusch de boa parte da produção cinematográfica norte-americana, e situa a sua obra entre o “regime orgânico e cristalino” descrito por Deleuze. A descrição orgânica é composta por relações localizáveis, encadeamentos atuais, conexões legais, causais e lógicas. Em seus filmes frequentemente há cenas que se aproximam do regime cristalino (ótico-sonoro):

As situações sensório-motoras deram lugar a situações óticas e sonoras outras às quais as personagens, que se tornaram videntes, já não podem ou querem reagir, pois precisam, muito, conseguir “enxergar” o que há na situação (DELEUZE, 1990, p. 157)

Em *Estranhos no Paraíso* (1984), a “política como estratégia própria de uma operação artística” (Rancière, 2012, p.121) revela-se principalmente na opção pelos planos de câmera fixa (intercalados por telas pretas) que permitem que o espectador sinta o mesmo nível de tédio dos personagens.

A história é dividida em três partes: *The New World* (O Novo Mundo), *One Year Later* (Um Ano Depois) e *Paradise* (Paraíso). Na primeira, o jovem Willie recebe, inicialmente a contragosto, a visita de sua prima Eva, recém-chegada de Budapeste. Um ano depois, eles se reencontram em Cleveland juntamente com Eddie, amigo de Willie. Por fim, os três partem para a Flórida.

O título da primeira parte remete a uma “terra prometida” de progresso e de felicidade, um *novo mundo* cheio de oportunidades. Willie, que na verdade se chama Bela, não suporta que falem em húngaro com ele (e nem ouvir seu nome de batismo), e se sente plenamente inserido na sociedade norte-americana, embora quase nada *possua* de predicados de “cidadão exemplar”: “As famílias unidas, os amigos de bairro, o sonho conquistado da faculdade, a hipoteca que possibilitaria acesso à casa própria, os filhos, a comida congelada, eventualmente uma profissão glamourosa” (CUNHA, 2017, p.79). Willie detém desse “novo mundo” apenas alguns eletrodomésticos como a televisão, além da estranha comida congelada (apropriadamente chamada *TV food*) que ele se orgulha em consumir, para espanto da sua prima húngara.

Em uma das cenas, Eva revela para o amigo de Willie (Eddie) que partirá para Cleveland. Ele diz que é uma “cidade bonita, com um lago muito bonito”, para logo depois revelar que nunca esteve lá. O que Eddie conhece do mundo lhe foi mostrado pela televisão, meio pelo qual o ideal do *american way of life* é difundido:

Após a Segunda Guerra, a TV se torna o centro da vida cultural, com algumas poucas redes controlando os mercados nacionais e, nesse sentido, operando como grandes máquinas de engenharia do imaginário coletivo, por meio das quais se massificavam simultaneamente os valores da Guerra Fria e do consumo (CUNHA, 2017, p.80)

Na segunda parte do filme, Willie e Eddie partem para Cleveland para visitar Eva, e os três decidem ver o famoso lago Erie que o amigo de Willie conhecia apenas pela televisão. Dificilmente um espectador acostumado com o cinema de entretenimento americano não se sinta frustrado nesta cena. O que torna a filmografia de Jarmusch singular é o fato de, como existe um certo encadeamento lógico na narrativa, parece que haverá um desenvolvimento no sentido hollywoodiano clássico: “o incidente incitante, as complicações, progressivas, a crise, o clímax e a resolução” (MCKEE ,1997, p.181).



**Fig. 1** Willie, Eva e Eddie observam o lago congelado em Cleveland

A expectativa para o encontro no lago parece sugerir alguma emoção nova (ou ponto de virada, como os manuais de roteiro de cinema costumam denominar). No entanto, eles parecem tão congelados quanto o próprio lago que observam. Evitando a construção dramática da

narrativa clássica, o cinema de Jim Jarmusch aproxima-se de outras formas de produção artística, relacionando-se ao: “paradigma de uma arte que substitui as continuidades e progressões próprias do modelo narrativo e empático por uma forma quebrada que procura expor as tensões e contradições inerentes à apresentação das situações” (RANCIÈRE, 2012, p.122).

Uma das formas de potencializar sentidos no cinema é por meio do contraste entre “palavra e imagem” (RANCIÈRE, 2012). Assim que Eva chega em Nova York, ela caminha por partes da cidade que mostram o resultado da crise fiscal de 1970. Quando Eva caminha por essa área da cidade, a pichação que mostra a frase “*US out of everywhere Yankee go home*” pode passar quase despercebida, mas revela a tensão entre nativos e imigrantes no “novo mundo”.



**Fig. 2** Eva chega à Nova York

Há outras cenas que mostram a complexidade da hibridação cultural e que se aproximam de uma estética da política que opera a partir de “objetos da experiência comum, que funciona por si mesma, independente dos desejos que os artistas possam ter de servir esta ou aquela causa” (RANCIÈRE, 2012A, p.63). Depois de passarem por Nova York e Cleveland, Willie e Eddie levam Eva para conhecer a Flórida. Ainda que o título desta terceira parte (Paraíso) e a fotografia em preto e branco sugiram um tom de ironia, a construção narrativa do filme mantém-

se constante ao optar por não mostrar os três jovens como “vítimas” de um sistema opressor. Em seus estudos sobre a relação da arte e política, Jaques Rancière fala especificamente sobre a integração econômica e suas consequências:

O contexto de globalização econômica impõe essa imagem de mundo homogêneo no qual o problema de cada coletividade nacional é adaptar-se a um dado sobre o qual ela não tem poder, adaptar a ele seu mercado de trabalho e suas formas de proteção social. Nesse contexto, desvanece-se a evidência da luta contra a dominação capitalista mundial que sustentava as formas da arte crítica ou da contestação artística. (2012A, p.67)



**Fig. 3** Eddie, Eva e Willie chegam à Flórida

Ainda segundo Rancière, algumas estratégias artísticas voltam-se para a denúncia de um mundo calcado no consumismo de forma óbvia, expondo seus ícones publicitários de maneira desvirtuada. Para o autor, trata-se de um mecanismo ineficaz na produção de efeitos políticos. Um método mais eficiente relaciona-se ao regime cristalino descrito por Deleuze, e se refere a produções artísticas “propostas num espaço-tempo neutralizado, oferecidas igualmente a um olhar que está separado de qualquer prolongamento sensório-motor definido”. (RANCIÈRE, 2012A, p.60).

A “América” de Jim Jarmusch, frequentemente tensionada por um olhar estrangeiro em seus filmes, foi apresentada de forma muito peculiar em *Estranhos no Paraíso*. A construção estética não acontece por meio de um “choque de elementos heterogêneos” (ibidem, p.69), mas



sim através de uma relação sutil, como em um dos planos mais conhecidos do filme em que Eva, Eddie e Willie chegam à Flórida. A mensagem “*Welcome to Florida*” escrita em um muro está integrada à paisagem de forma “realista”, basta a falta de cor para sugerir uma sensação de apatia na vida dos personagens.

### **Considerações Finais**

Jim Jarmusch destaca-se entre os cineastas independentes norte-americanos por construir em seus filmes uma imagem singular dos Estados Unidos. Conforme visto, toda nação é uma “comunidade política imaginada”, ou seja, ainda que o ideal do *american way of life* tenha sido largamente difundido pelos meios de comunicação em meados do século XX, tal estilo de vida não contempla a variedade cultural da sua população.

Em *Estranhos no Paraíso*, a narrativa apresenta-nos Willie, um personagem estrangeiro que pensa estar integrado à sociedade americana, mas que é um *outsider* sem possibilidades de ascensão social. Willie, Eddie e Eva, em seus deslocamentos pelos Estados Unidos, encontram um mundo cinza e tedioso. A questão da hibridação cultural está presente em sua complexidade, pois o estrangeiro não é simplesmente um oprimido, e às vezes sente-se adaptado por adotar hábitos culturais “locais”.

Conforme visto, a década de 1980 foi um período peculiar na história dos Estados Unidos, e ao mesmo tempo de esgotamento nas técnicas cinematográficas. Jarmusch não inovou ao utilizar recursos como planos longos e estáticos e a narrativa desdramatizada, mas usou esses artifícios como estratégia para mostrar que o sonho americano se revela muitas vezes impossível de ser realizado.

## REFERÊNCIAS:

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A análise do filme*. Lisboa: Texto & Grafia, 2009
- \_\_\_\_\_. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 2011
- BAZIN, André. *O realismo impossível*. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2016
- BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009
- CANCLINI, Nestor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997
- CASTELLS, Manuel. *Communication power*. New York: Oxford University, 2009
- CUNHA, Paulo Roberto Ferreira. *American way of life: representação e consumo de um estilo de vida modelar no cinema norte-americano dos anos 1950*. 2017. Tese – Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM, São Paulo, 2017
- GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole - o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003
- HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX : 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2000
- KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos – das origens ao século XXI*. São Paulo: editora contexto, 2007
- LESSA, Helena de Aboim. *CINEMA PUNK: No Wave e os filmes de Vivienne Dick*. MONOGRAFIA. Instituto de Artes e Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016
- LEVY, Emanuel. *Cinema of outsiders: the rise of american independent film* New York: New York University Press, 1999
- MARIE, Michel. *A Nouvelle Vague e Godard*. Campinas: Papirus, 2011
- MCKEE, Robert. *Story – Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. New York: Reagan Books. 1997
- OLIVEIRA JÚNIOR, Luiz Carlos Gonçalves. *O cinema de fluxo e a mise en scène*. Dissertação (Mestrado), 2010. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-30112010-164937/publico/6320356.pdf>> Acesso em: 25 dez. 2019
- RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012
- \_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora Martins Fontes Ltda, 2012A
- SANTOS, Boaventura de Souza [org.] *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Cortez, 2002

**Filmes analisados:**

PERMANENT Vacation. Diretor: Jim Jarmusch. Estados Unidos: Magnus Opus. 2008, 1 DVD (71 min).

STRANGER than Paradise. Direção: Jim Jarmusch Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=2sd5FV83\\_5k&t=2954s](https://www.youtube.com/watch?v=2sd5FV83_5k&t=2954s)> Acesso em: 20 jun 2019

# REVOLUÇÕES CONTADAS POR DISPOSITIVOS: VIDEOGRAMAS DE UMA REVOLUÇÃO E WINTER ON FIRE: UKRAINE'S FIGHT FOR FREEDOM

*REVOLUTIONS TOLD BY DEVICES: VIDEOGRAMS OF A REVOLUTION AND WINTER ON FIRE: UKRAINE'S FIGHT FOR FREEDOM*

*Julia Pinto de Souza*

*Bacharela/Universidade Federal de Pelotas*

*pintodesouzajulia@gmail.com*

## **Introdução**

Conforme a estética cinematográfica adota cada vez mais imagens realizadas de forma caseira e/ou amadora com o uso de dispositivos móveis como celulares e tablets, torna-se importante lembrar o pensamento outrora dito por Glauber Rocha: a ideologia de uma câmera na mão e uma ideia na cabeça. A presença do conceito de dispositivo no cinema, inevitavelmente, acaba por despertar questionamentos como: o que constituem as ideias na cabeça do indivíduo que ergue sua câmera em encontro com o mundo que o cerca? E tal ato surge do mesmo cerne político a que Glauber fazia parte?

Uma vez aplicado dado fenômeno no escopo documental, a pesquisa em questão propõe-se a analisar de maneira comparativa documentários inseridos em cenários de revoluções, utilizando diferentes imagens de dispositivos como principal recurso na construção narrativa dessas películas. Para isso, a pesquisa estudará os documentários *Videogramas de uma revolução* (1992), de Andrei Ujică e Harun Farocki, e *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* (2015), de Evgeny Afineevsky. Os filmes, ambientados na Romênia e Ucrânia, retratam manifestações populares revolucionárias nos períodos de 1989 e 2013.

O estudo pretende observar o impacto das imagens de arquivo na construção narrativa de tais filmes, do mesmo modo que a relação estabelecida entre os diretores e o manuseio de seus dispositivos, tal qual o vínculo presente entre o indivíduo que capta as imagens com os contextos de conflitos que o cercam. Esta estipulação de temática parte do intento de debater os questionamentos levantados no início da introdução, assim como exaltar a relevância de Farocki na realização de *Videogramas de uma revolução*, na qual foi estabelecido um novo meio de utilização de imagens de arquivo, trilhando um caminho para demais filmes terem tal alternativa estética, bem como *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom*.

Como base teórica, o artigo estabelece-se a partir de teóricos como Dubois (2004), em busca de uma definição para o conceito de dispositivo o qual é explorado no limiar do texto,

bem como Nichols (2016) e Comolli (2008), para melhor compreender as principais características de cada um dos filmes observados no artigo em questão, tal qual enquadrá-los a um ou mais tipos de documentários, considerando a experiência do realizador de filmar o inimigo, e as diferentes formas que este pode ser representado. Por fim, tem-se como expectativa alcançar, ao fim do artigo, respostas para os questionamentos previamente levantados, elucidando uma conclusão para a proposta apresentada.

### **As manifestações populares no cinema documental**

Apesar do emprego do termo revolução ter surgido a partir do astrônomo Copérnico e seus estudos sobre a disposição dos planetas, o conceito por trás da terminologia sofreu diferentes variações até tomar o significado e poder que hoje possui - sendo o mais relevante dado por Maquiavel ao contextualizá-lo no âmbito político (ARENDR, 1963). O conceito a que hoje estamos familiarizados se constitui através da relevância de fatores culturais e econômicos que compõem uma determinada sociedade, tornando-se força motriz para o impulsionamento de manifestações populares.

No âmbito cinematográfico, somos introduzidos a representação de manifestações populares a partir dos anos 1920, ganhando sua respectiva notoriedade com os filmes de Serguei Eisenstein na União Soviética, um dos pioneiros na tentativa de construção de uma abordagem política sobre movimentos revolucionários. Em *A Greve* (1925), o cineasta investe em uma narrativa que recria uma manifestação de trabalhadores ocorrida em 1903, numa fábrica onde a repressão infligida aos funcionários cria uma grave dissidência. Utilizando técnicas de montagem para acentuar sua política sobre os fatos - como na sequência do abate de animais em analogia ao massacre dos trabalhadores grevistas -, o cineasta acabou por conceber o que posteriormente se tornaria uma característica autoral. Já *O Encouraçado Potemkin* (1925), inspirado na rebelião dos tripulantes do navio Potemkin em 1905, retrata um motim de marinheiros que reivindicam melhores condições de trabalho numa embarcação, tornando-se iconográfico não apenas pela sequência da escadaria de Odessa - personificação visual da existência de hierarquias sociais -, mas pelo símbolo da luta entre classes que é a ele atribuído.

Nesse sentido, a obra do cineasta russo alavanca uma tendência no posicionamento artístico acerca das manifestações populares, indicando seu caráter revolucionário, bem como evidencia em entrevista à revista *Kino* em 1923:

[...] De acordo com Eisenstein, o caráter de classe de uma obra se manifesta já na definição da proposta, na adequação ou não da utilidade social do efeito da descarga

emocional e psicológica do público em relação a uma cadeia de estímulos que lhe é dirigida. “A este *efeito socialmente útil* chamo de *conteúdo da obra*”. (Oliveira, 2012, p.1)

Emergindo em período similar ao de Eisenstein, mas com uma proposta fílmica distinta do escopo ficcional, temos Dziga Vertov, um dos mais importantes artífices da linguagem documental. Entendido como um manifesto que associa a câmera cinematográfica ao olho humano (cinema-olho ou *kinoglaz*), o cinema de Vertov acabou por lançar uma percepção sobre diversas situações cotidianas, em busca da representação de suas camadas de realidade. Partindo da série de filmes documentais *Kino-Pravda* (1922), suas obras abriram caminho para que demais cineastas e escolas cinematográficas pudessem explorar tais nuances da realidade no cinema. Nesse sentido, vale destacar os filmes do cineasta norte-americano Robert Flaherty e a produção da escola britânica de documentário, que contribuíram para a construção de métodos de abordagem usados até hoje, como a reencenação de situações vivenciadas e a realização de entrevistas. Segundo Nichols (1991), a tradição documental se consolida como um modelo expositivo de ideias até os fim dos anos 1950, quando os conceitos de cinema verdade (cinema *verité*, variante conceitual do *kino-pravda* de Vertov) e cinema direto, apontam novos horizontes estéticos e uma metodologia de abordagem reformulada.

### **Transformações estéticas e o dispositivo**

Conforme as composições documentais apresentam vertentes de abordagem distintas no que diz respeito à representação das manifestações populares, é válido considerar que os anos 1960 oferecem também um contexto frutífero de transformações socioculturais. Além de grandes eventualidades responsáveis por marcar o furor juvenil presente no período, como Woodstock nos EUA e o maio de 68 na França, o meio cinematográfico novamente torna-se porta-voz desse campo de mudanças, fundindo influências recebidas e disseminadas, e construindo manifestos como os *cinétracts*<sup>1</sup> e o Terceiro Cinema<sup>2</sup>, contemplando a cinematografia deste período filmes como *Terra em Transe* (1967), de Glauber Rocha, e *Longe do Vietnã* (1967), realizado por um conjunto notório de diretores franceses, como Alain Resnais, Chris Marker e Agnès Varda.

---

<sup>1</sup> Conjunto de 41 mini documentários com tempo médio de 2 a 4 minutos cada, os quais registram a eclosão cultural e política presente na França no período de maio de 68. Apesar de não serem assinados, cineastas como Godard, Resnais, Marker e demais cineastas participaram do movimento.

<sup>2</sup> Movimento latino-americano ocorrido entre os anos 60 e 70 o qual rejeita as convenções do cinema de Hollywood - Primeiro Cinema - e o cinema centrado na expressão individual do autor - Segundo Cinema. Surge a partir do manifesto escrito por Fernando Solanas e Octavio Getino em 1969.

Indo de encontro às desconstruções apresentadas pelo período, a década de 1960 demonstrou-se fértil também a diferentes experimentações a serem realizadas com a imagem, resultando no que seria mais tarde denominado como videoarte. Partindo de uma proposta inicial de funcionar como uma oposição ao meio televisivo, subvertendo a linguagem e distorcendo imagens por meio de imãs potentes e alterações nos aparelhos televisivos, suas possibilidades de expressão tornaram-se vastas, revelando que as propriedades do vídeo não se limitam a uma definição singular, passando a ter vasta exploração no escopo cinematográfico, destacando-se no processo cineastas como Jean-Christophe Averty e Nam June Paik.

Considerando tais inovações, cabe aqui salientar e compreender a noção de dispositivo aplicada no artigo em questão, dada a vasta possibilidade de definições existentes para o termo, além do reconhecimento que este desempenha um importante papel nas reformulações estéticas mencionadas anteriormente. Dessa forma, a definição de dispositivo mais relevante para a análise dos filmes *Videogramas de uma revolução* e *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* apresenta-se na forma de elucidação trazida por Penafria.

O Cinema é, seguramente, uma das formas de expressão mais marcadas pela sua dimensão tecnológica e a sua História está repleta de filmes que manifestam, por vezes com notável evidência, a importância decisiva dos dispositivos técnicos. Se o equipamento utilizado influencia o tipo de imagens e sons que são captados ou tratados e o modo como as histórias podem ser contadas ou as ideias configuradas, o impacto ou a afectação da tecnologia digital na criação cinematográfica torna-se tema não só actual, mas central no que à actividade cinematográfica - nas suas diversas dimensões - diz respeito. (PENAFRIA, 2007, p. 1)

Ao passo que a definição estabelecida pela autora é compreendida como vinculada a tecnologia da imagem e as transformações presentes na mesma, percebe-se que tal interpretação é congruente a proposta por Dubois (2004). Conforme o autor considera as possibilidades presentes no dispositivo acerca da distorção e ressignificação de imagens, deve ser observado também a relevância que tal aparato possui no meio cinematográfico, uma vez que sua inserção no mesmo "[...] confere aos filmes um certo carácter metalinguístico, pois convoca uma experiência sensorial bastante específica, em que o espectador é quase que compelido a refletir sobre a questão da materialidade das imagens." (MELLO, J. p.13).

Entretanto, cabe salientar que embora existam demais definições para o conceito de dispositivo, e que sejam aplicáveis ao meio cinematográfico, tais como as propostas por Baudry (1983) e Foucault (1977), não se faz relevante aqui salientá-las, uma vez que estas não dialogam diretamente com a análise proposta. Com isto, para compreensão do conceito aqui utilizado,

cabe ressaltar a cinematografia do diretor Harun Farocki como forma de personificação das inovações imagéticas apresentadas.

### **As influências de *Videogramas de uma revolução* no documentário contemporâneo**

Pertencente ao movimento do Novo Cinema Alemão, Farocki começou a desenvolver sua estilística de uso de imagens de arquivo a ressignificação das mesmas ainda em seu período como estudante da Academia Alemã de Cinema e Televisão (DFFB). Através de seus documentários e instalações de videoartes, o diretor acabou por tornar-se um marco dentro do cinema alemão, fazendo uso de recursos como narração em off e imagens de terceiros na montagem como ferramenta para expressar sua particularidade estética e reflexões.

No processo de apropriação de tais imagens, Farocki utilizava-se de diferentes mídias para a concepção de sua arte, como imagens de televisão, amadoras e fragmentos de jogos digitais, acarretando em seu constante estudo da evolução das formas de mídia e tecnologias presentes no contemporâneo, como também a forma em que elas são aplicadas no meio artístico. Além disso, por presenciar a transição discursiva do cinema nos anos 60, ao ápice de sua juventude, Farocki adquire em sua filmografia um discurso intenso e politizado desde muito cedo.

Em *Fogo que não se apaga* (1969), curta metragem em que o cineasta queima um cigarro em seu braço para dimensionar o tamanho dos danos causados pelo napalm<sup>3</sup>, percebe-se tal oratória aflorar, perpetuando em demais filmes, como *Trabalhadores deixando a fábrica* (1995) e *Imagens do mundo e inscrições da guerra* (1989). Partindo deste cinema politizado e distinto em sua forma de construção narrativa, bem como um contexto político frutífero ao final dos anos 1980 na Europa, surge para o cineasta a oportunidade de realizar um documentário na Romênia acerca da queda do governo do presidente Ceaușescu, mais tarde conhecido como *Videogramas de uma revolução* (1992).

Abalada por um regime autoritário, começam a surgir em 16 de dezembro de 1989, protestos em uma pequena cidade da Romênia após um sacerdote húngaro metodista ser desapropriado pelo governo. Apesar deste ser considerado o estopim, rapidamente a motivação inicial das manifestações foi deixada de lado, disseminando-se rapidamente e atingindo a capital do país, Bucareste, em poucos dias. Após dias de protestos e ocupação tanto da Praça da Revolução quanto da emissora de televisão *Televiziunea Română*, a revolução teve seu

---

<sup>3</sup> Geléia pegajosa altamente inflamável usada em bombas incendiárias e lança-chamas, consistindo de gasolina engrossada com sabonetes especiais.



desfecho em 25 de dezembro, com a captura e fuzilamento de Nicolae Ceaușescu e Elena, sua esposa, a dissolução do Partido Comunista Romeno, e a morte de aproximadamente 1.200 pessoas.

Apenas três anos após os eventos narrados, Harun Farocki, em conjunto com o cineasta Andrei Ujică, concebe *Videogramas de uma revolução* (1992). No documentário, são retratadas as referidas manifestações na Romênia por meio de narrativa construída a partir de um acervo de imagens coletados pelos diretores, variando entre filmagens amadoras realizadas por diferentes pessoas no decorrer das manifestações, e imagens de transmissões televisivas.

Anos após a execução do documentário, *Videogramas de uma revolução* permaneceu como ícone no meio cinematográfico por sua concepção narrativa e estética diferenciada. Em 2009, novamente despertando a atenção da crítica, foi nomeado pela revista francesa *Cahiers du Cinema* como um dos filmes mais subversivos de todos os tempos, ao passo que suas experimentações difundiram-se como inspiração em demais obras. Tais influências podem ser percebidas em obras de diretores como Michael Haneke em *O vídeo de Benny* (1992), de mesmo modo que em filmes mais recentes, como *Pacific* (Marcelo Pedroso, 2009), *Senna* (Asif Kapadia, 2010), *Junho - o mês que abalou o Brasil* (João Wainer, 2014) e *No intenso agora* (João Moreira Salles, 2017).

À medida que a influência deixada pela obra de Farocki e Ujică remanesce se manifestando em filmes posteriores a quase 30 anos desde seu lançamento, é plausível reiterar a relevância deste documentário para a história do cinema, trilhando sua trajetória até filmes como *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom*, de Evgeny Afineevsky. Utilizando imagens captadas no período das manifestações ocorridas na Maidan<sup>4</sup>, em Kiev, combinado com depoimentos de participantes dos protestos, o documentário de Evgeny Afineevsky retrata a revolução sucedida na Ucrânia no curso de 2 meses após a quebra do acordo de livre-comércio que estava a ser estabelecido entre Ucrânia e a União Europeia.

A estética do filme é composta pelo hibridismo de imagens televisivas, de celular, e dos cinegrafistas presentes nas manifestações. Quanto a sua estrutura narrativa, o documentário diverge bastante da proposta apresentada no filme de Farocki, uma vez que a narrativa de Afineevsky segue um modelo documental mais clássico ao apresentar recursos como os depoimentos registrados decorrerem nos lugares em que os eventos aconteceram. Desta forma,

---

<sup>4</sup> Palavra de origem persa (میدان, trad.: maydān) traduzida como praça. Pode ser utilizada também como designação para 'praça municipal' ou 'local público de reunião'.

a linha de condução da narrativa do documentário acaba sendo guiada pela recapitulação dos fatos com base na memória dos personagens.

Ainda que sua estrutura como filme não possua inovações em linguagem e limite-se a um formato quase genérico dentro do escopo documental, *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* cativou o olhar da grande crítica com sua abordagem singular acerca dos eventos retratados, sendo indicado ao Oscar em 2016 na categoria de melhor documentário, além de ganhar o prêmio de Escolha Popular para Documentário no Toronto International Film Festival, em 2015.

### ***Análise de Videogramas de uma revolução e Winter on fire: Ukraine's fight for freedom***

Uma vez examinada as imagens dos dispositivos que compõem os registros das manifestações populares dos filmes em questão, a análise fílmica foi escolhida como ferramenta metodológica para a tabulação dos dados qualitativos desta pesquisa, dado que os componentes estéticos e narrativos apresentados pelos dois documentários apresentam características as quais possibilitam a análise das nuances que os aproximam, bem como os traços que os distanciam em termos de linguagem.

*Videogramas de uma revolução*, ao realizar seu primeiro contato com o público, não esclarece suas principais intenções narrativas a serem desenroladas no filme. Com um primeiro plano de perspectiva imprecisa, é mostrado uma jovem agonizando em dor numa maca de hospital, relatando à câmera os confrontos policiais os quais presenciou. Por meio de uma narração em *voice over*, a tonalidade estrutural concedida por Ujică e Farocki ao documentário é evidenciada de forma mais objetiva, uma vez que esse procedimento estético conduz a narrativa, como também é ferramenta de expressão perante os arquivos de vídeo manuseados pelos diretores. Ademais, o recurso de *voz over* performa o papel de representar o posicionamento dos cineastas em relação aos conflitos políticos que predominam no filme.

Sob um ponto de vista estético, é válido ressaltar a cinematografia de Farocki para compreender as escolhas visuais feitas pelo diretor, uma vez que, ao optar em evidenciar a textura e interferências do VHS em dados momentos do filme, bem como utilizar-se de sobreposição de imagens, Farocki manifesta traços característicos de suas demais obras no filme em questão. Além disso, tal uso de justaposição de planos para representar o mesmo momento por câmeras diferentes, ou ações simultâneas em um mesmo espaço, adere ao formato documental uma perspectiva singular a respeito da abordagem de diferentes pontos de vista em um mesmo filme.

Além de tais recursos, por *Videogramas de uma revolução* ser um documentário o qual utiliza-se completamente de imagens de arquivo para sua construção, algumas características das imagens não estavam sob o controle dos diretores, como escolhas de enquadramentos e planos das manifestações serem captados de um ponto de vista mais afastado dos eventos. Contudo, dada a vasta quantidade de materiais videográficos disponíveis para o uso de Ujicã e Farocki na ilha de edição, é interessante observar as escolhas dos diretores em inserir planos longos ao documentário. Ao passo que tais *takes* bastam-se na explicação da situação apresentada, simultaneamente eles possibilitam uma contemplação maior da imagem, gerando novas leituras estéticas e políticas.

Além da duração de planos, são selecionadas imagens com recorrente uso do zoom por seus respectivos cinegrafistas, de forma a acrescentar uma dramaticidade diferenciada ao filme. Ainda assim, percebe-se que a escolha pela dramaticidade é moderada, de modo que o documentário não utiliza-se de trilha sonora para tornar o filme mais melancólico, havendo o surgimento deste item apenas em momentos em que a música faz-se presente na imagem de arquivo em questão.

Em contrapartida, ainda que com um olhar mais didático quando comparado à obra de Farocki, *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* emerge em tela de forma similar a escolhida por Ujicã e Farocki. Com um primeiro plano contextualizado já dentro da zona de conflitos, um jovem de 16 anos presente nas linhas de frente contra a polícia apresenta um relato descontraído sobre o seu dia e situação. Uma vez que na fala do personagem temos uma breve síntese do que está acontecendo no país, o documentário é mais direto acerca do que se propõe. O momento seguinte do filme reitera isso, empregando o recurso de *voz over* acompanhado de desenhos gráficos para explicar brevemente o contexto histórico presente por trás da Euromaidan.

Quanto ao quesito de construção narrativa, *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* segue a divergir da obra de Ujicã e Farocki na forma como conduz este elemento, bem como a relação estabelecida com seus personagens. O documentário utiliza diversos depoimentos de pessoas que estiveram presentes nas manifestações, desde médicos, membros do exército a figuras religiosas como piloto na narrativa do filme.

Aproveitando o relato dos mesmos acerca de suas experiências e do que viram, Afineevsky recria a linha do tempo dos eventos que marcaram as manifestações por meio das sequências contínuas destes depoimentos, aderindo de tal forma uma ordem cronológica à narrativa. Tal escolha acaba por incorporar um tom melancólico à obra, visto que há momentos onde os personagens deixam o sentimentalismo predominar, ao recordar de determinadas memórias. Dados momentos, combinados com o uso de uma trilha sonora constante com

eventuais momentos em que é mais acentuada e apelativa, combinado aos depoimentos se passarem nos locais onde a Euromaidan aconteceu, tornam o documentário de Afineevsky um filme com tom dramático muito mais significativo que *Videogramas de uma revolução*, cativando o espectador a sentir nada mais que compaixão com o tema retratado.

Além disso, é válido reiterar a relevância dos recursos gráficos utilizados pelo filme para demonstrar a disposição dos conflitos e protestos relatados no mesmo. Ainda que nos dois filmes os eventos e conflitos tenham se dado em diferentes ruas nas respectivas capitais, *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* opta por pequenos mapas de algumas das principais ruas da cidade de Kiev para representar a disposição das pessoas nos momentos de conflito. Dessa forma, torna-se clara a proximidade presente entre os prédios que foram ocupados pelos manifestantes, em relação a Praça da Independência, palco principal da Euromaidan. Em contrapartida, *Videogramas de uma revolução* estabelece lugares-chave como protagonistas dos acontecimentos do filme, como a estação de televisão ocupada e o Comitê Central. Todavia, a obra de Farocki em momento algum faz-se clara acerca da distância entre tais lugares, de forma que a transição dos manifestantes entre tais estabelecimentos remanesce indefinida.

Ainda sobre escolhas estéticas, *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* adere características documentais mais tradicionais do que as propostas por Farocki ao utilizar a dinâmica de entrevista, planos que acompanham determinados personagens, e a presença de cinegrafistas profissionais envolvidos na captação das imagens para o filme. Entretanto, o mesmo consegue desvencilhar-se um pouco do formato mais convencional ao evidenciar o uso constante de câmera na mão nos planos, em virtude que o filme possui uma locomoção constante para acompanhar personagens e acontecimentos.

Quanto a experimentação de dispositivos, a obra de Afineevsky possui um visual atualizado quando comparado a *Videogramas de uma revolução*, visto que o avanço tecnológico escalonou para câmeras mais leves e portáteis, tais quais as de celular utilizadas em dados momentos. Tal avanço estético pode ser percebido também nas imagens televisivas, uma vez que a resolução das imagens é aprimorada, bem como a limitação da dinâmica de estúdio apresentada na obra de Ujicã e Farocki não se faz mais necessária, apresentando uma perspectiva acerca dos debates do futuro político do país vinda diretamente do Parlamento ucraniano, sem necessidade de mediação de informações.

Outro fator que enfatiza a proximidade presente entre os documentários, ocorre mediante a constatação do fato que dois jovens, separados por 22 anos de diferença, performam oratórias semelhantes perante as câmeras como forma de denúncia da violência incisiva da

polícia em seus respectivos países. Não obstante, tal padrão não se limita meramente ao lado opositor ao governo, dado que há momentos de repetição histórica entre os líderes políticos retratados, onde Yanukovych e Ceaușescu fogem de seus Estados, Ucrânia e Romênia, conforme a possibilidade da queda de seus governos torna-se eminente.

Tendo em vista que os dois filmes sob análise retratam momentos de conflitos ideológicos e, por consequência, físicos entre o povo e a forma de governo infligida a eles, é esperado que os documentários usem imagens que representam tais momentos de dissidência. Contudo, cabe observar que cada filme possui sua maneira singular de evidenciar isso, ao passo que *Videogramas de uma revolução*, dotado de uma dramaticidade menos assídua, faz uso em raros momentos de imagens com pessoas machucadas perante a câmera. Além disso, ao retratar a morte de Nicolae e Elena Ceaușescu após serem fuzilados pelo exército, o filme utiliza os segundos finais de tela para apresentar o acontecimento, uma vez que os realizadores entendem que tratam-se de imagens com alta densidade psicológica e ética.

Em oposição a isso, *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* possui uma visão exacerbada em dramaticidade dos episódios retratados, de modo que a relação do filme com a tragédia se manifesta de forma mais gráfica. Ao longo de todo o documentário, são inseridas na montagem imagens de pessoas lesionadas nos conflitos, de modo que, ao intercalar o depoimento de um dos personagens acerca da morte de um amigo próximo, com a imagem do suposto momento sendo filmado, tal atitude leva a película a atingir o ápice de sua explicitude. Apesar do filme não deixar claro se o depoimento e a imagem documentada são frutos da mesma eventualidade, a sugestão proporcionada pela montagem acerca desse momento provoca questionamentos a respeito dos limites éticos possivelmente ultrapassados por Afineevsky em dada situação.

Dentre os componentes visuais presentes nas obras, utilizados como recursos auxiliares na concepção narrativa, a presença das cartelas também deve ser exaltada. No documentário de Farocki e Ujicã, sua presença se manifesta por meio de títulos os quais condensam a essência do momento a ser exibido em frases breves, ou somente uma única palavra. Apesar do artifício não se limitar a datas e locais como forma de organização da disposição dos eventos, o documentário acaba guiando-se por tais enunciados, uma vez que eles representam momentos significantes para a narrativa, de acordo com o olhar dos diretores perante o filme.

*Winter on fire: Ukraine's fight for freedom*, por outro lado, mantém novamente uma estrutura mais tradicional, sequenciando as imagens de acordo com os dias que os acontecimentos nas manifestações ocorrem, servindo também como recurso para contabilizar a

quantidade de dias que a Euromaidan durou. Tal organização sequencial aplica-se melhor a *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* que em *Videogramas de uma revolução* devido a disposição narrativa presente no longa de Afineevsky possuir esta lógica de cotidiano, ao passo que o documentário de Farocki dispõe do mesmo caráter sequencial, mas não como elemento principal ao expor sua história.

Sob uma perspectiva mais politizada com relação às similaridades apresentadas entre os dois documentários, é interessante a reflexão a respeito dos quesitos organizacionais dos eventos políticos retratados em cada filme. Sejam tais elementos ideológicos ou estratégicos, faz-se necessária a revelação de uma presença sistemática nas manifestações, uma vez que ela trilha um caminho a uma compreensão mais abrangente dos fatores envolvidos na realização de uma manifestação popular com desfecho positivo.

Na obra de Ujicã e Farocki, é evidenciada tal sistemática quando, na sede do Comitê Central, ocupantes do prédio e líderes da revolta estabelecem suas reivindicações, determinando medidas para a forma de governo ser alterada, bem como uma nova estruturação das instituições de poder. Já em *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom*, temos a demonstração de tal ocorrência quando é explicado, por meio de depoimentos, de que forma se dava a divisão de funções e tarefas na Maidan, a medida que imagens captadas nesses momentos são inseridas na montagem, reiterando a ideia de estrutura a qual é narrada. Nas imagens, é retratado desde a organização da distribuição de comida e remédios para os manifestantes, até a forma de funcionamento da AutoMaidan<sup>5</sup>.

Por fim, em meio a linha tênue presente nos fatores que aproximam e distanciam as obras sob análise, faz-se necessária uma última observação em referência a categorização estabelecida para cada documentário, de acordo com as classificações fundamentadas por Nichols (2005). Com base nas definições estipuladas pelo autor e os critérios atrelados a cada um dos modos documentais, podemos perceber que *Videogramas de uma revolução* possui traços mais compatíveis com o modo poético, no mesmo grau que *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* pode ser definido como documentário expositivo. Entretanto, é perceptível que ambos manifestam demais características plausíveis de serem enquadradas em outros modos propostos por Nichols (2005), tais como momentos em que há um registro dos fatos sem a interferência do documentarista daquela realidade - modo observativo -, como também a presença de percepções acerca do procedimento de imagem e composição dos planos - modo

---

<sup>5</sup> Manifestantes da Euromaidan detentores de veículos automóveis os quais realizavam procissões pela capital como forma de protesto.

reflexivo. Por conseguinte, devido aos filmes não serem viáveis para uma classificação absoluta em uma única modalidade, tal amplitude apenas reitera os demais pontos levantados ao longo do artigo, de forma a demonstrar a associação intrínseca entre as obras, bem como as diversas possibilidades de definição que podem ser relacionadas a cada documentário.

### **Considerações finais**

À medida que as características propostas de serem analisadas em cada documentário cumprem seu propósito de servirem como ferramenta de estudo, é esperado que a manifestação de questionamentos levantados ao início do artigo surjam conforme sua conclusão pronunciasse. Considerando a presença do vínculo entre o indivíduo que produz imagens caseiras com seu material, percebe-se que os filmes *Videogramas de uma revolução* e *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* trazem momentos-chave dotados de um tom de denúncia perante a realidade que presenciam. Contudo, se observados sob um ponto de vista mais genérico, as imagens apresentadas nos documentários são majoritariamente integrantes do escopo da memória. Ao passo que tais indivíduos capturam com suas câmeras os eventos que os permeiam, há uma compreensão por parte dos mesmos que suas imagens registradas farão parte de uma ampla gama de documentos históricos daquele acontecimento.

No mesmo viés, pode-se interpretar também o reflexo de documentar o mundo ao seu redor, como forma de corroboração da vivência de dada experiência, visto que na concepção social contemporânea em vigor, além da relação estabelecida entre câmera e corpo ter se tornado mais íntima, a validação de vivenciar o momento por meio digital corrobora a veracidade do fato, bem como agrega *status*, dependendo da situação em perspectiva.

Ademais, o artigo também apresenta respostas para demais questionamentos propostos ao longo da introdução, como a relação presente entre os diretores e as imagens que manipulam, tal qual a relevância do dispositivo na construção narrativa. No entanto, é perceptível que a abordagem adotada em tais tópicos, do mesmo modo que com os demais, não obteve uma análise profunda e estendida. Além da limitação de volume de escrita estipulada no artigo em questão, é importante considerar a abrangência presente no assunto investigado.

Considerando tais restrições, foi estipulado o uso dos filmes de Ujicã, Farocki e Afineevsky, apesar da expressiva presença de demais filmes com tais características, pela relevância que cada um representa para diferentes vertentes cinematográficas. Ao passo que *Videogramas de uma revolução* foi fundamental no processo de viabilizar demais filmes documentais de disporem da alternativa do uso de imagens de arquivo como principal recurso

narrativo, *Winter on fire: Ukraine's fight for freedom* funciona como exemplo notável da aproximação presente entre o gênero documental com a questão do uso de imagens de celular, o qual encontra-se em ascensão no meio audiovisual.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Sobre a revolução*. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 416 p.
- COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. 1a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 373 p.
- DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. 1a ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. 326 p.
- FAROCKI, Harun. *Desconfiar de las imágenes*. 1a ed. Buenos Aires: Caja Negra, 2013. 314 p.
- FOCAULT, Michel. *Entrevista "The Confession of the Flesh (1977)"*. In *Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings*. 1980. p. 194–228.
- LIMA, Thiago Rodrigues. *Videogramas de uma revolução: apontamentos sobre o totalitarismo e a multiplicidade de olhares nas imagens*. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0507-1.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2018.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. 6a ed. Campinas: Papirus, 2011. 272 p.
- MASCARELLO, Fernando. *História do Cinema Mundial*. 7a ed. Campinas: Papirus, 2006. 432 p.
- MELLO, Jamer Guterres de. *A apropriação de imagens de arquivo na obra de Harun Farocki e Péter Forgács*. Disponível em: <[http://www.doc.ubi.pt/13/dossier\\_jamer\\_mello.pdf](http://www.doc.ubi.pt/13/dossier_jamer_mello.pdf)>. Acesso em 10 jun. 2018.
- NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. 6a ed. Campinas: Papirus, 2016. 336 p.
- OLIVEIRA, Roberto Acioli de. *Serguei Eisenstein e o cinema da revolução*. Revista Universitária do Audiovisual, São Paulo, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/serguei-eisenstein-e-o-cinema-da-revolucao/>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- PARENTE, André. *Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo*. In: *Estéticas do digital: cinema e tecnologia*. 28 p.
- PENAFRIA, Manuela; MARTINS, Índia Mara (Org.). *Estéticas do digital: cinema e tecnologia*. Covilhã, Portugal: Labcom, 2007. 124 p.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 4a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 214 p.



**Referências fílmicas:**

WINTER ON FIRE: UKRAINE'S FIGHT FOR FREEDOM. Evgeny Afineevsky. Reino Unido-Ucrânia-Estados Unidos, 2015.

VIDEOGRAMAS DE UMA REVOLUÇÃO. Harun Farocki, Andrei Ujică. Alemanha-Romênia, 1992, 16mm.

# UM OLHAR INTERSEMIÓTICO ACERCA DA JORNADA PELA TERRA EXÓTICA EXPLORADA POR RUDYARD KIPLING E JOHN HUSTON EM “O HOMEM QUE QUERIA SER REI”

*AN INTERSEMIOTIC LOOK AT THE JOURNEY THROUGH THE EXOTIC LAND EXPLORING BY RUDYARD KIPLING AND JOHN HUSTON IN “THE MAN WHO WOULD BE KING”*

Lóren Cristine Ferreira Cuadros  
Doutoranda em Letras / Universidade Federal de Pelotas (UFPel)  
cuadrosloren cristine@gmail.com

**Introdução:** *diferentes leituras e grandes potenciais na transposição criativa das páginas para as telas do cinema.*

A presente pesquisa foi construída a partir das considerações de George Bluestone (2003), João Manuel dos Santos Cunha (2010), Linda Hutcheon (2006) e Brian McFarlane (2004) acerca da tradução intersemiótica de textos literários para o formato fílmico. Tais proposições serviram de base à análise da relação entre a novela “O homem que queria ser rei”, publicada por Rudyard Kipling em 1888, e o filme homônimo dirigido pelo cineasta americano John Huston em 1975.

Ainda em meados do século XX, George Bluestone lançava as bases da teoria que viria a ser desenvolvida por diversos autores ao longo das décadas seguintes. Conforme aponta no prefácio de *“Novels into film”*, “[...] as convenções que regem cada meio são também condicionadas pelas diferentes origens, públicos, modos de produção e formas de censura associados a ele”<sup>12</sup> (BLUESTONE, 2003, VI). É importante frisar que, embora o autor discuta a transposição de romances para o cinema, suas asserções se mostram aplicáveis a todas as formas de tradução intersemiótica entre o meio literário e o audiovisual.

Contudo, Bluestone sugere que a obra fílmica apresenta caráter derivativo ou inferior em relação à literária ao afirmar que “[...] percebemos, assim, nas versões fílmicas de romances, um abandono dos elementos ‘romanesco’. Esse abandono é tão severo que, em sentido estrito, a criação nova pouco se assemelha ao original” (BLUESTONE, 2003, VI)<sup>3</sup>. Ademais, o teórico

---

<sup>1</sup> Exceto quando especificado, todas as traduções ora incluídas foram realizadas pela autora deste trabalho.

<sup>2</sup> **Minha tradução de:** “[...] *The governing conventions of each medium are further conditioned by different origins, different audiences, different modes of production, and different censorship requirements*”.

<sup>3</sup> **Minha tradução de:** “[...] *We discover, therefore, in film versions of the novel an inevitable abandonment of ‘novelistic’ elements. This abandonment is so severe that, in a strict sense, the new creation has little resemblance to the original*”.

ainda salienta que o filme não apresentaria a capacidade de retratar aspectos relacionados ao interior das personagens. Como esclareceremos nas próximas páginas, tal asserção foi posteriormente desmistificada por Linda Hutcheon (2006) quando da formulação do que a autora chama de “clichês” associados à tradução intersemiótica de narrativas literárias para o cinema.

Dando continuidade a seu prefácio, Bluestone (2003, VII)<sup>4</sup> afirma que “[...] o cineasta trata o romance apenas como matéria prima e, em última análise, cria sua própria estrutura”. No entanto, se, por um lado, tal declaração parece ter conotação depreciativa em relação às obras fílmicas resultantes dessa transformação, por outro, reflete o fato de que, ao se traduzir uma obra literária para o formato cinematográfico, diversas modificações são impostas pela mudança de meio e mesmo por questões econômicas envolvidas nessa transição, porém, o cineasta também ganha espaço para criar, isto é, para revelar sua leitura de forma criativa. Dissertando acerca dessa questão, Cunha (2010, p. 142) sugere que

[...] Toda tradução, interlinguística ou intersemiótica, implica interpretação. A criação de um objeto novo pela leitura inventiva de textos, quer no âmbito do leitor especializado, quer no da prática de todo receptor de textos estéticos, tem como consequência a continuidade e a permanência do texto primeiro, seu hipotexto.

O teórico ainda destaca que toda obra literária é concebida para ser desvendada por um leitor implícito e que o leitor localizado “no mundo real” sente a necessidade de dar continuidade à trama, imaginando elementos que não foram incluídos no texto. Segundo o autor, “[...] espera-se que aconteça o que não ocorre formalmente na narrativa” (CUNHA, 2010, p. 147), isto é, o leitor anseia por ampliar o enredo que lhe é apresentado e cria mentalmente tal conteúdo extra.

Nesse sentido, é possível afirmar que tanto a narrativa fonte quanto a adaptação<sup>5</sup> fílmica não chegam a ser inteiramente satisfatórias aos olhos do público, uma vez que este dá forma ao texto através da imaginação e ainda o expande ao conceber elementos que não estão presentes na superfície textual. Desse modo, a “imaginação de outra pessoa” materializada na tela sempre parece inadequada, posto que difere da maneira como a obra literária foi construída na mente do leitor.

---

<sup>4</sup> **Minha tradução de:** “[...] *The film-maker merely treats the novel as raw material and ultimately creates his own unique structure*”.

<sup>5</sup> Apesar das especificações de cunho teórico atreladas às formas como diferentes autores compreendem o processo de transposição de conteúdo entre meios distintos (neste caso, do meio literário para o fílmico), o presente trabalho toma os termos “adaptação”, “tradução intersemiótica” e “transposição criativa” como sinônimos.

Com frequência, ao dar forma imagética à narrativa, o cineasta abre mão “[...] de qualquer possibilidade de exploração da polissemia signica inerente ao texto literário” (CUNHA, 2010, p. 146), deixando explícita sua interpretação para aspectos ambíguos. Assim, Cunha (2010) sugere que, em vez da habitual insatisfação em relação à interpretação apresentada nas telas, seria mais produtivo que o leitor “adentrasse o jogo intertextual” da obra fílmica, já que ela manifesta sentidos antes não explícitos ou mesmo ausentes na narrativa literária, permitindo, ainda, que também o receptor atribua novas camadas de sentido.

De forma semelhante, ao versar sobre a transposição entre os modos de engajamento “contar” (típico da literatura) e “mostrar” (característico do cinema), Hutcheon (2006) aborda as especificidades que regem esse processo de adaptação e que tornam obrigatórias diversas alterações comumente observadas. A teórica afirma que “[...] aspectos econômicos gerais, como o financiamento e a distribuição de diferentes mídias e formas de arte, devem ser levados em consideração em qualquer teoria geral da adaptação” (HUTCHEON, 2006, p. 30)<sup>6</sup>.

De acordo com a autora (2006, p. 30-31), o público tende a criticar os produtos da cultura popular como se fossem demasiadamente perpassados pelo capitalismo e dificilmente se contenta com clássicos adaptados. No entanto, conforme salienta, com frequência, a adaptação de obras contemporâneas para o cinema “molda” a forma como o texto literário em que se baseia é visto pelos receptores.

Hutcheon (2006) evoca uma analogia elaborada por Robert Stam para evidenciar que o processo de tradução intersemiótica consiste em adequar uma obra às condições de um novo ambiente. Segundo a autora (2006, p. 31), a adaptação cultural é análoga à adaptação biológica conforme apresentada no darwinismo. A teórica ainda frisa que, tal como defendido por Charles Darwin, muitas vezes há uma espécie de “movimento migratório da obra” em busca de “condições mais favoráveis à sobrevivência” sem as quais acabaria por cair no esquecimento.

A autora canadense (2006) vai além e propõe que através da análise cuidadosa das adaptações seria possível desmistificar uma série de pressupostos acerca das possíveis limitações associadas à transposição daquilo que ela convencionou chamar de modo de engajamento “contar” para o modo “mostrar”. Hutcheon (2006) formula uma lista de clichês que circundam o processo supracitado, a saber:

**1.** Somente a obra literária (relacionada ao modo de engajamento “contar”) é capaz de transmitir a sensação de intimidade ou distanciamento. Além disso, a prosa teria vantagem sobre a poesia nesse quesito.

---

<sup>6</sup> **Minha tradução de:** “[...] *General economic issues such as the financing and distribution of different media and art forms, must be considered in any general theorizing of adaptation*”.

2. Apenas na forma literária é possível revelar os traços psicológicos de uma personagem.
3. Os modos “mostrar” e “interagir” (terceiro modo de engajamento definido pela autora, observado em jogos de videogame, por exemplo) são insuficientes para expressar relações temporais, pois seu único “tempo verbal” é o presente.
4. Tais modos também seriam insuficientes para traduzir elementos potencialmente ambíguos, como ironias e metáforas, por exemplo.

Como acentua Hutcheon (2006), basta que se realize a análise de algumas obras expressivas para que tais pressupostos caiam por terra. Nesse sentido, as considerações de Brian McFarlane (2004)<sup>7</sup> se mostram bastante relevantes e esclarecedoras. O autor afirma que as discussões a respeito da “fidelidade” de uma obra fílmica em relação ao texto literário que toma por base são improdutivas, visto que dependem “[...] de uma noção do texto como apresentando e transmitindo ao leitor (inteligente) um ‘sentido’ único, correto, ao qual o cineasta adere ou, de alguma forma, viola ou adultera”<sup>8</sup> (McFARLANE, 2004, p. 8).

Tal asserção corrobora as já mencionadas proposições de Cunha (2010) sobre a materialização imagética da interpretação do texto literário pelo cineasta e a insatisfação por parte do receptor que decorre da diferença entre a própria leitura e aquela que ganha vida na tela. Assim, quando McFarlane (2004, p. 9) afirma que “[...] o que o crítico que implica com falhas de fidelidade está afirmando, na verdade, é apenas que: 'esta leitura do original não coincide com a minha neste e naquele aspecto'”<sup>9</sup> (McFARLANE, 2004, p. 9), seu ponto de vista converge com o do autor brasileiro.

A classificação em funções elaborada por Roland Barthes acerca dos elementos que compõem uma narrativa literária fundamenta o estudo de McFarlane (2004), que a aplica às adaptações fílmicas. Dessa forma, o autor divide os aspectos essenciais dessas narrativas em “**funções distribucionais**” ou “**funções propriamente ditas**” e “**funções integracionais**” ou “**índices**”. Segundo o teórico, enquanto as primeiras podem ser transferidas das páginas para o cinema com relativa facilidade, o segundo grupo de funções requer um trabalho adaptativo bem mais intrincado.

---

<sup>7</sup> A teoria de Brian McFarlane (2004) apresentada neste ensaio foi outrora utilizada pela autora do presente texto em seu Trabalho de Conclusão de Curso, redigido e defendido no ano de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras – Tradução Inglês / Português. Assim, alguns dos trechos da obra do autor em questão aqui incluídos já haviam sido traduzidos anteriormente e incorporados a esse outro trabalho, que se encontra disponível no repositório digital “*Pergamum*”, da Universidade Federal de Pelotas. Os excertos apresentados nas notas de rodapé de números 8 e 9 exemplificam o caso explicitado nesta nota.

<sup>8</sup> **Minha tradução de:** “[...] *Fidelity criticism depends on a notion of the text as having and reneering up to the (intelligent) reader a single, correct 'meaning' which the filmmaker has either adhered to or in some sense violated or tampered with*”.

<sup>9</sup> **Minha tradução de:** “[...] *The critic who quibbles at failures of fidelity is really saying no more than: 'This reading of the original does not tally with mine in these and these ways'*”.

As duas categorias de funções ainda apresentam subdivisões. Desse modo, as “funções distribucionais” são classificadas em “**funções cardinais**” (ações principais da narrativa) e “**catalisadores**” (ações secundárias que dão suporte às principais). Já as “funções integracionais” não consistem em ações, mas estados que podem ser classificados em “**índices propriamente ditos**” (elementos cuja tradução para o meio fílmico demanda uma adaptação mais elaborada, como características psicológicas das personagens, por exemplo) e “**informantes**” (aspectos cuja tradução pode ser feita por meio da transferência ou da adaptação, variando conforme os propósitos aos quais a obra está relacionada. Dentre os “informantes” figuram elementos como nomes e profissões de personagens, descrições de cenários etc.).

O autor (2004, p. 14) enfatiza que a exclusão de uma ou mais funções cardinais da obra fonte na narrativa cinematográfica geralmente resulta em descontentamento por parte do público, que observa no filme a ausência de uma ação de grande importância para a trama. No entanto, ao traduzir os índices para a forma fílmica, o cineasta possui maior liberdade criativa, podendo optar por modificá-los ou não conforme os propósitos do trabalho realizado.

Dado o exposto, é possível afirmar que Brian McFarlane (2004) contribui para a já prolífica discussão acerca da transposição criativa de obras literárias para o cinema com o estabelecimento de categorias voltadas para a forma. Finalmente, observa-se que as proposições de diferentes autores que se ocupam desse processo de tradução acabam por se complementar, formando um todo que permite uma análise mais profunda e a rejeição de pressuposições que inferiorizam os produtos cinematográficos que resultam dessa operação. Com o intuito de legitimar tal asserção, o trecho seguinte do presente ensaio será dedicado à análise do complexo processo criativo inerente à tradução de uma das mais conhecidas obras de Rudyard Kipling para o formato fílmico.

### **Construindo uma civilização perdida: observações sobre a grande empreitada de Rudyard Kipling e John Huston**

Publicada em 1888, “O homem que queria ser rei” é uma novela de Rudyard Kipling, autor e jornalista britânico nascido na Índia, que foi adaptada para o cinema pelo americano John Huston no ano de 1975. O texto de Kipling apresenta uma “*frame narrative*”<sup>10</sup> construída na forma da rememoração da personagem Peachey Carnehan, que, em uma escaldante madrugada, conta a um jornalista que conheceu anos antes a aventura em que se envolvera ao

---

<sup>10</sup> Também chamada “*frame story*”, consiste em uma técnica bastante popular na literatura do século XIX baseada na construção de uma “estória dentro de outra estória”, isto é, na narração de acontecimentos por uma ou mais personagens que recontam eventos transcorridos no passado a outra(s).

lado do amigo Daniel Dravot: ambos desejavam tornarem-se reis de um país ainda não desbravado além da fronteira afegã chamado Cafiristão.

A “*frame narrative*” é elemento de grande relevância também no filme de Huston, porém, neste a sequência de eventos é reorganizada, de modo que a cena supracitada só é incluída no início e no final da narrativa, definindo de maneira direta os limites entre o tempo presente do reencontro entre as personagens que conversam e o passado dos eventos recontados pelo protagonista. Ademais, no texto de Kipling, a posição de narrador cabe à personagem do jornalista e, em numerosas ocasiões, a presença de uma narrativa (de Carnehan, cheia de idiossincrasias) dentro de outra narrativa (do narrador, mais formal) é marcada linguisticamente. Já no filme, embora sua participação na “*frame narrative*” revele que Peachey Carnehan também conta sua aventura ao jornalista, a estrutura narrativa em 1ª pessoa é praticamente eliminada, contando apenas com raras interferências por parte dessa figura enquanto os fatos transcorrem diante do espectador.

Além disso, a perspectiva de John Huston acerca do Cafiristão expressa um país aparentemente mais “civilizado” do que aquele sugerido por Kipling. Ainda que a questão da intenção autoral – lembremos que o presente trabalho admite o cineasta enquanto tradutor e, portanto, autor de sua própria obra – seja de extrema complexidade, é possível conjecturar que tal característica da obra fílmica esteja associada à ideia de que um povo que tivera contato com Alexandre, o Grande, não poderia ter remanescido “selvagem”, posto que o imperador impusera as características gregas (costumes, tradições, edificações, educação etc.) a todos os povos conquistados ao longo de sua trajetória. Essa hipótese referente à forma como o diretor interpreta o local que serve de pano de fundo para a trama é ratificada, por exemplo, em aspectos como a coroa usada por Daniel Dravot no filme. A produção do ornamento no estilo medieval parece ter requerido maior minúcia do que se poderia supor a partir das características presentes no texto do autor britânico, no qual a coroa era “[...] feita de ouro batido” (KIPLING, 1888/2016)<sup>11</sup> e “[...] pesava quase dois quilos e meio, como um aro de barril” (KIPLING, 1888/2016).

Por sua vez, a cidade de Sikandergul para onde Peachey Carnehan e Daniel Dravot são levados e na qual está localizado o templo do deus Imbra em nada lembra o topo de colina em

---

<sup>11</sup> Os trechos da novela “O homem que queria ser rei”, de Rudyard Kipling, citados no presente ensaio foram extraídos de uma tradução finalizada pela autora deste trabalho no ano de 2016, porém, ainda não publicada. Destarte, não foi possível estabelecer a paginação oficial a ser empregada nas referências de cada excerto que integra este texto. Além disso, diferentemente do procedimento aplicado aos trechos obtidos a partir dos escritos de outros autores, devido ao grande número de passagens da obra de Kipling aqui apresentadas, optou-se por não inclui-las no idioma de partida em notas de rodapé.

que se encontra uma “[...] floresta de pinheiros que ficava lá em cima, onde tinha uma meia dúzia de grandes ídolos de pedra”. Na produção cinematográfica, a cidade é repleta de construções clássicas que lhe atribuem o estilo das Alexandrias erigidas pelo imperador macedônio ao longo do caminho percorrido. Também em meio ao tesouro encontrado pelos dois protagonistas em Sikandergul são exibidas, entre outras coisas, joias produzidas por ourives habilidosos que em muito diferem das preciosidades brutas da aldeia de Shu, descrita por Kipling como um local onde se anda “[...] tropeçando em turquesas” (KIPLING, 1888/2016) e que “[...] tem mais ouro nas pedras do que gordura em carne de ovelha” (KIPLING, 1888/2016), além de “[...] granadas nas areias do rio” (KIPLING, 1888/2016). Por fim, uma personagem criada especificamente para o filme, Ootah, líder dos cafiris deposto por Dravot e Carnehan, parece também ter sido desenvolvida de modo a corroborar a ideia de uma sociedade com mais traços helênicos do que aquela que poderia ser imaginada a partir do texto.

Algumas opções realizadas pelo cineasta – compreendido aqui como figura representativa de um extenso coletivo de profissionais envolvidos na produção de um filme – podem estar associadas a questões de ordem financeira como aquelas apontadas por Hutcheon (2006) em seu estudo da adaptação. Dentre essas, tem destaque a escolha dos atores Sean Connery e Michael Caine como intérpretes de Daniel Dravot e Peachey Carnehan, respectivamente. Embora ambos não se enquadrassem nas descrições físicas das personagens (a característica mais reiterada de Dravot na obra de Kipling é sua imensa barba ruiva e Carnehan é descrito como um homem enorme com largos ombros capazes de ocupar um grande espaço), a filmografia dos artistas os tornava muito conhecidos e atrativos ao público à época do lançamento de “O homem que queria ser rei”. Outrossim, a decisão de dar nome à personagem do jornalista, chamando-o de Rudyard Kipling, parece ter sido deliberada e configurar uma homenagem do diretor ao autor da novela tomada como base para o filme, posto que tal estratégia criativa não exerce influência sobre o produto final em termos narrativos.

É necessário ainda lembrar que, na obra de Kipling, uma vez feitos reis, os dois estrangeiros trabalham no processo civilizatório, na resolução dos problemas dos habitantes, no cultivo da terra, na formação de um exército e na construção de estruturas por um longo tempo, progressão que é necessariamente reduzida no filme (devido à limitação de duração) bem como a explicitação da trajetória psicológica experimentada pelas personagens no decorrer dos eventos. Desta feita, outros aspectos são incluídos na obra cinematográfica com o intuito de explicar de maneira coerente determinadas atitudes tomadas pelos protagonistas. Por exemplo, uma série de acontecimentos ocorridos ao longo do filme e ausentes no texto do autor britânico leva Dravot a concluir no trecho final que seu destino é mesmo transformar o Cafiristão em



uma nação civilizada e que não pode ir embora com o tesouro. Desse modo, o roubo do relógio do jornalista por Carnehan logo no início do filme (situação em que o aventureiro descobre que seu interlocutor é também um maçom), o fato de que o Rudyard Kipling de John Huston presenteia Dravot voluntariamente com um pingente maçônico, a avalanche que acaba por salvar a vida dos dois forasteiros quando um abismo na geleira os impedia de progredir em sua viagem e outros elementos se somam ao desejo de casar com uma nativa para justificar a decisão de Daniel Dravot de não ir embora do país asiático com Carnehan.

Além disso, embora a cegueira de Dravot na cena em que viajam em meio a uma nevasca tenha feito com que precisasse se segurar no rabo da mula de Carnehan e ser conduzido pelo companheiro, o primeiro não reconhece tal fato e afirma ter sido ele quem guiou o outro explorador ao Cafiristão. Nessas circunstâncias, a opção criativa de Huston enfatiza de forma sucinta o comportamento arrogante de Dravot e a conseqüente revolta de Carnehan apresentados em vários momentos nas linhas de Kipling, respaldando a crítica que Hutcheon (2006) faz ao pressuposto de que a adaptação fílmica não é capaz de refletir a complexidade interior das personagens.

Também a cena do roubo do relógio explica a razão pela qual Carnehan decide confiar no jornalista para dar um recado a Dravot no cruzamento de Marwar, elemento inexistente na obra fonte. Conforme mencionado anteriormente, ao furtar a peça, o golpista percebe a presença de um pingente com o símbolo maçônico preso à corrente e conclui que o Kipling da narrativa fílmica é maçom como ele. Na novela, ao encontrar-se com Carnehan pela primeira vez, o narrador não faz a menor ideia de quem este seja – e vice-versa – ou do motivo pelo qual o homem lhe pede que dê o recado ao outro no trem. A casualidade do encontro fica clara nas palavras do jornalista:

[...] Meu vagão intermediário por acaso estava vazio até chegarmos a Nasirabad, onde um enorme cavaleiro em mangas de camisa subiu a bordo e, como manda o costume dos intermediários, puxou conversa. Era um vagabundo andarilho como eu, mas tinha gosto refinado em termos de uísque (KIPLING, 1888/2016).

Mais tarde, na última vez em que se veem antes da partida dos dois viajantes para o Cafiristão, o narrador entrega a Dravot o pingente, a pedido deste, como é possível observar no trecho a seguir:

[...] “Nos mostre mais um pouco da sua bondade, irmão. Você me fez um favor ontem e naquela outra vez em Marwar. Terá metade do meu reino, como se diz por aí”. Desprendi um pequeno compasso da corrente do meu relógio de bolso e entreguei ao sacerdote (KIPLING, 1888/2016).

No filme, o símbolo maçônico dado como presente salva a vida do rei ao ser notado pelos sacerdotes de Sikandergul quando estes querem pô-lo à prova para saber se é de fato o aguardado filho de Alexandre. Assim, ao se deparar com o acessório, a personagem Kafu Selim mostra aos homens que este é exatamente igual à marca entalhada pelo próprio imperador em um bloco de pedra. Tal escolha criativa também parece servir para atribuir maior verossimilhança na tela ao trecho do texto de Rudyard Kipling no qual um sacerdote misterioso aparece na reunião em que Dravot pretende fundar uma Loja Maçônica no Cafiristão e revela a marca secreta da qual sequer os nativos tinham conhecimento:

[...] O velho sacerdote começou a esfregar o lado de baixo da pedra para tirar a terra preta e, na mesma hora, mostrou para os outros a Marca do Mestre entalhada, que era igualzinha a do avental do Dravot. Nem os sacerdotes do templo de Imbra sabiam que tinha aquela marca lá (KIPLING, 1888/2016).

Na narrativa fílmica, o espectador também é apresentado ao grupo dos “homens sagrados”, que convidam os protagonistas a adentrar a cidade de Sikandergul, conferindo coerência à descoberta desta, ao passo que na obra literária, logo que chegam ao Cafiristão, os dois são levados diretamente ao templo de Imbra e Dravot já passa a ser tratado como uma espécie de divindade pelos nativos sem razões aparentes. Esse endeusamento é ainda outro aspecto para o qual o cineasta apresenta uma interpretação que merece destaque.

Na novela de Kipling, os motivos pelos quais os dois exploradores são tratados como superiores desde o momento de sua chegada não são revelados ao leitor. Talvez fosse possível supor que tal tratamento tenha se dado em decorrência do fato de serem brancos, porém, o autor evidencia que os cafíris também o são e, além disso, Carnehan jamais é endeusado no mesmo nível que Dravot. Este, por sua vez, ao retornar do campo de batalha, não deixa suficientemente claro como convenceu a todos de que era descendente de Alexandre, mas apenas revela ao companheiro que passaram a ser vistos como divindades pelos habitantes das terras conquistadas:

[...] Eu sou o filho de Alexandre com a rainha Semíramis e você é meu irmão mais novo que também é um deus! É a melhor coisa que já nos aconteceu. Marchei e lutei por seis semanas com o exército, e tudo quanto foi aldeiazinha de nada num raio de cem quilômetros se juntou a nós (KIPLING, 1888/2016).

Na narrativa fílmica, o espectador se depara com uma explicação bastante clara para esse acontecimento. Dessa maneira, na obra de Huston, ao ser atacado pelos nativos pouco depois de sua chegada ao Cafiristão, Dravot está usando uma bandoleira na qual uma das flechas

fica presa. Desconhecendo tal fato, os cafiris são levados a pensar que estavam diante de uma entidade divina incapaz de sangrar como os mortais e que, por conseguinte, só poderia se tratar do novo Sikander<sup>12</sup> pelo qual aguardavam há séculos.

A figura de Billy Fish é também reelaborada de forma muito interessante no cinema. No texto de Kipling, Carnehan conta à personagem do jornalista que, em determinado momento, ele e Dravot foram atacados pelos homens da aldeia de Bashkai, liderados por um chefe cafri que mais tarde se tornou seu aliado e que passaram a chamar de “Billy Fish”, “[...] porque era muito parecido com o Billy Fish que era maquinista da grande locomotiva na cidade de Mach, no Passo Bolan” (KIPLING, 1888/2016). Já na obra fílmica, Billy Fish (que revela à dupla de golpistas ter sido apelidado assim no regimento que integrava) é um ex-fuzileiro que chegou ao Cafiristão acompanhando as tropas do Coronel Robertson mortas durante a expedição. Desse modo, a construção de uma origem europeia para Billy Fish permite que a proximidade estabelecida entre a personagem em questão e os protagonistas seja justificada, tal como o fato de conseguir se comunicar facilmente com eles desde o primeiro encontro.

Aliás, a referência ao comandante do exército do qual o chefe da aldeia de Bashkai fazia parte parece consistir em uma alusão ao Marechal Frederick Sleigh Roberts, figura exponencial da força militar do Império Britânico durante a Era Vitoriana que atuou na Segunda Guerra Anglo-Afegã e na Revolta dos Cipaios, entre outras batalhas. Na obra literária, ao planejar sua viagem ao Cafiristão, Dravot afirma que, no passado, ele e Carnehan integraram o “exército de Roberts”. As notas elaboradas por John McGivering sobre o texto e disponíveis no site da *Kipling Society* estabelecem uma relação entre a referência feita por Dravot e o Roberts histórico supracitado. Nesse sentido, admite-se como hipótese que a menção ao “Coronel Robertson” feita por Billy Fish tenha sido concebida como um meio de evidenciar tal intertextualidade também no filme.

Assim, com base nas proposições de McFarlane (2004), é possível concluir que, além de transferir as funções cardinais (ações centrais) para a sua obra, John Huston transpõe criativamente as funções catalisadoras (ações secundárias) e os índices de modo a dar forma à leitura que faz da narrativa de Rudyard Kipling, engendrando um filme de aventura no qual todos os elementos se interconectam de maneira coerente. A última cena retorna o espectador à “frame narrative”, remetendo-o por meios fílmicos à alternância temporal presente no texto

---

<sup>12</sup> Versão persa do nome “Alexandre”. Observe-se que, embora as referências feitas ao imperador na obra de Kipling se deem apenas por meio da variante latinizada predominante em língua inglesa “Alexander”, o filme de John Huston apresenta ao público a cidade fictícia de Sikandergul, local em que se estabelecem os aventureiros tão logo conseguem atravessar a fronteira do Cafiristão e que teria sido construída pelo próprio Alexandre da Macedônia quando de sua passagem por aquelas terras.

fonte. Finalmente, enquanto este se encerra com o trecho em que o jornalista leva um Peachey Carnehan já moribundo e sofrendo de insolação grave à Casa Missionária, vindo a descobrir seu falecimento pouco tempo depois, o filme do ano de 1975 termina quando Carnehan retira-se do escritório de seu interlocutor logo após a conversa entre as duas personagens, deixando aberta ao espectador a possibilidade de criar “finais alternativos” e atribuir sentidos sobre a qual versa Cunha (2010) em seu estudo da tradução de obras literárias para o cinema.

#### **REFERÊNCIAS:**

BLUESTONE, George. *Novels into film*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2003.

CUNHA, João Manuel dos Santos. O texto no plural: limiars e horizontes de expectativa na tradução do literário ao fílmico. In: CROLLA, Adriana. (Org.) *Revista El hilo de la fábula* Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL/Centro de Estudios Comparados/Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Litoral, 2010. p. 141-150.

HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. Nova York e Londres: Routledge, 2006.

KIPLING, Rudyard. *The man who would be king*. Tradução de Lóren Cristine Ferreira Cuadros. Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/files/8147/8147-h/8147-h.htm>>. Acesso 27.08.2019.

MCFARLANE, Brian. *Novel to film: an introduction to the theory of adaptation*. Nova York: Oxford University Press, 2004.

MCGIVERING, John. *The man who would be king – Notes on the text*. Disponível: <[http://www.kiplingsociety.co.uk/rg\\_wouldbeking\\_notes.htm](http://www.kiplingsociety.co.uk/rg_wouldbeking_notes.htm)>. Acesso em: 28.08.2019.

*O HOMEM QUE QUERIA SER REI*. Direção de John Huston. Estados Unidos e Reino Unido: Columbia Pictures, 1975. 1 DVD (129 min.). son., color.

# AS ENGRENAGENS DO CINEMA IDEOLÓGICO ESTADUNIDENSES NAS FILMOGRAFIAS DE JOHN WAYNE E SYLVESTER STALLONE.

## *US IDEOLOGICAL CINEMA GEARS IN JOHN WAYNE AND SYLVESTER STALLONE FILMOGRAPHS*

*Maicon Alexandre Timm de Oliveira  
Mestre em História  
maicontimm16@hotmail.com*

### **Introdução**

O final do século XIX e início do século XX marcaria o surgimento de diferentes artifícios, muito disso em conformidade com o desenvolvimento de “uma ‘sociedade de massa’ que resultou, em parte, do crescimento do capitalismo industrial” (CHARNEY; SCHWARTZ, 2010, p.21). Todas essas modificações refletiram diretamente na vida dos cidadãos, em um primeiro momento nas cidades, até se difundir e atingir aos demais locais.

Entre todas as inovações uma causaria um impacto considerável na forma de as pessoas verem o mundo, esta seria o cinema, um método que vinha se desenvolvendo ao longo de um determinado período, marcaria sua estreia, conforme Cousins, em: “Paris em 28 de dezembro de 1895” (COUSINS, 2013, p. 23). Entretanto as primeiras narrativas cinematográficas continham frações de segundos, todavia causariam um impacto considerável nos espectadores das mesmas.

Com o passar dos anos, toda essa nova forma artística foi ganhando corpo até se estabelecer como uma das principais artes da modernidade, esse processo foi atingido em decorrência dos inúmeros estudos que surgiram, dando origem assim a avanços na forma de produzir os filmes. Inicialmente filmes de curta exibição com o avançar do tempo às narrativas ganharam em tempo de exibição, filmes no sistema preto e branco, após algumas décadas ganhariam o brilho com as primeiras cores (AUMONT, 2008) bem como outros processos que estabeleceram o cinema como uma das principais artes observadas pelos cidadãos de diferentes regiões.

Toda essa potencialidade da nova arte, não ficaria restrita apenas a esses processos elucidados anteriormente, às narrativas cinematográficas atribuiu-se um papel inicialmente acanhado, todavia que ganharia destaque conforme a humanidade caminhava em direção aos acirramentos políticos ou econômicos, bem como ao eclodir conflitos bélicos, locais ou mundiais. Isso em decorrência de que o cinema fora observado pelos líderes dos Estados, não apenas como uma forma de entretenimento, mas sim como uma forma eficaz de influenciar esses cidadãos direta ou indiretamente.

O historiador francês Marc Ferro, considerado um dos primeiros a trabalhar a relação cinema e história, ressalta o quanto as narrativas cinematográficas foram vistas como meio de influenciar as pessoas, isso por que: “Os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço” (FERRO, 1992, p. 13). Nasceria assim o processo que ganharia corpo ao longo das décadas seguintes, a penetrabilidade da ideologia nas narrativas cinematográficas.

### **O surgimento e a consolidação da relação Cinema-História**

Cinema e história coexistem a algumas décadas, entretanto, por um período de tempo, essa fora sua única interligação, seria apenas após modificações no terreno historiográfico que o cinema ganharia um destaque no leque de fontes dos historiadores (HAGEMEYER, 2012). Muito disso em virtude da Escola dos *Annales* que ao propor uma nova visão para a disciplina incorpora paulatinamente novas fontes e modifica o eixo de visão dos profissionais (BURKE, 1997).

O historiador Marc Ferro, como referendado anteriormente, fora um dos primeiros a realizar esse estudo entre cinema e história considerado um dos clássicos, produzindo diferentes estudos sobre essa relação, seria seguido por outros pesquisadores em seguida, todo esse avanço reflete contemporaneamente na ampliação do número de pesquisas que utilizam essa relação cinema e história.

De tal forma, as narrativas cinematográficas não podem ser apenas observadas como um recurso artístico: E sim como uma das fontes importantes para se acessar o conhecimento histórico, uma vez que “[a] partir de uma fonte fílmica, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade” (BARROS, 2011, p. 178). Algo destacável quando se trabalha com o cinema e que ele “está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas” (FERRO, 1992, p. 87).

Com as novas vertentes historiográficas, as imagens passaram a ter um papel de destaque no cenário científico, pois como afirma Nóvoa: “O cinema enquanto “forma de expressão” será sempre uma riquíssima fonte para compreender a realidade que o produz, e neste sentido um campo promissor para a História” (NÓVOA, 2008, p. 80). Tornando-se assim fonte primordial e abundante para fazer-se historiográfico.

## **A aproximação entre o cinema e a ideologia e os exemplos da Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria**

Como referendado anteriormente, a relação cinema e ideologia teve uma origem quase que simultânea ao surgimento do cinema, entretanto fora apenas quando ele passou por modificações importantes, durante o século XX, que a relação se tornou mais próxima. Um dos primeiros processos foram as técnicas que deram nova roupagem aos filmes e conseqüentemente novos estilos, atrelados a isso estão a utilização das narrativas por parte dos Estados como difusor de ideologias nacionais. Desta forma, “é preciso examinar a fundo o cinema como veículo de ideologias formadoras das grandes massas da população e que pode ser utilizado, com plena consciência de causa, como meio de propaganda” (NÓVOA, 2008, p. 25), passando assim a difundir diferentes princípios políticos em diferentes momentos históricos.

Essa visão pode ser observada principalmente “desde 1914, quando o cinema passa a ter seu papel cívico evidenciado, ele é posto em regime de liberdade vigiada e instala-se um sistema de regulação da produção cinematográfica”. (VIRILIO, 2005, p. 88) Como asseverado por Pereira, “os filmes de propaganda desse período [1900 a 1925] não possuíam ainda o aperfeiçoamento técnico, o fascínio e a eficácia que teriam os produzidos a partir da ascensão dos regimes nazifascistas e da Segunda Guerra Mundial” (PEREIRA, 2004, p. 2). Fora indispensáveis mais algumas décadas até o pleno aproveitamento das narrativas cinematográficas, essa plenitude se demonstraria com a revolução socialista na Rússia, isso visto a forma que os mesmos utilizaram o cinema para criar uma consciência em volta do novo regime.

Essa relação entre mídia e política é apontada por Pereira, quando afirma que “a história da propaganda política moderna está intimamente ligada ao desenvolvimento da política, da sociedade e da cultura de massas, consolidada a partir da década de 1920, com o avanço tecnológico dos meios de comunicação” (PEREIRA, 2011, p. 2). O cinema constituía-se assim em um dos construtores e legitimadores dos novos regimes, pois “foi uma seção particularmente importante, sendo digno de atenção devido a sua grande capacidade de penetração ideológica” (FAZIO, 2009, p. 294).

As narrativas ganhavam assim um papel crescente entre os cidadãos, especialmente em momentos de guerra. O cinema foi visto como uma forma de legitimar a presença na guerra bem como construir a figura de um inimigo, que mantivesse os espectadores em constante alerta e adesão à causa sendo assim “as salas de cinema são igualmente campos de treinamento que criam uma unanimidade agnóstica insuspeitada”. (VIRILIO, 2005, p. 86)

Os filmes e os cineastas foram incumbidos do papel de agregar aliados para as causas nascentes, visto que “o filme reproduz valores e ideologemas que atingirão de forma direta ou indireta o público a que o assiste” (VIANA, 2009, p. 7). As narrativas cinematográficas, pós 1920, demonstrariam que a ideologia está sempre a escapar pela obra cinematográfica, uma vez que um filme “pode, sem intenção do cineasta, revelar zonas ideológicas e sociais das quais ele não tinha necessariamente consciência, ou que ele acreditava ter rejeitado” (BARROS, 2008, p. 84).

Se o processo revolucionário na União Soviética pode ser considerado um dos fundadores da introdução da ideologia nos cinema nacionais modernos, os eventos históricos posteriores observariam uma ampliação nessa proposição, a Segunda Guerra Mundial traria a tona um dos notórios exemplos, isso em decorrência da utilização massiva das narrativas cinematográficas em favor das causas nacionais.

Desde os alemães que exaltavam a figura de seu líder, as narrativas nazistas buscavam construir um inimigo para toda a situação que a Alemanha vivia, bem como a utilização do cinema como doutrinador do novo regime ao disseminarem as suas ideologias, todavia os exemplos não ficaram restritos apenas aos nazistas, as nações que defendiam o mundo contra as hordas de Hitler também utilizariam esse cinema como arma ideológica.

Assim, os Estados Unidos, que mesmo mantendo uma postura mais isolada nos primeiros anos da guerra, principalmente na questão militar, mudaria de postura após o fatídico dia do ataque japonês a Pearl Harbor, desse momento em diante, toda uma superestrutura disponibilizada por Hollywood seria posta em favor dos preceitos estadunidenses. Ferro nos lembra da própria indicação de Roosevelt então presidente americano “[u]ma vez declarada guerra, Roosevelt deu instruções preciosas no sentido de desenvolver um cinema que glorificasse o justo direito e os valores americanos” (FERRO, 1992, p. 32). A máquina hollywoodiana até então inerte foi posta em funcionamento, sendo apenas refreada com o final da guerra.

Os momentos de confrontação bélica surgiriam como um dos principais períodos em que os cinemas nacionais seriam requisitados a trabalhar a favor das causas nascentes. Diferentes foram os momentos históricos em que essa relação cinema e ideologia se apresentariam, entretanto dois momentos possuem um realce maior seriam eles: Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria.

Para esse segundo conflito mundial, podemos notar uma metamorfose na forma de difundir as ideologias nacionais pelas narrativas cinematográficas, pois “O “nazi-fascismo” e o “stalinismo” seriam exemplos de fenômenos históricos que utilizaram exaustivamente o



cinema como instrumento difusor de sua visão de mundo” (NÓVOA, 2008, p. 33). Diferentes regimes políticos passaram a explorar o cinema, com o claro objetivo de criar sentimentos favoráveis nos espectadores por isso a importância da “carga emotiva, a qual facilitava na transmissão da mensagem”. (GOMES, 2014, p. 18) Para isso se utilizaria o cinema, pois através dele seria possível criar empatia por uma causa ou líder, referendar e ressaltar práticas ou doutrinas bem como criar e difundir o sentimento de ódio contra determinado inimigo.

A Segunda Guerra Mundial observaria essa prática ideológica através das narrativas cinematográficas tanto do lado do Eixo, principalmente com a Alemanha de Hitler, como do lado Aliado com destaque para a indústria cinematográfica dos Estados Unidos, visto o momento que Hollywood colocou toda sua estrutura em favor de uma causa.

Se este segundo conflito mundial elevou as práticas ideológicas dos cinemas nacionais, a Guerra Fria notoriamente seria outro momento de grande embate ideológico, que colocaria em confronto os Estados Unidos e seu regime capitalista versus uma União Soviética socialista, os principais embates ocorreram no terreno político, visto a disputa pela hegemonia da liderança geopolítica global e alguns conflitos indiretos em guerras satélites.

Contudo, no cinema, esse período foi mais conflitante; estadunidenses e soviéticos travavam batalhas árduas, que culminavam em sua maioria com vitórias dos Estados Unidos, cumprindo assim os papéis ideológicos que as narrativas hollywoodianas receberam. Esses dois conflitos seriam assim os marcos do cinema ideológico estadunidense, entretanto para atingir essa proposição de forma mais notória era preciso da ajuda de alguns elementos, entre esses a presença de atores de “renome”.

O cinema que ganharia funções ideológicas, ao cursar do tempo, atuaria diretamente em favor de causas nacionais, independentemente do que por ele fosse veiculado, toda essa característica se acentua em momentos de confrontações, os cinemas nacionais seriam tomados e postos a favor de seus governantes, e Hollywood constituir-se-ia como um dos principais exemplos, tanto para a Segunda Guerra Mundial como para a Guerra Fria.

Com o início desses conflitos e a consequente adesão dos Estados Unidos, os estúdios hollywoodianos eram chamados a cumprir determinados objetivos, o principal, os de caráter ideológico, referendando os estadunidenses como nação primordial na luta pela vanguarda da liberdade e da democracia, para isso uma série de medidas foram postas em funcionamento, narrativas de cunho mais ideológicos, introdução de símbolos e referências diretas ou indiretas aos Estados Unidos, a construção de um inimigo repulsivo, entretanto faltava ainda um aspecto que as narrativas precisariam contemplar.

Nesse momento Hollywood buscou em seus principais atores e nas suas personagens de maior sucesso o elo final que faltava para transformar a cadeia cinematográfica num instrumento eficaz de difusão ideológica.

### **Os atores e suas personagens que Hollywood incorporou para sua difusão ideológica**

Fato notório é que Hollywood, sempre que requisitado a agir ideologicamente, cumpriu essa tarefa de forma intensa e com diferentes particularidades, seja com estilos de filmagem, enredos envolventes e também com um fato importante, assim que o cinema hollywoodiano era chamado a atender essa exaltação ideológica, os principais atores eram requisitados para serem os porta-vozes dessa difusão, sua figura tanto física como a interpretação de seus personagens, se pautavam no quão patriótico ambos eram observados, como o equilíbrio pretendido para influenciar os espectadores (NACACHE, 2012), que eram encorajados pelas personagens a irem a luta para defenderem os princípios estadunidenses e lembrados pelo ator, que vivia como um deles, da importância de manter esses valores às futuras gerações.

Em decorrência disso, dois exemplos, um para cada conflito podem ser referenciados, John Wayne, ícone artístico das décadas de 40, contribuiu em uma luta ferrenha contra os nazistas e japoneses, já durante a década de 80, fora Sylvester Stallone quem contribuía ao enfrentar os soviéticos em diferentes locais e enredos. Notavelmente as narrativas hollywoodianas buscam seus principais ícones para ajudar na tarefa de difusão ideológica.

John Wayne que nasceu Marion Michael Morrison, em 1907, viria a se tornar um dos principais autores do circuito cinematográfico de Hollywood quando o assunto fosse *Western*, todavia a carreira de ator demorou um pouco até se consolidar, inicialmente fora jogador de futebol americano na Califórnia, durante determinados períodos trabalhava nos estúdios hollywoodianos, ajudando na montagem dos cenários e mais tarde como figurante. (MANTOVI, 2007). Logo John seria convidado a realizar seu primeiro longa-metragem com papel de destaque, entretanto a crítica sobre o filme fora tão intensa que relegara Wayne aos “filmes B”, – filmes de menor orçamento –, porém, sua sorte mudaria quando ocorreu o reencontro com John Ford, renomado diretor.

Após anos nos filmes secundários de Hollywood, Wayne seria requisitado por seu amigo Ford a estrelar um *western* de destaque *Stagecoach* de 1939. Depois dessa narrativa cinematográfica a vida de John Wayne não seria mais a mesma, passou a ser requisitado para inúmeros filmes. A Segunda Guerra Mundial seria um desses momentos em que Wayne demonstraria todo seu patriotismo (MANTOVI, 2007), em decorrência disso e de suas

personagens reforçarem esse espírito libertário, fora absorvido por Hollywood assim como outros atores e diretores que agora passavam a “vestir fardas militares e, sob o comando dos melhores diretores {...} foram despejar balas nos inimigos nas telas de cinema” (MANTOVI, 2007, p. 52).

Wayne passou a contracenar em inúmeros filmes seja contra os nazistas ou japoneses, para muitos a escolha por ele se dá pelo fato de “John Wayne ser representante de carteirinha do heroísmo americano” (MANTOVI, 2007, p. 52). Sendo assim Wayne se torna objeto de estudo por demonstrar o quanto a dualidade ator e personagem fora importante para difundir princípios ideológicos dos Estados Unidos pelo cinema da Segunda Guerra Mundial.

Outro ator e suas personagens a serem analisados seria Sylvester Stallone, Michael Sylvester Gardenzio Stallone, que nascera em 1946, teve uma infância difícil, entretanto mais difícil fora seu início no cinema. Com papéis secundários, entre os anos iniciais da década de 1970, não alcançou o destaque necessário e acumulara problemas econômicos (WEISS, 1992). Sua salvação viria com o filme *Rocky*, no ano de 1976. Stallone escreve o roteiro e atua como a personagem principal, desse momento em diante ganharia destaque no cenário de Hollywood.

A personagem Rocky cria uma sensação de que é possível um cidadão comum ascender socialmente nos Estados Unidos, construindo e reafirmando a crença no estilo de vida americano. Por esse e outro motivo, que se liga a John Wayne, Stallone ganharia destaque no cinema, pois para Weiss: “Stallone personifica aquilo que John Wayne primeiro representou ao entrar num tanque {...} Stallone, que nunca usara uniforme, nem em seus filmes, adotou o mesmo lema de seu sucessor; ‘Ver e Vencer’” (WEISS, 1992, p. 45). Stallone e suas personagens se constituíram assim em um símbolo americano que fora utilizado durante a Guerra Fria, para difundir ideologias estadunidenses, principalmente se levarmos em conta a personagem Rambo cujos últimos dois filmes da trilogia apresentam um soldado que atinge os limites de suas forças para ajudar principalmente seus companheiros e indiretamente seu país.

John Wayne e Sylvester Stallone representam, dessa forma, tanto fisicamente como artisticamente, os princípios estadunidenses, e por causa dessa empatia seriam explorados em momentos de necessidade como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

Todavia, mesmo que as narrativas sejam incumbidas com esses elementos, existe ainda outro ponto destacável, este ficando a cargo da questão ator e personagem, isso porque Hollywood “cedo percebeu o ator como o seu vínculo mais firme com um público”

(NACACHE, 2012, p. 99). Entretanto quem teria papel mais específico para a transposição ideológica, o ator ou as personagens que o mesmo representa?

De certa forma ambos, pois “se falo do filme, uso mais naturalmente o nome do ator do que o da sua personagem, e, contudo, só estou a falar da sua personagem” (NACACHE, 2012, p. 87). Dissociar um do outro acabaria por enfraquecer a análise, pois como visto anteriormente Wayne e Stallone eram notados como modelos do ser estadunidenses e suas personagens absorveram essa forma, já que “sucede que os cineastas não se esquecem de procurar atores que vivam em vez de representar”. (NACACHE, 2012, p. 121).

A interligação e a aceitação de transposições ideológicas ganhariam impacto com tal medida além de procurar construir personagens que sejam impactantes, a possibilidade dos espectadores conviverem com seus heróis – das telas de cinema - os inspirariam a imitá-los – saber que a pessoa que interpreta aquele papel segue esses mesmo preceitos fora das telas, poderia criar uma empatia maior sobre as pessoas deixando-as de certa forma suscetíveis às transposições ideológicas.

Isso ganha contornos mais nítidos quando “o caminho que conduz a personagem ao ator é às vezes invertido, sendo muitos filmes escritos para os atores, ou à volta deles, a partir de um desejo, de uma imagem, e mais prosaicamente, de uma estratégia” (NACACHE, 2012, p. 84). Tal estratégia se mostra notoriamente fundamental em períodos de confrontos bélicos como os dois casos a serem observados a frente.

### **Os exemplos de John Wayne e Sylvester Stallone como difusores de ideologias estadunidenses**

A indústria cinematográfica dos Estados Unidos lançou mão de uma série de medidas para transformar suas narrativas cinematográficas, em potentes armas de difusão ideológica, construindo todo um aparato para isso, desde símbolos estadunidenses ou preceitos dos mesmos, entretanto faltava um ponto que causasse uma profundidade maior a essa intensão. Nesse momento Hollywood lança mão de seus melhores atores e de suas personagens na tentativa de atingir um público considerável, visando com isso que estes corroborassem na difusão de ideologias estadunidenses. Se John Wayne para a Segunda Guerra Mundial e Sylvester Stallone para a Guerra Fria foram os escolhidos, dentro de um vasto rol de atores, seria em decorrência deles possuírem características importantes que Hollywood poderia se utilizar em sua transposição ideológica, já que ambos exaltam valores patrióticos.

Observemos alguns exemplos, foram escolhidas previamente três narrativas cinematográficas de cada período, da filmografia de John Wayne separamos primeiramente o

filme *The Long Voyage the Home* de 1940, dirigido por John Ford, o filme não tem referências diretas ao nazismo, mas sim nutre o sentimento de questionamento de por que os Estados Unidos se mantinham neutros ainda durante a Segunda Guerra Mundial, fato esse que pode ser observado nos primeiros minutos do filme quando o personagem de John Wayne é questionado de porque ele se manteria neutro nessa guerra, todavia a resposta do personagem trás a tona que em determinado momento essa postura de se manter isolado dos estadunidenses uma hora seria superada. Em decorrência desses diálogos iniciais que a narrativa se destaca, pois é possível analisar através da mesma, como houve uma mudança de postura para com os demais filmes, se essa narrativa é apenas para referendar a existência do nazismo e o perigo que ela poderia representar para as nações, os filmes subsequentes teriam uma postura diferente, já que atacariam diretamente os nazistas.

Segunda narrativa de Wayne a ser selecionada é *Reunion in France*, de 1942, dirigido por Jules Dassin. O filme aborda essencialmente a resistência francesa ao nazismo, todavia traz em sua estrutura proeminências ideológicas para a importância dos Estados Unidos na luta contra Hitler. Esse fator pode ser observado na figura de Pat Talbot (John Wayne), um piloto estadunidense que bombardeava postos nazistas na França até ser abatido e ter que se esconder em solo francês, logo de sua aparição já é possível perceber que ele representa algo diferente, muito por causa da forma que ele é enquadrado pelas câmeras sua aparição sempre está em destaque se observado em relação a outros personagens.

Além da questão da filmagem, suas falas ao longo da narrativa demonstram esse aspecto ideológico, já que elas trazem um simbolismo marcante, isso porque quando ele se expressa contra o nazismo, sua fala evoca aspectos importantes como a luta contra a tirania, referenciando o papel de emissário da liberdade que os Estados Unidos possuíam evocando um alto teor patriótico assim em suas falas. Além dessas questões existe no filme a constituição de uma narrativa que visa desmerecer os nazistas, ao mostrar a sua crueldade contra o povo francês, todos esses elementos que a narrativa trás demonstram o como o cinema hollywoodiano mudou de postura se levamos em conta a narrativa anteriormente elucidada de John Wayne.

Por fim a narrativa *They Were Expendable*, de 1945, dirigida por John Ford, filme que aborda a luta dos estadunidenses contra os japoneses. Se a imagem de Wayne foi muito bem utilizada contra os nazistas, ele também estrelou filmes que abordavam o conflito contra os japoneses, essa narrativa referencia os constantes embates entre as duas nações no pacífico e as consequências que a luta armada proporcionava.

Já para Sylvester Stallone a escolha fica a cargo dos filmes *Rambo: First Blood Part II*, de 1985, dirigido por George Cosmatos. Narrativa que marca o retorno de Rambo ao solo do Vietnã onde terá que enfrentar inúmeras dificuldades tanto externa – os soviéticos e seus aliados locais – como internas – seu comandante que recusa ajudar os seus soldados – o longa-metragem exalta a importância dos soldados e seu patriotismo ao mesmo tempo em que ataca a imagem da União Soviética. Assim como visa criar um sentimento de que os soldados não podem ser tratados como simples objetos, se levarmos em conta as constantes ordens que Rambo recebia de seu oficial, para deixar seus companheiros para trás, assim além do impacto ideológico de luta contra os soviéticos podemos ressaltar a constante tentativa de levar reconhecimento aos soldados que lutam por seu país.

Segunda narrativa fica a cargo de *Rambo III*, de 1988, dirigido por Peter MacDonald, o filme trabalha a questão da resistência afegã aos soviéticos e dentro dessa temática está incluída a luta de Rambo em resgatar seu amigo e comandante que fora capturado pelos cruéis soviéticos, nesse cenário surgem as proposições ideológicas.

Mesmo estando em solo estrangeiro o personagem cria elementos que podem identificar alguns aspectos sobre a importância dos estadunidenses para o combate as tentativas soviéticas de controle de determinadas áreas geográficas, nesse caso o Afeganistão, que com o apoio estadunidense pode ser evitado, duas partes são importantes para fazermos essa correlação. A primeira quando Rambo presenteia com seu colar um menino afegão que demonstrou grande bravura ao lhe ajudar ao longo do filme. E por segundo a própria dedicatória final que o filme faz ao povo do Afeganistão, pela brava e árdua luta contra os soviéticos.

A personagem Rambo nessas duas narrativas trás consigo todo um estereótipo de um soldado dedicado a sua pátria e as causas que a mesma luta, isso reforça a observação que o cinema ideológico hollywoodiano soube utilizar a dualidade ator personagem para cumprir seus objetivos ao longo da Guerra Fria.

Por fim o filme *Rocky IV*, de 1986, dirigido por Sylvester Stallone, a narrativa traz à tona a luta do século entre o estadunidense Rocky e o soviético Ivan Drago, ambos os boxeadores se enfrentaram em Moscou na noite de Natal, filme que marca um embate importante, pois apesar de não existirem conflitos bélicos diretos entre as duas potências, nos ringues que esse embate aconteceria e dali sairia o líder hegemônico da geopolítica global, o filme é marcado por uma acentuada valorização para com os Estados Unidos. Isso pode ser observado ao longo do treinamento dos lutadores, enquanto Rocky realiza um treinamento árduo e regrado que demonstra toda a superação humana e o quanto esse fator deve ser

exaltado, Ivan Drago e submetido a máquinas e métodos não convencionais o que reforça a visão de que a União Soviética seria algo não natural e dessa forma não poderia ser observada como quem detivesse o título mundial de boxe – que no caso fica implícito que seria o domínio da hegemonia política do globo terrestre – esse papel deveria ser assumido por um lutador que soubesse o valor que toda aquela luta teria – no caso Rocky seria a plena encarnação do espírito estadunidense – o filme *Rocky IV* constituísse como um exemplo notório da forma que a ideologia estadunidense se espalhou pelo cinema hollywoodiano.

Pautado na breve observação dessas seis narrativas cinematográficas podemos perceber que em determinados momentos elas foram invadidas por uma difusão ideológica notória seja por previa intensão de seus criadores, ou por cumprir indicações de Hollywood ou dos líderes do governo dos Estados Unidos, mas independentemente desses fatores essas narrativas se constituem como uma forma importante para observar como o cinema ideológico foi difundido durante dois períodos importantes da história.

### **Considerações Finais**

Se o cinema surgiu como uma fonte de diversão logo ganharia outro papel o de absorver aspectos ideológicos de diferentes regimes políticos, isso fica evidente quando olhamos os exemplos citados, ou a filmografia de diferentes países ao longo de diferentes períodos históricos, principalmente em momentos de embate militar.

Após todo esse processo de adaptação do cinema a ideologia dois momentos observariam uma profusão maior desses ditos filmes ideológicos, seria então a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, um centro cinematográfico demonstrou maior penetrabilidade das ideologias nacionais nas narrativas cinematográficas, Hollywood assim tornar-se-ia um dos grandes centros dessa prática, isso pode ser reforçado pelo exemplo das narrativas analisadas.

Todavia além de toda uma estrutura posta em favor dessa prática ideológica era necessário a presença de outros elementos, nesse momento que adentra a figura dos atores John Wayne e Sylvester Stallone, através da imagem desses atores e de seus personagens fora possível criar um elo com os espectadores que viam naqueles atores – ou personagens – aquilo que eles desejavam, com essa união as narrativas cinematográficas hollywoodianas poderiam atingir um público mais abrangente. Assim podemos observar que a presença desses atores de “renome” deu condições de uma maior penetrabilidade da ideologia estadunidense dentro das narrativas cinematográficas de cada período.

## REFERÊNCIAS

Livros.

AUMONT, Jacques. *Moderno? Porque o cinema se tornou a mais singular das artes*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2008.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p. 40-93.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

CHARNEY, Leo. SCHWARTZ, Vanessa. *O cinema a invenção da vida moderna*. Tradução de Regina Tompson. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COUSINS, Mark. *História do cinema: Dos clássicos mudos ao cinema moderno*. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti, São Paulo: Martins Fintes, 2013.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Tradução de Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, José Roberto. *Hollywood no front! A Segunda Guerra Mundial sob a ótica do cinema americano*. São Paulo: Giostri, 2014.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. *História e Audiovisual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MANTOVI, Primaggio. *O centenário de John Wayne*. São Paulo, Mythos Editora, 2007

NACACHE, Jacqueline. *O Ator de Cinema*. Tradução de Marcelo Felix. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2012.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação Cinema-História. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. p. 55 – 106.

VIANA, Nildo. *A concepção materialista da história do cinema*. 1º ed. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

VIRILIO, Paul. *Guerra e cinema: Logística da percepção*. Tradução de Paulo Roberto Pires. São Paulo: Boitempo, 2005.

WEISS, Ulli. *Sylvester Stallone*. Tradução de Gilza Martins Saldanha Gama. Rio de Janeiro; Ediouro, 1992.

Revista.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. *Comunicação & Sociedade*, Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.



ROSSINI, M. S. As marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 12, p. 118-128, dez. 1999.

Anais de Evento.

FAZIO, Andréa Helena Puydinger De. Crítica à Imagem Eurocêntrica: Uma reflexão acerca das representações étnicas e culturais em Hollywood. *Anais II Encontro Nacional de Estudos da Imagem*, 12, 13 e 14 de maio de 2009, Londrina-PR. p. 293-298.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e política na era Roosevelt: O “American Dream” nos filmes de Frank Capra (1933 - 1945). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011. p. 1-17. 2011.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no totalitarismo e na democracia: tempos de Hitler e Roosevelt (1933 - 1945). *Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SPUNICAMP*. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. p. 1–8. 2004.

# **CINEMA, PODER E HEGEMONIA: UM ENSAIO ACERCA DOS FILMES BRASILEIROS NO OSCAR DE MELHOR FILME ESTRANGEIRO**

*CINEMA, POWER AND HEGEMONY: ESSAY ABOUT BRAZILIAN FILMS AT THE OSCAR FOR BEST FOREIGN FILM.*

*Nathan dos Santos Alves  
Acadêmico do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Tocantins  
nathanscano@outlook.com*

## **Introdução-**

O cinema é a arte que se difundiu e se popularizou em menor tempo, prova disto é a vinda do mesmo ao Brasil em 1896, meses após o surgimento do mesmo em 1995. Desde então o Brasil se tornou um dos principais mercados cinematográficos do mundo, porém os filmes que detém maior público e prestígio no país não são os nacionais, que lutam para ter um espaço frente a hegemonia norte americana. Alguns poucos filmes brasileiros conseguem alcançar o sucesso de público e crítica, chegando a circular no cenário internacional e estes filmes serão o objeto de estudo do presente ensaio.

Partindo da ideia de que através dos filmes brasileiros no exterior circular a identidade nacional e a possibilidade de outros países conhecerem a cultura brasileira, o objetivo deste ensaio é demonstrar como o imperialismo opera dentro do simbólico, mais especificamente na imagem em movimento, através da manutenção de uma estratégia de poder, que mantém países como o Brasil podendo circular e obtendo reconhecimento internacional apenas quando exibem em quadro: violência, fome e o exótico, o que reproduz uma imagem terceiro-mundista que corrobora para a sustentação de uma Hegemonia Norte Americana e Europeia

Entendendo o cinema enquanto uma modalidade de discurso, o método adotado nesta pesquisa é a Arqueologia Foucaultiana, que pretende a partir de uma descrição e análise da organização dos enunciados, sua formação e das regularidades entender como os filmes se inserem na ordem do poder. Devido ao procedimento metodológico escolhido o ensaio caminha por diversas disciplinas como Geografia Política, Filosofia Política, Sociologia das Artes, Antropologia Simbólica, História, Estética e Filosofia da Arte para compreensão do tema

O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira é abordado acerca do relação entre cinema e geopolítica, globalização, imperialismo e as relações de poder envolvendo os países no que tange a produção e circulação de filmes, que colaboram para representações determinadas, bem como as estratégias de poder que envolvem tais difusões dos filmes, através

da proposta de duas manifestações do poder que estão interligadas. Já na segunda parte, por sua vez, é evidenciado como os Prêmios da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas se inserem na dinâmica do poder. Para isso é analisada a categoria de melhor filme estrangeiro, seu surgimento e as particularidades da mesma em relação as demais, focando-se nos filmes brasileiros que integraram o Oscar de Melhor Filme Estrangeiro, sendo eles: *O pagador de Promessas* (1963), *O Quatrilho* (1996), *O que é isso companheiro* (1998) e *Central do Brasil* (1999) como exemplo, para assim nos aprofundarmos na imagem da periferia e a relação de dependência que se reproduz entre o centro e a periferia na sétima arte.

## **Globalização e Cinema**

A intensificação das trocas, relações econômicas, sociais, políticas, artísticas, dentre outras relações entre os países se intensificaram no decorrer do século XX, desenvolvendo-se o que alguns teóricos chamam de Sociedade Global. A globalização, portanto, passou a ser um dos maiores desafios epistemológicos para as ciências sociais modernas (IANNI, 1994).

Octaviano Ianni (1994) define globalização como: "intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa" (IANNI, 1994, p. 151).

O cinema surgiu nesse contexto, no início desse processo, tendo seu desenvolvimento em um mundo globalizado. Talvez seja por conta deste fator que a sétima arte se difundiu tão rapidamente e se tornou tão popular em tão pouco tempo. No início o cinema era visto mais como entretenimento, logo se percebeu-se sua potencialidade lucrativa e em paralelo a artística, porem pouco se nota a potencialidade política.

O fato de o cinema surgir em meio a intensificação das relações entre os estados não é apenas um fato de difusão do mesmo, mas também revela uma particularidade talvez intrínseca do mesmo, a sua pertencibilidade ao campo do poder. O cinema é arte mais política, desde a sua produção que demanda de diversos sujeitos até a sua difusão, que opera em uma lógica a qual exploraremos mais à frente. Por agora é importante destacar a importância de se analisar o cinema no nível de poder, mais especificamente no que tange a relação entre a globalização e o cinema.

O cinema se tornou um dos maiores mercados contemporâneos, ao ponto de não apenas o capital em si se apropriar do mesmo, mas o Estado também atuar na produção e comercialização do mesmo. Inúmeros países no mundo possuem até órgãos governamentais

responsáveis pela fiscalização, produção, distribuição e regulamentação da sétima arte. No Brasil a Agência Nacional do Cinema (ANCINE) é o aparelho do estado responsável pelo cinema e Audiovisual no País, ao passo que a Argentina possui o Instituto Nacional de Cinema e Artes Audiovisuais, o México não possui um único órgão para gestão da indústria audiovisual, mas sim uma Lei Federal de Cinematografia e a França possui um Conselho Superior do Audiovisual.

Esses diversos órgãos e políticas públicas voltadas para o Cinema demonstram a relevância do tema para o estudo do cinema em um nível global do poder. Cada Estado possui suas políticas públicas de acordo com as particularidades do mesmo<sup>1</sup>, em alguns casos o órgão cumpre apenas alguma das funções citadas anteriormente, ou até outras, porém o ponto central que deve ser destacado é que o intervencionismo não se dá apenas devido a fatores econômicos, o cerne dessa ação é na realidade a circulação de uma identidade nacional.

Quando um filme circula fora de seu país, o que está em tela não é apenas uma obra, é também a identidade nacional. Quer pretenda-se ou não, um filme no exterior possibilita ao “outro” uma visão sobre o “eu”. O cinema em nível global é uma relação de alteridade, é a possibilidade de outros países conhecerem a cultura do “outro”.

### **Estratégia imperialista**

Ao se falar em relações de poder entre os Estados Modernos o conceito que surge é o Imperialismo. Essa prática política surge com um valor positivo, porém com a obra de Hobson e posteriormente de Lennin que o mesmo termo é percebido como uma prática política dominatória.

A prática imperialista, foi sustentada através de uma legitimação no nível da cultura, ou seja, por meio da ideia de civilização. A anexação de territórios por parte dos países europeus era tida como benéfica, não apenas para o Estado expansionista, mas também para os povos dominados, visto que tal prática significava a possibilidade de aprimoramento<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Fornazari (2006) destaca por exemplo o Estado francês, que por conta de sua tradição de defesa da francofonia, dos valores e do patrimônio do que chamam de “civilização francesa”, norteia suas políticas públicas e conselho de cinema baseados na preservação destes, ou seja, a manutenção da identidade francesa. No caso brasileiro a Ancine pode ser vista como uma forma de contraponto a hegemonia norte americana e não formação de um mercado cinematográfico nacional, portanto, sendo seu surgimento para tentar alavancar a produção cinematográfica local.

<sup>2</sup> Esse aprimoramento estava ligado a uma ideia evolucionista cultural, na qual o homem branco possuiria o fardo de levar a civilização aos povos bárbaros.

O novo imperialismo, no qual o capital alia-se a expansão territorial a legitimação de tal política permanece legitimada por meio da possível alteração na cultura dos dominados. Exemplo disto é a invasão norte americana em países do oriente médio serem mascarados com o intuito de não apenas acabar com o “Terrorismo”, mas também com a estrutura política dos mesmos, instaurando democracias e extinguindo desigualdades, nos mesmos, quando na realidade o verdadeiro motivo da presença ocidental nesses espaços se dá por uma lógica econômica, o roubo de petróleo (HARVEY, 2002).

Após a invasão dos EUA no Afeganistão, por exemplo, era possível ver notícias midiáticas reportando que as afegãs agora podiam ir ao salão de beleza e que seriados americanos agora eram transmitidos nas TVs. Na visão majoritária, mesmo aqueles que desaprovavam os meios usados louvavam os efeitos decorrentes das mudanças culturais (TEIXEIRA JÚNIOR, 2015, P. 98).

Portanto, imperialismo e cultura estão essencialmente articulados. É na cultura que residem as legitimações para tais práticas políticas. O cinema enquanto uma arte, ou componente da cultura, aliado ao fato de ser a arte mais popular se torna uma ferramenta política, nas quais os Estados e diversos atores políticos utilizam-se do simbólico como forma de controle dos sujeitos.

Neste contexto existem duas manifestações do poder que podemos destacar, a primeira como abordado por Geraldo Alves Teixeira Júnior (2015), na qual o efeito do poder reside no comportamento adquirido através da *Assimilação* e a que se quer propor neste ensaio, na qual a manutenção de uma imagem *Marginal* dos países assimilados. Chamaremos a primeira de *Poder Assimilativo*<sup>3</sup> e a segunda *Poder marginalizador*.

Os conceitos do léxico político de soberania, território, assimilação e conquistas são importantes para o entendimento do que é o Poder Assimilativo. O território é um elemento do Estado moderno, que corresponde ao espaço geográfico no qual se exerce a Soberania, isto é, a autoridade. Já os outros dois termos referem-se aos momentos finais de uma guerra. A conquista ocorre a partir do momento em que há a rendição do inimigo, sendo o conquistador aquele que assume controle de um determinado território e de tudo que este possui, incluindo a sua população, ao passo que a assimilação um processo de legitimação do domínio de um povo sobre o outro. Na assimilação o conquistador sobre o povo conquistado que reside na incorporação da cultura do dominador, a cultura conquistada, portanto, se modifica para aceitar o poder que a conquistou.

---

<sup>3</sup> Esse conceito é dado neste escrito a partir das reflexões de Teixeira Junior, como já dito.

A ideia de assimilação e as derivações feitas a partir dela permitem entender como esse cinema hollywoodiano aparentemente desprezioso acaba se tornando elemento de formação cultural, modificando os padrões locais de consumo, de beleza e de comportamento de um modo geral. Uma vez que tenha se tornado um modelo e conseguido convencer que a realidade que ele representa é valorativamente melhor – e não apenas diferente – que a realidade local, abrem-se as portas da dominação, isto é, para o exercício do poder que se apoia em elementos imateriais, como a opinião, a afetividade etc (TEIXEIRA JÚNIOR, 2015, P.105).

Os filmes são objetos que podem ultrapassar territórios de maneira simples, seu deslocamento não necessita de exércitos, a conquista pode ser pulada, e o efeito do *poder assimilativo*, isto é a modificação da cultura que recebe tal filme se modifica aos poucos para receber a do outro. Mesmo os filmes Hollywoodianos mais despreziosos em geral exercem esse tipo de poder, neles a cultura norte americana é exaltada, posta como modelo a ser seguida e assim ameniza-se a real situação do país, mascara-se os meios pelo qual se tornou uma superpotência e a hegemonia é mantida.

O *poder marginalizador* deve ser entendido em uma lógica geopolítica econômica específica centrada na ideia de subdesenvolvimento e desenvolvimento. Após a segunda guerra mundial, durante os anos 50, o mundo foi dividido, pelo menos conceitualmente entre os países do sul e do norte, do centro e da periferia. Os países do centro passam a ser o modelo de desenvolvimento a ser seguido, enquanto o subdesenvolvimento da periferia seria vencido por meio de caminhos parecidos aos trilhados pelos países centrais. O que se estabelece é uma relação de dependência.

O conceito de Margem é fundamental para a análise deste poder. Em um contexto margem pode ser entendido como referente a marginal, aquilo que esta abaixo, em posição inferior, e em outro pode ser associado a margem de um rio, ou seja, elemento fundamental que permite a passagem e o curso do Rio. O poder marginal tem ambos os efeitos. Neste tanto a estigmatização de um cultura é executada, quanto a inferiorização da mesma é necessária para a manutenção da hegemonia, da ordem do poder vigente.

Ambas as estratégias são manifestação do poder no campo do cinema global, uma está entrelaçada a outra, são complementares para que a dominação, para que o imperialismo no campo do cinema possa ocorrer. O *poder marginal* garante que o *poder assimilativo* possa atuar

## **Como os prêmios da Academia de Arte Cinematográficas de Los Angeles (Oscars) se inserem na dinâmica do poder**

A academia de Artes e Ciências Cinematográficas surgiu durante um jantar na casa de Louis B. Mayer, chefe de estúdio da MGM, onde seus convidados conversaram sobre a criação de um grupo organizado para beneficiar a indústria cinematográfica. Uma semana após, 36 convidados de todos os ramos criativos da indústria cinematográfica jantaram no Ambassador Hotel de Los Angeles para ouvir uma proposta de fundação da Academia Internacional de Artes e Ciências Cinematográficas.

A primeira cerimônia do Oscar foi um banquete no dia 16 de maio de 1929, no Blossom Room do Roosevelt Hotel com 270 participantes. Os vencedores foram anunciados três meses antes, sendo que todos os filmes participantes eram produções norte americanas. No ano seguinte, a Academia manteve os resultados em segredo, mas deu uma lista antecipada aos jornais para publicação. Isso continuou até 1940, quando o Los Angeles Times publicou os vencedores em sua edição da noite. Em 1969 a premiação foi transmitida internacionalmente pela primeira vez e em mais de 200 países.

A esse ponto o Oscar já havia se consolidado como uma das principais premiações, que em primeiro momento apenas privilegiava as produções norte americanas, mas que após o passar das décadas passou a perceber a necessidade da internacionalização do mesmo, porém não se fez de forma horizontal. Em 1947 se deu o primeiro prêmio especial para um filme em língua não inglesa, nos anos seguintes mais sete prêmios para os filmes “estrangeiros” foram dados antes que o “*Foreign Language Film*” se tornasse uma categoria anual em 1956.

Atualmente a Academia conta com mais de 8 mil membros, nos mais variados ramos da produção cinematográfica, dentre roteiristas, figurinistas, maquiadores, atores, diretores, produtores, designers, entre outros. Para ser membro é necessário ter sido indicado ao oscar ou receber a recomendação de duas indicações. São estes membros<sup>4</sup> que decidem quem vai concorrer e quem vai ganhar o Oscar a cada ano, nas 25 categorias. Essa premiação é a maior do mundo, fato este que um comercial durante o evento é o segundo mais caro do mundo, ficando atrás apenas do superbowl.

---

<sup>4</sup> Recentemente a Academia tentou se diversificar mais, integrar mais estrangeiros, mulheres, negros e homossexuais após a polêmica em 2016 na qual todos os indicados eram homens e brancos, o que fez com que o público questiona-se quem eram os votantes, bem como a injustiça para com determinadas obras, que seriam fruto desse perfil de votantes.

O Oscar não premia apenas baseado em qualidade, por serem os membros os votantes, a premiação é totalmente política, os vencedores são em geral aqueles que possuem as melhores campanhas, bem como aqueles que atendem ao padrão vigente da época<sup>5</sup>. A exaltação do cinema norte americano colabora para a efetivação da assimilação desta cultura, para a expansão dos padrões estadunidenses, contudo, a categoria de filme estrangeiro cumpre o papel de marginalizador, faz com que os outros países pleiteiem circular na premiação, escolham obras que visem agradar o olhar do outro sobre ele com a promessa de uma possível expansão de mercado.

### **Hegemonia, controle e estigma**

Enquanto as categorias principais demandam da exibição dos filmes em solo norte americano, demarcando mais uma vez a hegemonia estadunidense, a categoria de Filme em Língua Estrangeira possui regras diferentes. Para concorrer nessa categoria o filme tem de ter mais de 40 minutos, ser produzido fora dos EUA e ter predominantemente diálogos em língua não-inglesa, e sua indicação é feita oficialmente por cada país de origem a indicação de apenas uma obra, no Brasil por exemplo, é o Ministério da cultura que determina que filme irá representá-lo. Essa regra é interessante por conta de tornar a categoria, como já dito, mais política que as demais, pois cada país vai basear suas escolhas de acordo com filmes que tem mais chances de agradarem aos votantes.

Como bem afirma Bona e Silva (2005) o Oscar não significa apenas o reconhecimento de um artista ou filme. É um indicador de sucesso que faz milhares de pessoas irem ao cinema assistir a filmes indicados ou premiados<sup>6</sup>. É um ímã para a mídia, uma máquina de publicidade ainda mais em tempos de streaming, nos quais as pessoas vão menos ao cinema. É por isso que inúmeros países mandam filmes para representá-los nessa categoria.

Os autores ainda afirmam que a Academia sempre optou em premiar os filmes estrangeiros quando esses apresentassem crianças e que envolvessem temas universais, como o

---

<sup>5</sup> Exemplo disso é a vitória do filme *Moonlight* em 2017, que desafiou a lógica dos especialistas e a tendência da academia em premiar filmes que exaltam Hollywood, ao dar o maior prêmio da noite a um filme dirigido por um homem negro e que retrata a jornada de um jovem negro da periferia em três fases diferente de sua vida. Esse filme não venceu apenas por ser uma excelente obra, mas principalmente por ser uma resposta a polêmica do ano anterior que ficou conhecida como “*Oscar so White*”. Agora se colocarmos em contraponto a derrota na mesma categoria em 2006, *O segredo de Brockback Mautain*, se deu principalmente por se tratar de um romance homossexual em uma época na qual a academia e o público ainda se mantinha conservadora para esse tema.

<sup>6</sup> Não é atoa que grande parte dos indicados ao Oscar chegam ao Brasil próximos ou após a cerimônia de entrega do Oscar. Estes filmes chegam nesse período afim de obter maior público ao terem como fator de publicidade terem sido indicados, ou vencido a premiação. Em alguns casos, algumas obras não iriam obter tanta recepção, ou qualquer notoriedade se não fosse pelo reconhecimento da Academia.



amor, a família, o companheirismo. Essa afirmação decorre da análise dos três filmes que tiraram o Oscar do Brasil no final da década de 1990: *A Excêntrica Família de Antônia*, *Caráter e A Vida é Bela*, onde todos possuem um tema comum, a família e os três possuindo crianças no filme.

Agora quando direcionamos os olhos para os últimos vencedores da categoria a entrega dos mesmos é mais complexa. O vencedor de 2017 foi o filme, do já premiado na mesma categoria, Asgar Farhid, *Forushade*, que recebeu o título de o apartamento no Brasil. A vitória deste filme israelense se deve, entre outros fatores ao cenário político da época, no qual a posse de Donald Trump como 45º presidente dos Estados Unidos fazia ataques contra mulçumanos e imigrantes. No mesmo contexto político, porém agora aliado a uma nova agenda de temas que os prêmios da academia passaram a adotar, dentre elas a sexualidade, gênero, questões LGBTQ+, dentre outras, o filme chileno *Una Mujer Fantástica* foi premiado em 2018. E por fim em 2019 o filme de Alfonso Cuarón, *Roma*, baseado em suas memórias de infância e com uma grande produtora e distribuidora, a Netflix, ganhou o prêmio de melhor filme estrangeiro, bem como melhor fotografia e direção<sup>7</sup>.

O olhar do outro é o fator determinante, para que os países consigam integrar a premiação, por isso se sujeitam a uma docilidade e assim acabam por reproduzir uma dinâmica geopolítica já conhecida dentro das relações entre os países ditos desenvolvidos e subdesenvolvidos, uma relação de dependência, na qual lutam por uma indicação, pelo selo de reconhecimento da Academia docilidade afim de conseguir mercado e reconhecimento internacional.

### **Um exemplo a partir da experiência brasileira no Oscar**

Ao longo da história do cinema nacional, o Oscar sempre representou um objeto de desejo. A inscrição para a Academia, na categoria filme estrangeiro, depende de uma indicação oficial, a partir de uma comissão formada pelo governo, pelo Ministério da Cultura. A importância do Oscar, a partir da década de 90, para o mercado exibidor mundial, entretanto, é a maior de toda a sua história, reflexo da hegemonia americana sobre a economia mundial. (LUSVARGHI, 2007)

---

<sup>7</sup> O caso do filme mexicano é mais um bom exemplo do imperialismo presente na premiação. O mesmo era o favorito da noite, tanto da crítica especializada, quanto da mídia, porém obteve uma derrota para um filme questionável sobre racismo a partir da ótica de uma pessoa branca. Além da injustiça, é curioso o fato de ter sido indicado como melhor filme estrangeiro e como melhor filme, existe diferença entre ambos? O melhor filme não pode ser estrangeiro? Ou o estrangeiro só pode ser o melhor quando não se tem um norte americano?

Os filmes brasileiros que compuseram a premiação, conseguindo uma indicação, porém não obtendo a vitória nessa categoria foram: O pagador de promessas (1962), O quartilho (1996), Que é isso companheiro (1998) e Central do Brasil (1999). Lusvargui (2007), destaca que dois tipos de filme ajudaram a criar o que se pode chamar hoje de uma identidade de mercado para a nossa cinematografia no exterior: o filme exótico e o filme e o filme com personagem estrangeiro, e os filmes citados não fogem a regra.



**Figura 1:** Cartaz Francês de O pagador de promessas (1962). Site: Letterboxd.

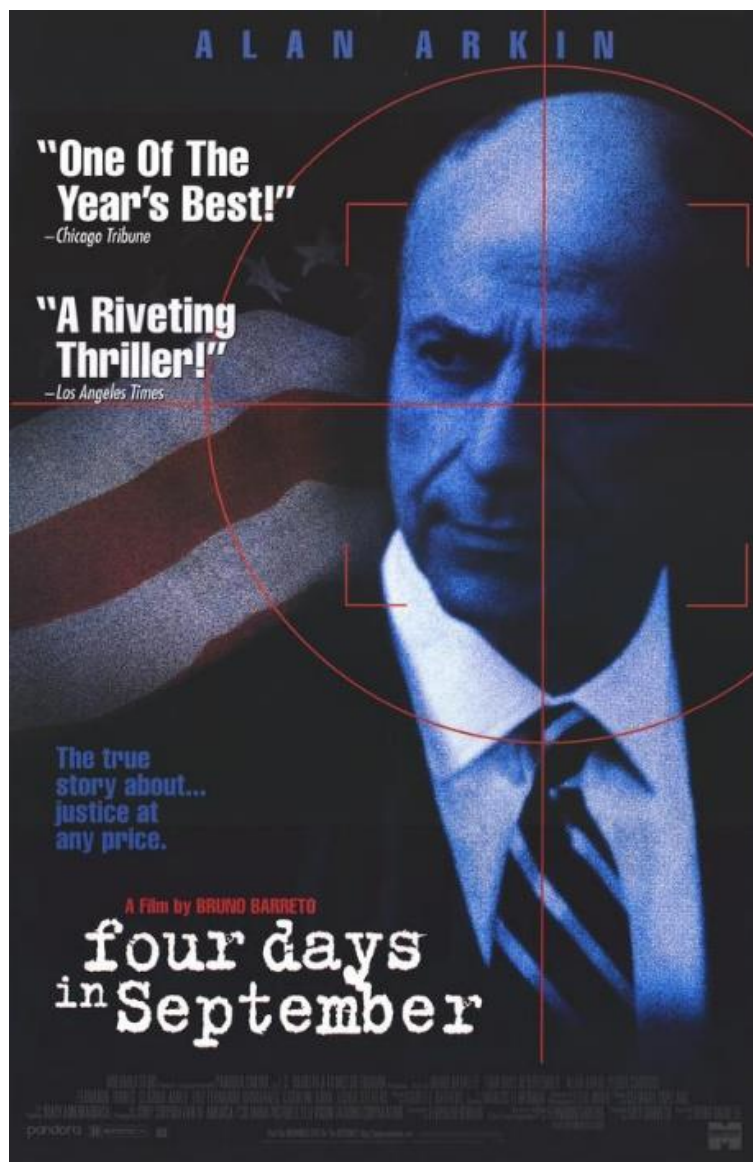
O “O Pagador de Promessas” foi o primeiro filme brasileiro a ganhar prêmio no Exterior, em 1962, tendo conseguido o maior prêmio do Festival de Cannes, a Palma de Ouro, além de ter sido o primeiro filme nacional a concorrer a um Oscar, na categoria de melhor filme estrangeiro. O filme apresenta um tema humanístico universal aliado a uma narrativa exótica que fizeram agradar o público internacional, ao apresentar Zé do Burro, um homem ingênuo que vive com sua mulher em uma pequena propriedade a 42 quilômetros de Salvador, que acaba

fazendo uma promessa a Santa Bárbara num terreiro de candomblé para salvar seu burro de estimação quando o mesmo é atingido por um raio (LUSVARGHI, 2007).



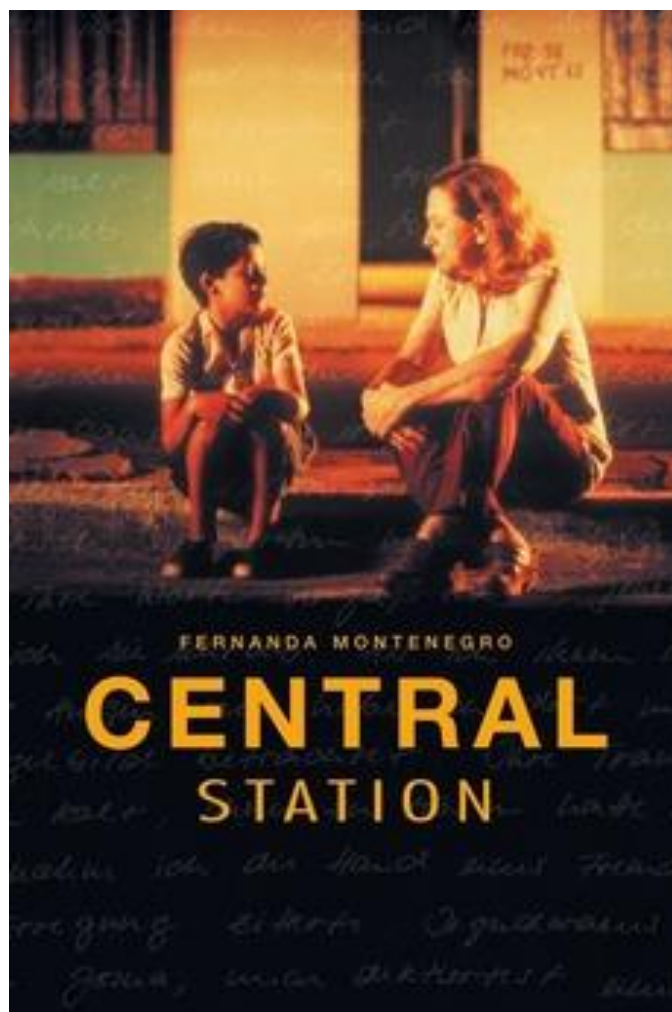
**Figura 2:** Cartaz do filme *O Quatrilho* (1995). Fonte: IMDB.

Após mais de 30 anos sem receber uma indicação ao Oscar o cinema brasileiro, junto ao movimento de retomada que buscava recuperar seu status no cinema mundial, através de filmes na maioria com temáticas da época do Cinema Novo que chamavam a atenção de críticos no cenário internacional *O Quatrilho* obteve uma vaga na premiação de 1996. A obra é baseada no romance homônimo de José Clemente Pozenato, mostra a imigração italiana no Brasil, no início do século XX. A boa recepção da academia se dá por conta do tema exótico ao , explorar uma inusitada troca de casais, bem como da associação do mesmo com uma grande produtora, a Miramax, que promoveu sua campanha no Oscar.



**Figura 3:** Cartaz internacional de *O que é isso companheiro* (1997). Fonte: IMDB.

Em 1998, o Brasil estava entre os finalistas novamente com *O Que é Isso Companheiro?* de Bruno Barreto. O candidato ao Oscar, retrata o famoso sequestro, por um grupo de guerrilheiros, o MR-8, de um cônsul norte-americano, fato real, que representou um marco dentro do movimento de resistência à ditadura sob o olhar de um jornalista e seu amigo que abraçam a luta armada contra a ditadura militar na década de 60, após a publicação do AI-5, se aliando a um grupo de guerrilheiros que após um acontecimento planejam o sequestro de um embaixador americano afim de negociar a liberdade de companheiros presos pelos militares. O filme de Barreto apresenta as duas características que fazem dos filmes brasileiros aptos a circulação no exterior, apresentando um personagem americano o que faz com que parte do filme possuir trechos em inglês, bem como a violência.



**Figura 4:** Cartaz internacional de Central do Brasil (1998). Fonte: IMDB.

O filme *Central do Brasil* (1998), de Walter Salles, foi o grande destaque, dentro do Cinema da Retomada se destacando perante a crítica e o mercado mundial, obtendo as indicações ao Oscar de melhor filme estrangeiro e de melhor atriz, para Fernanda Montenegro. Apresenta a história de uma mulher de idade que escreve cartas para analfabetos na estação de metrô do rio de janeiro que um dia se depara com Josué, uma criança que perde sua mãe no mesmo local, e ambos embarcam em uma viagem para o interior do nordeste afim de encontrar o pai do menino. É um filme com um tema humanístico universal, perda e perdão, assim como em *O pagador de promessas*, que se alia a imagem de um brasil marcado por desigualdades, por fome, miséria, pobreza e dor como partes fundamentais da narrativa, elementos que o fizeram se destaca ao olhar do estrangeiro.

Esses temas exóticos e violentos corroboram para a construção de uma imagem estigmatizada da periferia, mais especificamente do Brasil no cenário internacional, pois reflete a visão etnocentrista herdada do imaginário europeu. O sucesso internacional de um filme

brasileiro, porém não se deve apenas pela obra em si, em muito se dá por conta da associação do mesmo como uma grande produtora. Os filmes *Central do Brasil*, *O que é isso companheiro?*, bem como *Cidade de Deus*, o maior sucesso brasileiro na premiação (Oscar) responsável por quatro indicações nas categorias principais, tiveram uma avassaladora campanha de marketing promovida pela poderosa Miramax. O que demonstra mais uma vez que a relação de dependência entre centro e periferia é latente, mesmo na sétima arte.

### **Considerações finais**

O cinema deve ser entendido em sua dimensão política ideológica, bem como na disputa pelo poder, pois é no âmbito da cultura que residem as legitimações de práticas imperialistas e de muitas outras formas de dominação. A sétima arte assume um papel de destaque na disputa do poder no campo do simbólico pôr a mesmo ser a mais popular dentre as artes, bem como a facilidade de sua distribuição, reprodução e recepção.

O cinema brasileiro é um importante agente difusor da imagem e da cultura brasileira, da identidade nacional. O cinema divulga a imagem de nosso país não apenas para os brasileiros, mas para o mundo bem, como nos traz imagens de outros países e é nessa imagem que se opera o exercício de dois poderes como destacou-se neste escrito, poderes esses que tem por efeito a assimilação e a marginalização de culturas.

O Oscar enquanto a premiação mais importante e famosa do mundo, reproduz a lógica do poder em nível global, ao permitir práticas imperialistas no simbólico, visto que dá destaque as produções norte-americanas, deixando outras produções restritas a uma categoria *marginal* e extremamente política que perpetua relações de dependência, nas quais os países dedicam-se para integra-la e agradar o olhar do outro afim de uma promessa de expansão de mercado.

O caso brasileiro foi utilizado para elucidar essa dinâmica, a partir de um exemplo mais concreto. Com os quatro filmes indicados, fica claro que a visão etnocentrista herdada do imaginário europeu a partir de temas exóticos e violentos são elementos fundamentais para que um filme nacional possa compor a premiação, além é claro da relação de dependência tanto na associação com uma grande distribuidora para financiar e realizar a campanha do mesmo na premiação, quanto na idealização de que a vitória poderia ampliar o mercado cinematográfico nacional.

## REFERÊNCIAS

- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Multiculturalismo e representação. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- GOMES, Paulo Emílio Salles. *Cinema, trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Embrafilme, 1980.
- HARVEY, David. *O Novo Imperialismo*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1999.
- ALBAGLI, Fernando. *Tudo sobre o Oscar, de 1927 a 1987*. Rio de Janeiro, Ebal, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Jorge Zahar Ed.: Rio de Janeiro, 1999.
- ADORNO, Theodor W. *A indústria cultural*. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- DELEUZE, Gilles. *Cinema: imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- AUMONT, J. et al. *A estética do filme*. 9. ed. Campinas, Sp: Papirus, 2011
- FORNAZARI, Fábio Kobol. Instituições do Estado e políticas de regulação e incentivo ao cinema no Brasil: o caso da Ancine e Ancinav. RAP 40 (4): 647-677, 2006.
- LUSVARGHI, Luiza. Oscar, internacionalização e cinema brasileiro: o diálogo possível entre o não ser e ser outro. Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria. v. 10, n.17, jan./jun., 2007, p. 177-190.
- TEXEIRA JUNIOR, Geraldo Alves. Imperialismo e Cinema: Como Pensar a Dominação aplicada a Arte. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2015.
- MAGALHÃES, R. *Fome: uma (re)leitura de Josué de Castro* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997.
- BONA, Rafael José, SILVA, Roberta Del-Vechio de Oliveira. Um Oscar para o Brasil: Discussões para a Construção de uma Publicidade forte do Cinema Nacional. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005.
- Academy History. Site do Oscar. Disponível em: < <https://www.oscars.org/academy-story> >. Acesso em: 04.10.2019.

# A POLÍTICA E O SEU PAPEL NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

*Atualmente se vivência um momento de profundas mudanças na história da sociedade brasileira, momento em que se tem questionado a relevância das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, discutindo-se como elas contribuem no espaço acadêmico e social. Neste simpósio temático procurar-se-á debater a importância dessas áreas, as quais desenvolvem o pensamento de caráter humanista e, ao mesmo tempo, promovem e fornecem elementos essenciais para elaboração da criticidade e da reflexão por meio de pesquisas voltadas ao homem, às sociedades, às suas origens, suas dinâmicas, comportamentos, expressões culturais, seus regramentos morais e legais, suas relações comerciais e econômicas, dentre outros objetos de estudo.*

*A proposta tem como eixo central a análise da política em seu sentido mais amplo, não somente restrita ao campo eleitoral, mas voltada à história e ao papel dos atores políticos na sociedade, aos direitos humanos, às relações de poder, à teoria e ao pensamento político. Diante disso, propõe-se dialogar com trabalhos de natureza empírica e teórica que busquem analisar os diversos processos e dinâmicas políticas tanto no Brasil quanto de forma comparada, nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, procurando desenvolver um debate que propicie a troca de saberes através da multidisciplinariedade, promovendo um intercâmbio entre diferentes abordagens de pesquisa e orientações teóricas.*

*Compreende-se que há a necessidade de se discutir os múltiplos aspectos políticos que englobam as instituições, nossas vidas e as relações sociais como um todo, de modo a evidenciar a relevância destes estudos e contribuir para um olhar multidimensional que dissolva as fronteiras entre os vários âmbitos das ciências sociais e humanísticas. Assim, este simpósio temático tem como objetivo oferecer um local de debate entre pesquisadores que se dedicam a investigar a política em todas as suas esferas de atuação, entre algumas delas as relações entre as Instituições e a sociedade em suas diversas arenas, abordando questões nos campos da Antropologia, Ciência Política, Direito, Educação Filosofia, Geografia, História, Sociologia e outras áreas afins.*

*Espera-se que a partir deste simpósio possamos refletir e demonstrar o papel das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas neste momento do país e do mundo, em que se questiona a necessidade e a pertinência dessas áreas para o desenvolvimento intelectual, cultural, acadêmico, científico, econômico e social.*



# **A EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR NO ENSINO MÉDIO**

## *EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR EN LA ESCUELA SECUNDARIA*

*Ana Paula Matias Duarte*

*Mestranda/ Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia IFSul Campus Pelotas  
anapmduarte@hmail.com*

*Jair Jonko Araujo*

*Professor Dr. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia IFSul Campus Pelotas  
jair.jonko@gmail.com*

### **Introdução**

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa, desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense (IFSul), campus Pelotas, que tem como objetivo principal analisar como o currículo escolar de um curso técnico pode contemplar as diferentes dimensões de uma educação para o consumo. O interesse pela temática da educação do consumidor, surgiu com o trabalho no Serviço de Educação ao Consumidor da Coordenadoria de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon Pelotas), onde realizamos pesquisas e somos convidados a dar palestras em escolas e empresas sobre educação do consumidor, bem como orientar aos consumidores que chegam até o Procon com dúvidas com relação aos seus direitos enquanto consumidor. Pretende-se entender com a pesquisa como a escola atua na área de educação do consumidor e como o currículo escolar contempla as diferentes dimensões de uma educação para o consumo. Nesse trabalho apresenta-se, a política nacional de proteção ao consumidor, compreendendo-se política a partir dos conceitos de Stephen Ball, discute-se, a partir de pesquisa em teses e dissertações, a produção acadêmica em relação a educação do consumidor e apresenta-se uma discussão preliminar sobre a educação para o consumidor na documentação educacional oficial.

### **Análise de políticas**

A partir da perspectiva de Stephen Ball as políticas educacionais são compreendidas/analizadas como texto e como discurso, os discursos estabelecem limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade na construção dos discursos que legitima as políticas, os textos não são fechados, não são coerentes (são negociados) e por

isso são interpretados de acordo com atores envolvidos. Nessa perspectiva as políticas não são implementadas, mas sim interpretadas, atuadas, pelos diferentes sujeitos afetados por elas.

Neste trabalho, pretende-se analisar a política educacional conforme proposta por Stephen Ball, o autor propõe uma abordagem a partir do ciclo de políticas uma metodologia de análise de políticas que concebe processo de formulação de política como um ciclo contínuo.

Em um primeiro momento o autor defendia que o processo político é caracterizado como um ciclo contínuo constituído de três facetas: política proposta, a política de fato e a política de uso. Sendo que a política proposta se refere a política oficial, aquela relacionada com os governos, assessores, ou seja, aqueles responsáveis pela “implementação” da política. Mas aqui também estão os interesses das escolas, das autoridades locais, bem como outras arenas de onde as políticas emergem. A política de fato é constituída pelos textos políticos e textos legislativos, que são as bases para que as políticas sejam colocadas em prática, por serem suas bases iniciais. Já a política de uso são as políticas em uso no contexto da prática, onde os profissionais das instituições estão atuando (Mainardes, 2006).

Logo em seguida Stephen Ball e Richard Bowe(Mainardes, 2006), reformularam o ciclo de políticas, por entender que neste ciclo havia certa rigidez da qual eles não desejam empregar ao ciclo de políticas. Os autores propuseram então que as fases de implementação e formulação das políticas não fossem dissociadas, pois os profissionais que atuam nas escolas não são excluídos do processo de formulação e implementação dessas políticas.

Para os autores o foco da análise de políticas deveria estar na formação do discurso político e na interpretação que os profissionais que estão no contexto da prática, sobre os textos políticos. Quais as resistências, acomodações, subterfúgios esses profissionais se utilizam nas arenas onde atuam.

O ciclo de políticas se constitui de três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática. Os contextos estão interligados, não possuem uma sequência linear, dependem de onde serão empregados, seus atores e interesses.(Ball e Mainardes, 2011)

O contexto de influência- onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são constituídos, aqui são definidas quais finalidades sociais tem a educação e o que há interesse em ser ensinado. Onde os discursos políticos são constituídos e onde é formada a

base para a política. Os meios de comunicação social influenciam na formação dos discursos as vezes apoiando e outras vezes discordando dos argumentos e princípios nas arenas públicas de ação. Em trabalhos mais recentes, Ball realiza uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Vários órgãos internacionais influenciam a análise de políticas, mas o contexto em que a política será analisada dependerá de cada arena e atuação dessas políticas. Os atores interpretarão os textos políticos de acordo com a sua análise.

O contexto de produção- está relacionado com o contexto de influência. A produção de textos políticos está relacionada com o interesse público mais geral. Esses textos representam os textos políticos, representados por textos legais, textos formais ou informais, vídeos, pronunciamentos etc.

O contexto da prática- onde as políticas são interpretadas pelos seus atores, aqui fica clara a ideia de atuação que os autores defendem, de forma que as políticas podem ser interpretadas, criadas e recriadas de acordo com seus contextos. Os profissionais ligados a educação é quem vão definir as formas de atuação da política, bem como interpretarão como os textos políticos serão interpretados. Fica clara aqui a ideia de política interpretada e não implementada de forma causal ou linear.

Mais tarde Ball acrescenta mais dois contextos ao ciclo de políticas o contexto de resultados e contexto de estratégia política. O contexto de resultados ou efeitos da política preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Neste contexto, Ball defende que os efeitos das políticas devem ser analisados conforme os impactos que essa política pode trazer e não só pelos resultados. Os efeitos analisados podem ser gerais ou específicos.

O último contexto descrito por Ball no ciclo de políticas é o contexto de estratégia política, nesse contexto envolve a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Ball defende, na abordagem do ciclo de políticas, uma análise de políticas de forma que os contextos macro e micro sejam analisados, onde o processo político é interpretado por diversos atores que farão sua leitura dos textos políticos, atuando da forma em que o contexto da política se apresenta.

É partir dessa perspectiva teórica que discutimos as políticas de proteção e defesa do consumidor que iniciou, no Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988 e previa a

criação do Código de Defesa do Consumidor. O código foi criado como lei, a partir das lutas de movimentos sociais em defesa do consumidor e traz o texto político que será interpretado pelos agentes de defesa do consumidor no contexto de sua prática enquanto atores de atuação dessa política.

### **As políticas de proteção do consumidor no Brasil**

A defesa do consumidor teve início no Brasil em 1960, quando foi reconhecida a vulnerabilidade do consumidor. Em 15 de março de 1962, nos Estados Unidos, o presidente John Kennedy reconheceu o caráter universal da proteção dos direitos dos consumidores, tais como o direito à segurança, à informação e de escolha. Por esse motivo, no dia 15 de março comemora-se o Dia Mundial dos Direitos do Consumidor. Diferente dos Estados Unidos e dos países europeus, onde a proteção do consumidor se deu como consolidação de uma sociedade afluyente, no Brasil, se deu pela industrialização nas décadas de 1960 e 1970 e também pelas crises econômicas e sociais. Com a alta inflação e a elevação do custo de vida dos anos 1970 surgiram os primeiros órgãos de defesa do consumidor. Em 1976, foram fundadas a Associação de Proteção ao Consumidor de Porto Alegre (APC), a Associação de Defesa e Orientação do Consumidor de Curitiba (ADOC) e o Grupo Executivo de Proteção ao Consumidor (atual Fundação Procon São Paulo).

O Código de Defesa do Consumidor-CDC Lei Federal 8.078/90(BRASIL, 1990) norma de ordem pública e interesse social, teve origem em decorrência de um comando contido no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), parte da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 48, assim determinou: “O Congresso Nacional, dentro de cento e vinte dias da promulgação da Constituição, elaborará Código de Defesa do Consumidor”.

O CDC assegura a defesa do consumidor e prevê em seu artigo 6º os direitos básicos do consumidor, esses direitos são como um índice que norteia todo o código, as matérias tratadas neste artigo serão aquelas abordadas no CDC como valores e preceitos fundamentais, os quais não podem ser ignorados para que o consumidor consiga ter as condições mínimas de dignidade em relação ao mercado.

## **Direito à saúde, vida e segurança**

Todo o consumidor possui o direito à saúde, vida e segurança, proteção a serviços ou produtos que capaz levar a acidentes que podem lhe causar a vida. Como acidentes rodoviários, marítimos ou aéreos, cirurgias malsucedidas, intoxicações alimentares.

## **Direito à educação, liberdade de escolha e informação adequada**

O consumidor tem o direito a informação adequada quando da aquisição de produto ou contratação de serviço, de modo que possa utilizar de forma correta e garantir minimamente seu direito a escolha. A educação do consumidor é um direito básico e assegura um equilíbrio na relação com os fornecedores, para que possam identificar sua real necessidade de aquisição. A educação do consumidor tem um caráter informal de forma que os consumidores possam receber cartilhas, folders e palestras, como também um sentido formal onde os conteúdos ligados a educação do consumidor estejam inseridos nas disciplinas do currículo.

## **Direito a informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços**

As especificações com relação a quantidade, características, composição, qualidade, tributos incidentes e preço, bem como sobre os riscos que apresentem devem ser informadas de forma clara ao consumidor, pois além do direito a informação, muitos consumidores possuem alguns tipo de restrição alimentar, como por exemplo intolerância ao glúten ou doenças como diabetes e esses devem ter maior cuidado na ingestão de alguns alimentos.

## **Direito à proteção contra publicidade enganosa e abusiva**

Em seu art. 6º, IV, CDC, está descrito a proteção do consumidor com relação a publicidade enganosa e abusiva, segundo o código abusivo diz respeito à característica de quem exerce um direito, uma faculdade, ultrapassando os limites da normalidade, do costume e do bom senso. Como o fornecedor possui uma posição mais favorável em relação ao consumidor, este deve ser protegido de todo o abuso cometido pelo fornecedor, seja no momento de anunciar seus produtos e serviços (proteção contra publicidade enganosa e abusiva), no trato direto com o consumidor nos momentos anteriores ou concomitantes à venda (proteção contra métodos comerciais coercitivos ou desleais) ou na falta de imposição de condições contratuais injustas aos que com ele contratam (proteção contra cláusulas abusivas ou impostas no fornecimento de produtos e serviços).

## **Direito à proteção contratual**

O CDC garante ao consumidor modificação das cláusulas contratuais que estabeleçam prestações desproporcionais ou sua revisão em razão de fatos supervenientes que as tornem excessivamente onerosas, isso ocorre em regime de exceção, quando o fornecedor obtiver um ganho exagerado em relação ao consumidor, pois a regra é que uma vez assinado o contrato obriga as partes a cumprirem com o acordo assinado. A proteção contratual diz respeito a proteção do consumidor frente a cláusulas que causem prejuízo considerável ao consumidor e rever contratos que fato posterior inviabilize ao consumidor o cumprimento da prestação.

## **Direito à prevenção e reparação de danos**

É assegurado ao consumidor efetiva prevenção e reparação de danos patrimoniais e morais, individuais, coletivos e difusos. O direito à indenização é um dos fundamentos da vida em sociedade e assegura a todos que o Estado promoverá, na forma da lei, que o causador de um dano recompense o prejudicado obrigatoriamente, caso aquele não cumpra sua obrigação espontaneamente.

Também estão previstos, como direitos básicos do consumidor em seu art. 6º:

VII - o acesso aos órgãos judiciários e administrativos com vistas à prevenção ou reparação de danos patrimoniais e morais, individuais, coletivos ou difusos, assegurada a proteção Jurídica, administrativa e técnica aos necessitados; VIII - a facilitação da defesa de seus direitos, inclusive com a inversão do ônus da prova, a seu favor, no processo civil, quando, a critério do juiz, for verossímil a alegação ou quando for ele hipossuficiente, segundo as regras ordinárias de experiências; X - a adequada e eficaz prestação dos serviços públicos em geral. (Lei 8.078/90)

Após a criação do CDC o consumidor teve seus direitos assegurados na referida lei e pode diminuir a imensa desigualdade entre as forças do mercado de consumo e o cidadão comum que antes da sua criação não possuía garantias quando ao adquirir produtos ou contratar serviços.

O CDC foi criado como uma política de proteção do consumidor que tem como um dos direitos básicos a educação do consumidor. Educar o consumidor no sentido de minimizar as desigualdades entre fornecedores e consumidores. As reclamações registradas no Procon de Pelotas são em grande parte pelo fato de os fornecedores não cumprirem com o que está previsto no código. Logo o consumidor informado sobre seus direitos, tanto informalmente com orientações em cartilhas, folders, cartazes como a educação formal, tratando no currículo

escolar do tema pode minimizar sobremaneira a situação de desigualdade. Em seu artigo 4º, o CDC prevê a Política Nacional das Relações de Consumo, cujo objetivo é o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à dignidade, saúde e segurança, a proteção dos interesses econômicos, a melhoria na qualidade de vida, bem como a transparência e harmonia das relações de consumo. Para regulamentar esta política, em 15 de março de 2013, foi instituído o Plano Nacional das Relações de Consumo e Cidadania, através do Decreto Nº 7.963/2013 (BRASIL, 2013) tendo como finalidade prover a proteção e defesa do consumidor no território nacional, por meio de integração e articulação de políticas, programas e ações.

O referido plano reconhece a vulnerabilidade do consumidor na relação de consumo, onde o fornecedor é o detentor do produto ou serviço e o consumidor aquele que adquire ou utiliza destes produtos ou serviços como destinatário final. O conceito de vulnerabilidade do consumidor é definido, conforme Miragem (2016)

A vulnerabilidade do consumidor constitui presunção legal absoluta, que informa se as normas do direito do consumidor devem ser aplicadas e como devem ser aplicadas. Há na sociedade atual o desequilíbrio entre dois agentes econômicos, consumidores e fornecedores, nas relações jurídicas que estabelecem entre si. O reconhecimento desta situação pelo direito é que fundamenta a existência de regras especiais, uma lei *ratione personae* de proteção do sujeito mais fraco da relação de consumo. (p. 128)

Essa vulnerabilidade, descrita pelo autor demonstra a fragilidade do consumidor perante o fornecedor, que possui todo o conhecimento especializado com relação ao produto ou serviço que está oferecendo no mercado. A vulnerabilidade do consumidor é o primeiro princípio da Política Nacional das Relações de Consumo que envolve todos os integrantes do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC), tanto públicos como privados, que é composto por: Senacon, PROCONS, Entidades Cíveis de Defesa do Consumidor, Defensorias Públicas e Ministério Público.

O PNRC é coordenado pela Secretaria Nacional do Consumidor (Senacon) do Ministério da Justiça e Segurança Pública, cuja atuação concentra-se no planejamento, elaboração, coordenação e execução desta política que tem como objetivos: garantir a proteção e exercício dos direitos dos consumidores; promover a harmonização nas relações de consumo; incentivar a integração e atuação conjunta dos membros do SNDC; e participar de organismos, fóruns, comissões e comitês nacionais e internacionais que tratem da proteção e defesa do consumidor ou de assuntos de interesse dos consumidores, entre outros.

## **A educação do consumidor**

A Educação do Consumidor é um processo que tem por objetivo que as pessoas consigam diferenciar suas necessidades reais daquelas estimuladas pela sociedade do consumo.

Para definir Educação do Consumidor utilizo Santos, Carvalho e Duarte (1991) que a definem como:

[...] processo que permite ao cidadão intervir conscientemente no seu bem estar e no desenvolvimento socioeconômico e cultural, mediante a aquisição de informação que contribua para a compreensão das diferentes dimensões (econômica, social e cultural) do consumo, tendo como suporte a interiorização dos direitos e deveres, tanto individuais como de cooperação e de solidariedade com os outros consumidores.(SANTOS; CARVALHO; DUARTE, 1991 p.5)

Para compreender como a temática perpassa a produção acadêmica brasileira, investigou-se teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes e observou-se que, em geral, os trabalhos encontrados não tratavam da educação do consumidor com uma perspectiva voltada a educação, mas sim em direito, administração e outras áreas. Dentre os trabalhos pesquisados foram encontrados cinco com uma perspectiva de educação para o consumo.

Costa (2013) tem como objetivos da pesquisa identificar os enunciados do discurso que apela ao consumo consciente em uma sociedade convocada a exercer seu poder de compra através do consumo e também problematizar os efeitos do poder relacionados à expertise que opera para regular a conduta dos consumidores com vistas que permaneçam nessa condição, de consumidores ativos, pelo maior tempo possível de suas vidas. A autora analisa através das imagens seu caráter discursivo, pela representação e elaboração de uma linguagem para descrever o domínio de seu governo, então os textos e as imagens-texto, nessa tese são lidos como esforço do governo em compreender a natureza da realidade a ser governada e em representá-la literalmente em uma forma maleável à deliberação, ao argumento e à esquematização política. A autora conclui que a partir dos anos 90 os consumidores foram responsabilizados pelo consumo desenfreado e ao contrário do que é prometido ao consumidor contemporâneo acerca da sua participação cidadã no consumo consciente, o que a autora percebeu foi um esvaziamento da noção de cidadania pela neutralização de seu potencial de construção de novas realidades coletivas pela participação individual.



Costa (2014) analisar a participação do movimento social na elaboração de políticas públicas sobre o desenvolvimento da defesa do consumidor, em especial com a política de consumo na Constituição de 1988 e no Código de Defesa do Consumidor. O autor discute, utilizando o método dialético baseado em Karl Marx, a formação do consumidor baseado no consumo e na dependência das empresas transnacionais e também traz a questão da organização e articulação para a formação dos órgãos de defesa do consumidor.

Lima (2018), objetivo do autor foi analisar a forma de o livro didático adotado na rede municipal de Maceió abordar o assunto de matemática financeira para o segundo segmento, ou seja, para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. O autor analisou livros didáticos e percebeu uma falta de sistematização de uma educação para o consumo. Oliveira (2015), cujo objetivo principal foi compreender as representações sociais de educação para o consumo nas práticas cotidianas das escolas e dos professores de Educação Infantil. A autora conclui que os sistemas educativos (ao desenvolverem processos de formação contínua de professores) devem nesses momentos de reflexão coletiva provocar esse debate, analisando de modo mais crítico práticas de consumo já cristalizadas no interior das escolas.

Zeccin, 2017 o objetivo foi investigar como o tema consumo é trabalhado no contexto escolar, nos anos finais do ensino fundamental. O autor conclui que a temática é tratada como importante pelos professores, mas que tratam da temática da educação para o consumo nas disciplinas somente quando esta é levantada pelos alunos.

Após analisar os referidos trabalhos observa-se que apesar de versarem sobre o tema educação do consumidor ou educação para o consumo, os objetivos de análise são distintos dos objetivos dessa pesquisa. Os trabalhos trazem uma perspectiva de educação para o consumo através da análise de imagens e observação do comportamento do consumidor, também foi observada a participação de movimentos sociais na criação do CDC. Outro aspecto citado nas pesquisas foi a formação de professores e como eles desenvolvem o tema da educação do consumidor no cotidiano escolar. Uma das pesquisas traz como objetivo investigar como o tema consumo é trabalhado no contexto escolar, o que se assemelha sobremaneira com o objetivo principal da nossa pesquisa que é de analisar como o currículo escolar de um curso técnico pode contemplar as diferentes dimensões de uma educação para o consumo.

## **A educação do consumidor nos documentos oficiais**

Nesta seção buscamos compreender como a educação do consumidor adentra os documentos oficiais, ou seja, os textos políticos. Para tanto discutimos resoluções do CNE que apresentam orientações curriculares ao sistema de ensino nacional: os documentos analisados foram os documentos da política nacional (Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2019), Resolução do CNE (7/2010).

Segundo documento da BNCC na seção Base Nacional Comum Curricular e currículos:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BNCC, 2018, p.17)

De acordo com a BNCC:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BNCC, 2018, p.17)

No documento da BNCC o tema educação para o consumo aparece como tema transversal ou integrado as disciplinas do currículo escolar da educação básica. Como pode-se observar, por exemplo, na Subseção 4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades, o Código de Defesa do Consumidor é citado como um gênero da vida pública legal que deve ser tomado a partir de seu contexto de produção, conferindo significado a seus preceitos e assim fazendo com que o jovem, nesta fase do ensino, possa ter consciência dos seus direitos.

Outra disciplina citada no documento que trata do tema educação para o consumo é a disciplina de ciências do 8º ano, que o dá uma orientação de calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.

No documento da BNCC várias das dimensões de uma educação para o consumo são citados de forma integrada ao currículo das disciplinas do ensino básico, nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia citando situações reais do dia a dia dos

alunos no contexto dessas disciplinas. Como ler e compreender boletos, faturas e carnês de acordo com o tipo de documento (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Na resolução CNE 7/2010 consta:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), **educação para o consumo**, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (Resolução CNE, 2010, pág. 5)

Na resolução do Conselho Nacional de Educação está previsto que a educação para o consumo deve fazer parte dos componentes curriculares, de forma a permear tanto os conteúdos da base nacional como a parte diversificada do currículo.

### **Considerações Finais**

O CDC, os documentos oficiais analisados, como a BNCC e a resolução do CNE trazem a educação do consumidor como conteúdo a ser desenvolvido para uma formação de um consumidor melhor informado. A perspectiva dos movimentos sociais a época da criação do CDC veio como uma política para assegurar ao consumidor brasileiro garantias de proteção a sua vida e segurança, a educação e divulgação de informações sobre o que é consumido, proteção contratual, acesso a órgãos administrativos ou judiciais, bem como a adequada prestação de serviços públicos.

Pode-se observar nestes documentos que a educação do consumidor ou educação para o consumo traz em seu contexto de produção destes textos a política como texto que será articulada no contexto da prática pelos atores sejam eles professores ou educadores nas escolas ou em outros espaços de formação.

O que pretende-se com essa pesquisa é analisar se questões como o funcionamento do sistema de produção, oferta e procura, política de abastecimento, a publicidade que é veiculada pelos meios de comunicação é questionada, alimentação adequada, política de preços, meio ambiente como outras dimensões de uma educação para o consumo estão

inseridas no contexto escolar de maneira formal(descrita no currículo da disciplina) ou de forma transversal.

Pretende-se entender com a pesquisa como o tema educação para o consumo é desenvolvido no contexto da prática pelos professores, que são os atores do contexto da prática das políticas “criadas” nos textos políticos, sejam ele o CDC, a BNCC ou a resolução do CNE que traz a educação para o consumo como uma

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephan. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephan; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo : Cortez Editora, 2011.

BALL, Stephen. Reformar Escolas/Reformar Professores e os terrores da performatividade. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, n. 2, p.3-23, 2002.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016. 230p.

BRASIL. *Lei nº 8.078*, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto nº 7.963*, de 15 de março de 2013. Institui o Plano Nacional de Consumo e Cidadania e cria a Câmara Nacional das Relações de Consumo.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Versão final entregue em 11 de maio de 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10.10.2019.

COSTA, Andresa Silva da. *A constituição do sujeito contemporâneo do consumo – aprender a comprar bem, para comprar sempre*. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=538877](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=538877)>. Acesso em 10.06.2019

COSTA, Nelson Nery. *Política de consumo: movimento social de defesa do consumidor no Brasil*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas): Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=739150](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=739150)>. Acesso em 10.06.2019

LIMA, Ivonildo Ferreira. *O livro didático para o ensino de matemática: análise sobre o conteúdo de matemática financeira nos anos finais do ensino fundamental da educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática): Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7089452](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7089452)>. Acesso em 25.06.2019

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEC. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7246&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7246&Itemid=>). Acesso: 10.10.2019

MIRAGEM, Bruno. Curso de Direito do Consumidor. Revista dos Tribunais; Ed: 6ª, 2016.

SANTOS, Beja; CARVALHO, Odete; DUARTE, Teresa: *A Educação do Consumidor-Um Guia Para Professores, Formadores e Animadores*. Lisboa: Texto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Danielle Pena de. *Educação para o consumo no cotidiano escolar: um estudo de representações sociais*. Dissertação(Mestrado em Educação): Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7089452](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7089452). Acesso em 25.06.2019

ZECCHIN, Gabriel Bezerra. *Educação para o consumo: a ação docente em destaque*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura): Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em:<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5024879](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5024879)>. Acesso em 25.06.2019.

# O SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DE PELOTAS/RS NA PERSPECTIVA DE SUJEITOS DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

*EL SISTEMA DE EVALUACIÓN MUNICIPAL DE PELOTAS/RS DESDE LA PERSPECTIVA  
DEL EQUIPO DE UNA ESCUELA DE LA RED MUNICIPAL*

*Andrea de Oliveira Lopes Bermudes  
Mestranda/ Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia IFSul Campus Pelotas  
andrea.bermudes@hotmail.com*

*Jair Jonko Araújo  
Professor Dr. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia IFSul Campus Pelotas  
jair.jonko@gmail.com*

## **Introdução**

Este estudo trata-se de uma análise sobre as implicações de uma política de avaliação externa, a qual denominaremos neste artigo Avaliação Municipal de Pelotas (AMP), no trabalho dos professores da rede pública do município de Pelotas/RS, visando discutir como esse processo de avaliação em larga escala influencia na realidade das escolas em que esses docentes lecionam. Assim, considerando-se que, a avaliação em larga escala – foco desta pesquisa – é um instrumento implantado pelo governo, sendo uma das políticas atuais, onde o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) vem conduzindo as políticas educacionais.

O PDE conforme apresentado pelos gestores do governo que o elaboraram, é composto por programas e ações focadas numa concepção de educação que propõe a formação de indivíduos capazes de ter uma postura crítica e criativa perante o mundo. Segundo Haddad (2008), esse é um Plano que atua como um instrumento direcionador dos objetivos do Ministério da Educação (MEC), que, na sua trajetória de mais de 80 anos, busca promover um ensino de qualidade. Para efetivar tal propósito, a implementação do conjunto dessas políticas deve ocorrer em regime de colaboração com os entes federados.

Organizado em torno de quatro eixos (educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização), o PDE é um plano executivo que estabelece conexões entre avaliação, financiamento e gestão, permitindo, dessa forma, fazer surgir no sistema educacional um novo conceito: a responsabilização, prevista no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MEC, 2008).

A avaliação da aprendizagem não é algo novo no processo educacional, ela está instituída há muito tempo e presente no dia a dia da comunidade escolar. Nos últimos cem anos,

seus conceitos e objetivos vêm mudando de acordo com as transformações políticas e econômicas da sociedade.

Entretanto, a avaliação não está restrita somente ao interior da escola, ela também pode ser realizada por agentes externos à Escola. O sistema educacional brasileiro apresenta várias destas avaliações externas, que se sustentam no discurso de melhorar o processo de ensino aprendizagem no ensino básico. Dentre estas avaliações estão: Olimpíada de Matemática, Enem, Pisa, Encceja, Ava, Provinha Brasil e Prova Brasil. São avaliações que focam produto, no resultado do estudante, para fazer inferências sobre o sistema escolar.

O MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação devem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias.

Cabe ressaltar que projetos desenvolvidos dentro das instituições de ensino também contribuem para o aprimoramento dos educandos pois, além da questão da proficiência, busca encontrar medidas para solucionar/minimizar questões como a baixa frequência, o abandono e a evasão, que tanto contribuem para o fracasso escolar. Evidenciam ainda, a necessidade de ações alternativas capazes de contribuir com um trabalho pedagógico de qualidade que se pretende garantir na escola pública.

A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como social (BARRETO, 2001).

O papel da avaliação padronizada nas políticas educacionais, geralmente, aparece justificado pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação *pari passu* à mudança nas organizações em geral. Segundo Afonso (2001), as avaliações de larga escala propiciariam informações, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas.

Neste contexto, a Secretária Municipal de Educação e Deporto, da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, idealizou e construiu, a partir de sua necessidade de identificar as fragilidades e dificuldades pedagógicas encontradas nas escolas da rede municipal, uma avaliação diagnóstica (Avaliação Municipal de Pelotas – AMP) capaz de apontar as

possibilidades e soluções pela própria escola, bem como, definiu ações e políticas a serem adotadas, pela secretaria, para enfrentamento da situação.

Desta forma, a presente pesquisa se justifica, pois, pretende avaliar os resultados da Avaliação Municipal de Pelotas (AMP) nos processos educacionais de escola da rede municipal de Pelotas. Este estudo é uma proposta de pesquisa acadêmica, elaborado para atender ao requisito parcial de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL, Câmpus Pelotas. O estudo apresenta a temática acerca da Avaliação Municipal (AMP) do município de Pelotas/RS, com base nas teorias sobre o ciclo de políticas.

Ao longo dos estudos e leituras sobre a temática, várias questões foram se apresentando: Quais os resultados da AMP nos processos educacionais da escola? Existe relação entre o AMP e a Prova Brasil? Houve influência do IDEB para a criação da AMP?

A partir destas indagações, definiu-se como objetivo geral da pesquisa em andamento analisar os resultados da avaliação municipal de Pelotas/RS, na perspectiva dos sujeitos de uma escola, da rede municipal de ensino.

Neste texto apresentaremos uma breve discussão sobre Avaliação em Larga Escala e apresentaremos uma breve discussão sobre a concepção de política com a qual operaremos a análise do AMP, bem como discutiremos as categorias gerencialismo, performatividade e profissionalismo, pois assumimos, em conjunto com outras pesquisas sobre avaliação extensa no Brasil, como importantes na análise desta temática.

### **Avaliação em larga escala**

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (2009), a avaliação é um processo fundamental para a administração do ensino, como condição para melhoria da educação e da aprendizagem, assim ela apresenta três objetivos básicos: a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais; o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação e, a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas.

A avaliação em larga escala é conceituada por Freitas (2004) como um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do



desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Nesse sentido, Freitas (2004 ) explica que a avaliação em larga escala teve como objetivo consolidar a regulação educacional por meio da conjugação de “medida-avaliação informação” sendo necessário o aparelhamento institucional.

Desta forma, ao longo dos anos 90, foram tomadas duas medidas importantes no âmbito das políticas de avaliação. A primeira medida proporcionou o fortalecimento dos espaços institucionais no âmbito do Ministério da Educação-MEC, responsável pela produção e disseminação de informação educacional resultantes de estudos estatísticos e de processos de medida avaliação. A segunda medida foi possibilitar condições para consolidá-las, criando condições institucionais e tecnocráticas necessárias à construção do complexo de regulação “medida-avaliação-informação”.

A avaliação em larga escala, firmou-se no Brasil como componente importante de monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só a aferição da qualidade dos resultados de ambos, como a indução de qualificação pretendida para os sistemas e para as instituições de ensino. Foi necessário, portanto, o aperfeiçoamento do Estado na produção e difusão de dados estatísticos-educacionais, como a realização de censo escolar. A estatística, atualmente considerada útil e necessária ao planejamento educacional, firmou-se também como ferramenta de pesquisa em educação, orientando a renovação da política educacional brasileira. No entanto, a partir das “medida-avaliação-informação” para Freitas (2014) criou-se a ilusão de que a avaliação em larga escala conseguiria avaliar também a escola e os professores.

A maior parte da literatura sobre avaliação de desempenho preocupa-se com as técnicas de avaliação, porém não se preocupa com o desenvolvimento e refinamento de diferentes abordagens de medida educacional e das falhas quanto a aplicação das mesmas. É importante analisar tanto as finalidades quanto os propósitos e efeitos que essas avaliações padronizadas podem ter nos sistemas educativos em que são aplicadas.

Há diversos estudos e reflexões a respeito destes propósitos, pois os mesmos condicionam as opções de técnica a ser utilizada e, condicionam a interpretação e o uso do que será feito de seus resultados. Surgem questionamentos acerca do potencial destas avaliações em larga escala e se estas melhoram a qualidade de ensino, pois mostram que pouco tem se alterado no quadro educacional dos países que o empregam, inclusive no Brasil, onde acaba sendo utilizado como apenas como um instrumento de gestão (TEDESCO, 2003).

Segundo argumenta este autor, a atual política educacional brasileira é parte do projeto de reforma do Estado que visa administrar recursos e restringir seu papel em relação às políticas sociais. De um lado, com a reforma, o Governo Federal delega, cada vez mais, sua responsabilidade quanto ao financiamento das políticas educacionais. Nesse processo, observa-se o incentivo à iniciativa privada no investimento em projetos sociais, atribuindo às empresas privadas a tarefa de investir, inclusive, em escolas públicas. Do outro lado, o Estado tem constantemente elaborado políticas educacionais, tais como as Leis de Diretrizes e Bases e, especialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, voltadas à avaliação das instituições de ensino.

No Brasil, os resultados destas avaliações em larga escala vêm sendo utilizados para a elevação da qualidade da educação básica, apontando 28 metas/ações a fim de assegurar que os alunos matriculados na rede pública de ensino conseguissem atingir índices obtidos pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas, estão à disposição da comunidade em geral nos sites oficiais do governo. Esses resultados servem para planejamentos das políticas públicas nos diferentes entes federativos (município, estado e federação), para financiamento da educação e para informar a população em geral.

A pretensão do Ideb de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir dos dois fatores (aproveitamento cognitivo em língua portuguesa e matemática e o fator rendimento ao fluxo escolar) não parece viável, já que é incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o nível sócio econômico (NSE) da população atendida, mas também pela forma como mede esses aspectos (SOARES, 2010).

### **Política de avaliação de larga escala e profissionalismo, gerencialismo e performatividade**

Considera-se, geralmente, senso comum o entendimento de que as políticas educacionais são formuladas e implementadas pelo Estado de forma autoritária, num movimento linear e não dialógico, seguindo a abordagem *top-down*. As escolas se vêem obrigadas a assumir novos “papéis” (Ball, 1994) de acordo com os interesses do órgão central; assumem novas nomenclaturas, tentando desvendar que novas práticas devem ser incorporadas e, muitas vezes, ficam só nas novas nomenclaturas mesmo. A partir dessa perspectiva, usualmente, entende-se que existe um grande distanciamento entre os objetivos das políticas e

aquilo que é implementado nas escolas. Além disso, os professores são vistos pelas administrações educacionais como resistentes e pouco colaboradores com as políticas educacionais.

No entanto, pressupomos que a pesquisa não se limita a verdades absolutas ou constatações insuperáveis, apostamos que pode haver algo de novo e que existem outras possibilidades de entendimento. Em busca dessas novas possibilidades de entendimento é que adotamos como coluna vertebral do nosso referencial teórico a *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

Os estudiosos enfatizam que a "política proposta" se refere à "política oficial" realizada com as intenções do governo (assessores, departamentos, secretários etc.) e também com as intenções de quem vai executar essas ações, ou seja, nas arenas de disputas onde as políticas deverão acontecer. A "política de fato" é a política colocada nos textos e levada para o campo da prática. Já a "política em uso" diz respeito ao discurso e às práticas das instituições que emergem nos processos de implementação das políticas.

O estudo realizado pelos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe não se configura como estático, mas sim flexível e passível de modificações. Essas análises refletem processos micro e macropolíticos, ou seja, as políticas educacionais sofrem influências da ação reguladora do Estado e das tensões que se estabelecem onde elas serão implementadas, isto é, no nível local. Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) identificam, inicialmente, um ciclo composto por três grandes fases: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Mainardes (2006) indica, ainda, que os grupos realizam disputas para a definição das finalidades e propostas de determinada política pública dentro do contexto de influência. Sendo assim, diversos atores são envolvidos nesse contexto, em busca de fazer valer o que consideram prioridade, cabendo citar grupos sociais organizados, políticos, empresários e até organismos internacionais. Nesse período, há um movimento de tensão, pois o que está em jogo são interesses, em alguns casos, de mercado (econômicos).

Os textos políticos, para Mainardes (2006), são as políticas propriamente ditas. Neles, estão contidos os interesses mais estreitos e as ideologias dogmáticas dos grupos que participaram das discussões para a sua elaboração. Observa-se que, em alguns casos, mesmo parecendo que esses textos são claros e coerentes, é possível identificar contradições, uma vez que eles são o resultado das disputas de interesses e precisam ser lidos de acordo com o tempo

e o espaço de produção no qual serão colocadas em ação as políticas, de tal sorte que esse período se torna relevante. No período de prática é que se observam as possíveis incoerências e impossibilidades; é onde serão analisadas as consequências do primeiro e do segundo contextos, pois o texto está sujeito à interpretação e sofrerá um processo de recriação pelos agentes locais

Nas palavras de Mainardes (2006): De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Ball (1994) introduz o conceito de profissionalismo e apresenta como atuam as políticas, citando tecnologias que surgem vinculadas a elas, como novas formas de adaptação do capitalismo.

O profissionalismo pode ser entendido como a relação entre o profissional e o seu trabalho, o que implica uma reflexão moral. O profissionalismo se esvazia quando a reflexão moral e o diálogo não são mais possíveis, ou seja, quando a subjetividade perde espaço para os efeitos das tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam a busca por ordem, produtividade e classificação. De acordo com Ball (2005, p. 545), “as tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais”.

Nessa perspectiva, o profissional tem como responsabilidade o seu desempenho, mas não o julgamento se esse desempenho está em consonância com seus valores e crenças. O seu desempenho passa a ser guiado pelo que esperam que ele demonstre e atinja, pelos índices de produtividade que ele será capaz de alcançar.

Ball (2005, p. 543) argumenta que “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Os desempenhos dos sujeitos ou organizações passam a servir de parâmetros de produtividade, que representam merecimento e qualidade do sujeito ou organização dentro de uma determinada área de julgamento. Em cada uma das áreas de julgamento ocorrem disputas pelo controle de quais valores serão privilegiados. Assim, a performatividade é um mecanismo de controle que substituiu a intervenção e a prescrição, pelo

estabelecimento de objetivos e comparações. Essa tecnologia utiliza mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

Por sua vez, o gerencialismo significa a inserção no setor público de uma nova forma de poder, consistindo num instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva no setor público. O gerencialismo destrói os sistemas ético-profissionais que existem nas escolas, inculcando a performatividade nos professores. A performatividade e o gerencialismo são, portanto, duas das principais tecnologias da política de reforma educacional (BALL, 2005).

Segundo Ball (2004), a educação é um assunto de políticas globais e locais e tem sido vista como uma “oportunidade de negócios”, isto é, cada vez mais políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas à competitividade econômica. Conseqüentemente, é cada vez mais comum que o “mundo dos negócios” enfoque a educação como uma área em expansão. E, embora o autor esteja falando da realidade do Reino Unido e da Comunidade Européia, “[...] globalmente, todo um leque de agências multilaterais, cada qual a seu modo, está trabalhando arduamente para criar outros espaços para a ‘privatização’ e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação” (Ball 2004, p. 1113).

Essas tecnologias mudam não só o que fazemos, mas o que somos. Estão em jogo novos valores, novas culturas e novas identidades. “Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p. 546).

As tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. A complexidade humana fica restrita a números numa tabela, os profissionais se tornam parte de estatísticas e o trabalho educacional rapidamente se transforma em índices e porcentagens de desempenho.

Os profissionais da educação acabam se inserindo na performatividade, visto que se empenham em cumprir as metas que lhe são impostas, se deixando levar pela necessidade de competição. Os compromissos humanísticos ficam esquecidos, a “eficácia prevalece sobre a ética”. A performatividade “permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1116); e consegue produzir novos perfis de profissionais, mercantilizando o trabalho do setor público.

Essa mudança na consciência e na identidade do professor ocorre em virtude de uma formação baseada na competência, uma formação construída sob exigências e não mais sob objetivos pessoais, culturais e políticos. “Durante o treinamento, o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexivo. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548). Sob o comando dessas tecnologias, a prática em sala de aula e o perfil do docente são reformulados para atender exigências externas. O professor deixa de ser um educador para ser cada vez mais visto como um técnico em pedagogia e se torna permanentemente inseguro e preocupado se está fazendo mais e melhor que o outro.

A performatividade, apesar de ser amparada por uma carga de racionalidade e objetividade, atinge a subjetividade humana na medida em que pode desencadear uma série de sentimentos como resposta às informações que envolvem o desempenho. A performatividade pode gerar, por exemplo, angústia e culpa, pela necessidade que o professor desenvolve de ser visto como um ‘bom professor’.

[...] a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. Valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor. [...] Ela (a performatividade) encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar (BALL, 2004, p. 1117).

Muitos professores vivem um constante conflito e estado de ansiedade, pois se vêm na condição de ter que substituir alguns de seus valores e experiências da prática, por outros valores e práticas que causem a impressão devida. Desta forma, “autenticidade e performatividade se chocam e se atritam” (BALL, 2005, p. 551). O professor se vê coagido a abandonar sua própria forma de pensar e trabalhar, sua autenticidade no ato de ensinar, em nome de uma suposta eficiência e de um perfil traçados pela performatividade.

Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são ‘invocados’ pela reforma educacional – um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática (BALL, 2005, p. 554).

As práticas passaram a ser julgadas pelo critério da contribuição que trazem para o desempenho organizacional, em geral apresentado em resultados mensuráveis. As crenças não importam mais, é a produção que conta. Professores que estão à procura de conhecimentos acerca de si mesmos e de sua prática, são vistos como quem perde tempo em busca de conhecimentos inadequados e desqualificados.

Embora muitos professores sejam ativos e participantes, as suas reações e interpretações passam a ser fortemente influenciadas por aspectos da performatividade. Os professores sofrem pressões, formalizadas por meio de avaliações e dados estatísticos, para que abandonem seus ideais e hajam na lógica da performatividade. As interações e relações são redesenhadas, as relações sociais autênticas são substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. Seu valor como pessoa é subtraído, o que importa é o que ela pode oferecer para tornar o sistema mais eficiente.

Assim, passam a coexistir dois tipos de profissionais: o “profissional reformado ou pós-profissional”, que age segundo padrões de desempenho, concorrência e comparação para responder às exigências externas; e o “profissional autêntico”, que age muitas vezes na incerteza e aprende com as conseqüências. Agir de acordo com autenticidade não se trata de manter o discurso que estava, mas sim de fazer um discurso diferente (BALL, 2005). Desta forma, o “profissional autêntico” é aquele que faz uso de sua autonomia profissional, construindo o discurso que considera coerente com seu contexto, e não fazendo uso de um discurso já moldado e pré-definido.

### **Considerações finais**

Como vimos nas seções anteriores a avaliação em larga escala é, segundo Freitas (2004) um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Essas avaliações, pretendem avaliar o nível de aprendizagem dos alunos nas escolas e com isso encaminhar ações a fim de destinar recursos financeiros e técnicos para sua viabilização.

As técnicas utilizadas para as avaliações de desempenho não se preocupam com o desenvolvimento e o refinamento das abordagens de medidas educacionais, muito menos com as falhas existentes nas mesmas. O que realmente importa é a pontuação/taxa/número que a cada aluno é atribuído. Por isso é importante analisar tanto as finalidades quanto os propósitos e efeitos que essas avaliações padronizadas podem ter nos sistemas educativos em que são aplicadas, pois as cobranças são sempre feitas, com maior veemência àqueles que ficam na ponta do iceberg, professores.

Neste contexto é importante entendermos como ocorre a política de avaliação e o que isso impacta no dia a dia das instituições de ensino, dos docentes e discentes. Conhecermos o

que enfatiza a “política proposta”, quais as intenções do governo, as intenções de quem vai executar as ações, quais as arenas de disputas onde as políticas deverão acontecer, como a “política de fato” é colocada nos textos e levada para o campo da prática., e por fim, como a “política em uso” diz respeito ao discurso e às práticas das instituições que emergem nos processos de implementação das políticas.

Compreender o gerencialismo, performatividade e o profissionalismo se torna importante para entendermos como o fazer docente se dá neste campo político. Como essas avaliações interferem na sua atividade diária.

Por isso é importante estudarmos a AMP e verificarmos se houve melhora nos índices do IDEB depois de sua implantação, como ocorre esse processo na escola da rede municipal.

Por fim, cabe indagar: será que a política de avaliação do município de Pelotas é uma ferramenta de gestão que tem por principal objeto fomentar performatividade e gerencialismo? Como vem se constituindo o profissionalismo no contexto da prática a partir da implantação dessa política avaliativa?

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional*. Educ. & Soc., Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

BALL, Stephan. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephan; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa. 2005, vol.35, n.126, p. 539-564.

BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, 288p.

BARRETO, E. S. S. *A avaliação na educação básica entre dois modelos*. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>; acesso em: 10/05/2016.

FREITAS, L. C. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), 21 a 24 de novembro de 2004.



HADDAD, S. *A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI*. Rev. Bras. Educ., vol. 14, n. 41, pp. 355-369, 2009.

LUCKESI. C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 10ª ed. Cortez, set/2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C.P. *Avaliação do rendimento escolar*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993, pp. 27-49.

SOUSA, S. Z. L. *Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos*. In: DOURADO, L. F. (org.). Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009 – p. 31-45.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2002.

**QUEM É QUEM NO PODER?  
A CONSTRUÇÃO DAS BANCADAS INFORMAIS NA CÂMARA DOS DEPUTADOS  
DIANTE DA IDENTIDADE DA OPINIÃO PÚBLICA NA DEMOCRACIA  
BRASILEIRA**

*WHO IS WHO IN POWER?  
THE CONSTRUCTION OF INFORMAL BENCHES IN THE CHAMBER OF DEPUTIES  
BEFORE THE IDENTITY OF PUBLIC OPINION IN BRAZILIAN DEMOCRACY*

*Fabrizio Moraes Fernández<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Pelotas/Mestre em Ciência Política  
fabriziomoraesfernandez@gmail.com*

### **Introdução**

Este estudo é parte integrante da dissertação de mestrado do autor - A Espiral do Silêncio e a prática do presidencialismo de coalizão nos mandatos Lula e Dilma no Brasil (200-2016) – e tem como objetivo trabalhar os conceitos de grupos de pressão e grupos de interesse, envolvendo concepções como a construção do clima de opinião pública, espiral do silêncio, grupos de pressão e grupos de interesse. Assim, percebendo o estudo da democracia brasileira com os conceitos de opinião pública, grupos de pressão e grupos de interesse. A partir daí, partimos da dinâmica do clima de opinião conformado em meio à opinião pública sobre as ações políticas e as influências incisivas da grande mídia para a tomada de decisão na agenda política na democracia brasileira. Essas conexões institucionais da grande mídia são construídas ou desconstruídas por crises e superações institucionais, constituindo crises de identidade na democracia brasileira e formulando novos processos de representação política. A construção de identidade do clima de opinião é uma constante tensão e aproximação com as relações de interdependência existentes até hoje que envolvem comunicação e política, ou seja, uma manutenção/atualização das estruturas dos grupos de interesse que interferem na democracia brasileira.

A desconstrução e construção da identidade da opinião pública têm trabalhado novos contextos nas estruturas políticas da democracia brasileira através do clima de opinião exercido por grupos específicos. Diante dos fatos políticos pós 1988, vê-se que existem grupos que protagonizam atitudes no eleitorado, fatos que formam agenda nos poderes Executivo e Legislativo. Nesse contexto, o nosso objeto de pesquisa destaca os temas de grupos de interesse e pressão para observar quem é quem na democracia brasileira.

---

<sup>1</sup> Membro do grupo de Pesquisa Democracia e Políticas Públicas – DPOP – Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, RS, Brasil.

Sobre opinião pública destacamos que “são opiniões sobre temas controversos que podem ser expressos em público sem estarem isolados” (NOELLE-NEMANN, 2016, p.88) e clima de opinião tem seu conceito vinculado ao “ao clima que rodeia todo o indivíduo em seu exterior” (FERNÁNDEZ, 2018, p.31). Estes conceitos, que formam o bojo da teoria da hipótese da Espiral do Silêncio, que de acordo com a conceituação de Noelle-Neumann (2016), diz respeito sobre como uma opinião pode ser sentida por determinado grupo de pressão ou de interesse como mais forte do que realmente é, frente a uma opinião emblemática em que uma informação se apresenta tênue, sendo que o grupo de opinião dominante sente-se com o poder de determinar suas opiniões e o grupo dominado, em situação oposta, mantém-se silenciado, processando informações de maneira a projetar uma espiral, afastando-se da consciência de partidos, tendendo a calar sua opinião ou a concordar com a maioria (FERNÁNDEZ, 2018).

Por esse aspecto, o representante estaria ausente da sua função e o representado poderia estar presente nas estruturas da sociedade contemporânea? O legislador estaria representando a si mesmo, a um grupo social ou ao representado? Os eleitos, com presença nas eleições, mas distanciados o bastante durante a legislatura, sendo referenciados com o conceito de ausentes. Já os representados, presentes na estrutura eleitoral, sazonal e temporariamente, e ausentes na representação política e nas tomadas de decisões.

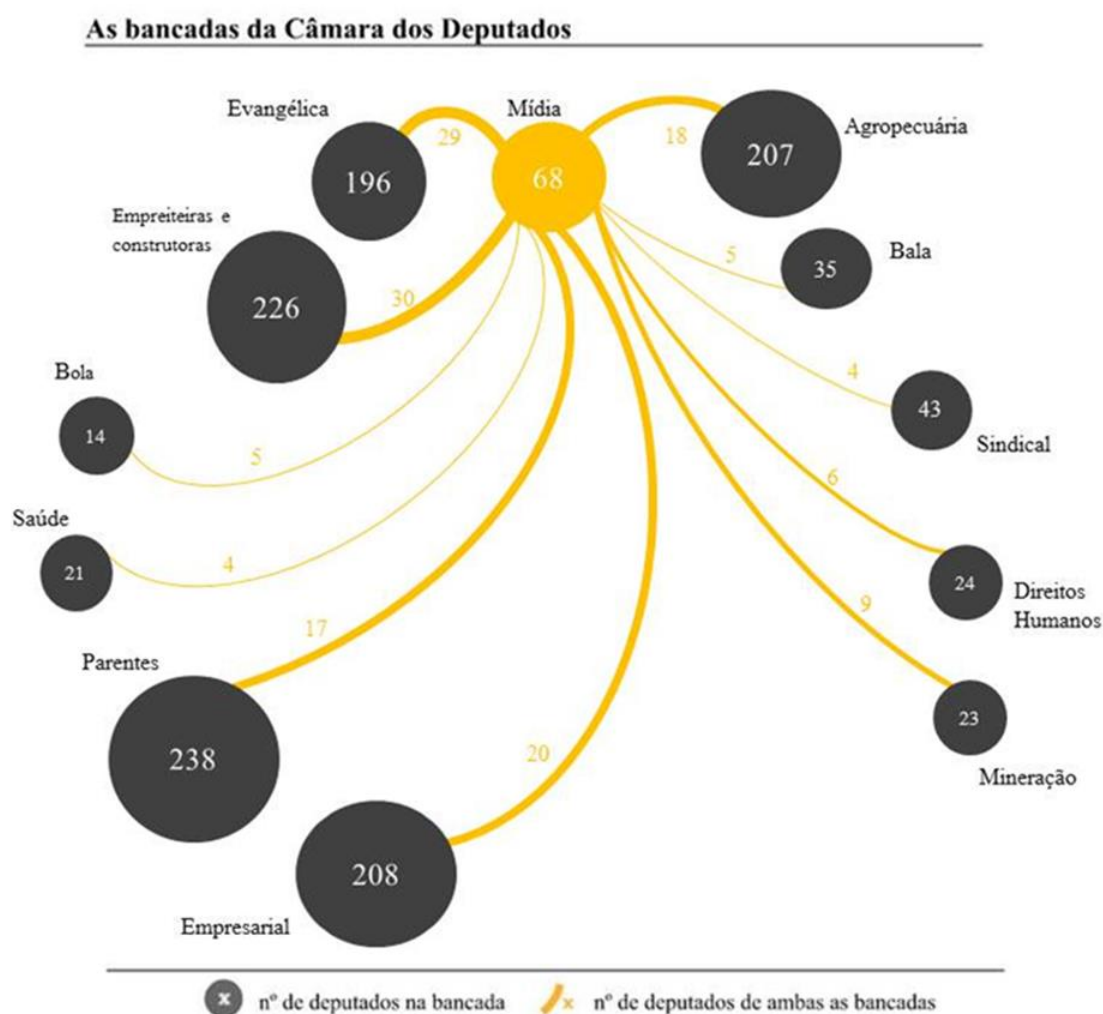
## **Metodologia**

A pergunta da pesquisa de Noelle-Neumann (2016) aplicada pelo Instituto Allensbach na Alemanha diz: “De modo geral, que qualidades positivas você diria serem as dos alemães?” (HOHLFELDT, MARTINO e FRANÇA, 2001, p.221) dialoga diretamente com as ações de grupos de interesse e de pressão na democracia brasileira. Esse questionamento refletiu em nossa escolha no caso brasileiro, pois o clima de opinião apoia-se nas pesquisas de aprovação e desaprovação da agenda política na democracia brasileira. Neste sentido, para reforçar a nossa hipótese geral recorreremos às contribuições teóricas de Hohlfeldt, o qual destaca que “uma hipótese [...] é um sistema aberto, sempre inacabado, adverso ao conceito de erro característico de uma teoria” (2001, p.189).

E para abordamos os questionamentos acima, a metodologia de pesquisa se vincula à abordagem qualitativa com revisão bibliográfica teórico-analítica. A pesquisa utiliza dados secundários, obtendo informações disponíveis em vários bancos e relatórios de pesquisas, como: Banco de Dados Legislativo do CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e

Planejamento – CEBRAP/NECI USP; Radiografia do Novo Congresso Nacional. Banco de Dados do DIAP, 2002, 2006, 2010 e 2014; Relatórios: “Os Cabeças do Congresso Nacional” – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar–DIAP 2003, 2007, 2011 e 2015;; Secretaria Geral da Mesa – Câmara dos Deputados, 2018; dados dos relatórios da radiografia do Congresso Nacional (2003-2007; 2007-2011; 2011-2015; 2015-2019).

Deste modo, focamos em onze das principais câmaras setoriais que atuam na Câmara Federal, bancadas informais, definidas pelos dados do DIAP (2002, 2006, 2010, 2014) e agência A Pública (2016). A saber, a bancada ruralista ou agropecuária, 207 deputados federais, a evangélica (196), a empresarial (208), a das empreiteiras e construtoras (226), dos parentes (238), mineração (24), da bola (14), da bala (35), dos direitos humanos (24) e da saúde (21). E acrescentamos a 12ª bancada, a bancada da mídia (68) que também tem influência na Câmara dos Deputados:



**Figura 1:** Bancadas informais da Câmara dos Deputados.  
 Fonte: DIAP e A Pública (2016). Elaboração: Própria (2018).

Deste modo, cabe refletirmos sobre quem está e detém o poder, identificar os grupos de pressão e grupos de interesse, as suas formas de atuação e como se apropriam de conceitos sob o aspecto de grupos de interesse e de pressão na democracia brasileira.

## **Resultados e discussões**

O nosso objetivo conceituar quem são os grupos que influenciam a esfera da tomada de decisão no Poder Executivo para explorarmos como a opinião pública se apresenta no ambiente político-partidário brasileiro. A saber: a relação que o Poder Executivo mantém com os seus pares e partidos políticos e seus efeitos perante a opinião pública. Robert Dahl sobre poder e influência utiliza esse conceito para estudar o poder de tomada de decisões em New Haven, Connecticut (Dahl, 2005). Dahl questiona se existe uma elite que exerce o poder de influência e, se existe, quem é? Quem domina? Quem governa? Nesse pensamento, Satori (2017) contesta se vivemos em uma “democracia ou massacrada” (2017, p.32). O resultado das eleições são o meio cujo fim é o ‘governo de opinião’ [...] que [...] corresponda, amplamente, à opinião pública” (SARTORI, 2017, p.67), apoiados por grupos diversos. Assim, o objeto de divergências na sociedade passa a ser “quem governa [...] e não a forma de governo” (SARTORI, 2017, p.71) coadunando com as ideias de Limongi (2002, 2009). A pergunta inicial de quem governa é substituída por: quem detém o poder? E o poder está ligado ao clima de opinião.

Clima de opinião significa dizer que é o clima que rodeia todo o indivíduo em seu exterior. Dialogamos diretamente com a Espiral do Silêncio, já que essa espiral é “uma reação às mudanças no clima de opinião” (NOELLE-NEUMANN, 2016, p.108).

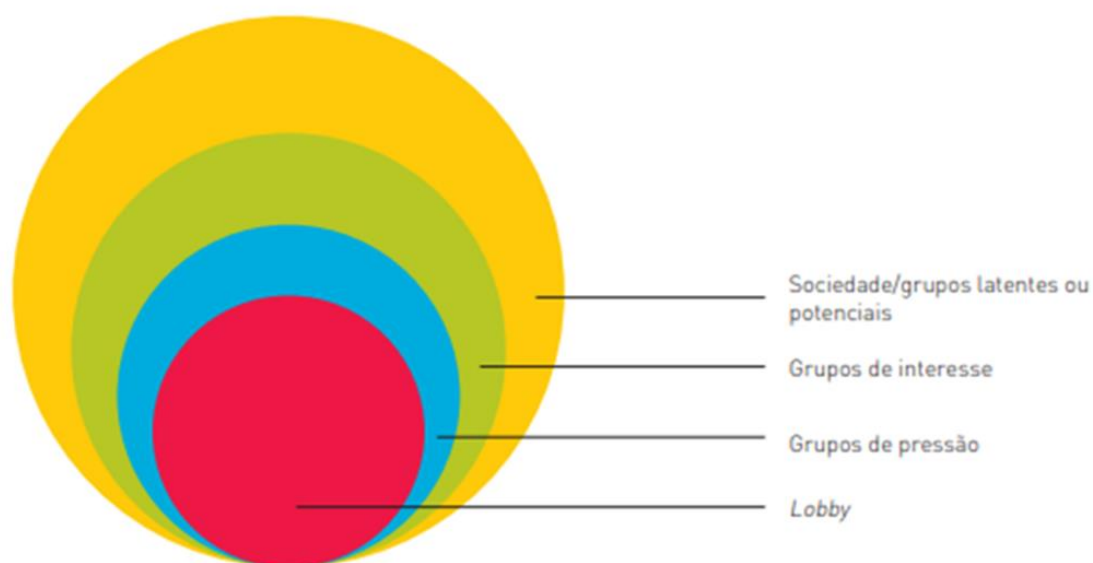
Não há uma definição geral, pois opinião pública “não é o nome de algo, mas uma classificação de um conjunto de coisas” (DAVISON, 1968, p.188). Noelle-Neumann diz que opinião pública “são opiniões sobre temas controversos que podem ser expressos em público sem estarem isolados (2016, p.88)”, a opinião pública na Espiral do Silêncio é fato determinante ao medo do isolamento. Com isso destacamos dois tópicos: (i) o medo ao isolamento; (ii) a legitimidade do indivíduo (administrado) ou do político profissional de opinar sobre determinado tema ou assunto.

Ao buscarmos identificar quem são os grupos políticos da tomada de decisão na democracia brasileira exploramos sua relação com os partidos políticos e seus efeitos perante

a opinião pública. O Executivo, pós-eleição, obedecendo a lógica do presidencialismo de coalizção, precisa compor maioria para garantir governabilidade e colocar seu programa em prática. Desse modo, o sistema eleitoral brasileiro convive com um quadro de competiçção que, por um lado, tem uma baixa legitimidade dos partidos políticos frente ao eleitorado, de outro, apresenta uma relaçção ambígua entre os poderes Executivo e Legislativo (MELO e CÂMARA, 2012). Essa relaçção entre instituições e eleitores depende de escolhas e da relaçção custo-benefício que se apresenta e muda de acordo com o que está posto no jogo político. Outro ponto é o registro de novos partidos que de acordo com o quantitativo influenciam na agenda política. Desse modo, a maneira de representar e dizer quem é quem, tanto no Legislativo quanto no Executivo, tem passado pelas concentraçções de forças através do poder exercido pelos partidos, pelas forças de grupos de interesse e de pressão.

Thomas (2004) define grupos de interesse como uma associaçção, seja de indivíduos ou formado por organizaçções, que podem ser públicas ou privadas, e que tem interesses afins, são delimitadores de espaçcos de disputas de ações específicas em um espaço social, caracterizando as comissões de bancadas legislativas.

Grupos de pressão são definidos como grupos que “constituem-se em organizaçções ou entidades que procuram influenciar no processo de decisão de órgãos estatais, visando ao atendimento de seus objetivos específicos” (TOLEDO, 1985, p.3). O conceito de Toledo (1985) caracteriza os partidos políticos e suas coalizções.



**Figura 2:** Grupos de interesse e grupos de pressão. Fonte e elaboração: Meyer-Pflug (2009).

O questionamento de quem governa e a influência de grupos de interesse (bancadas), bem como a comunicação entre representantes e representados depende de um posicionamento claro de quem está no poder para saber quem governa e para quem (NICOLAU, 2017). Dicey (1905), “ ‘o verdadeiro fundamento de cada governo é a opinião dos governados’”. Quem governa é observado como essencial por Sartori como sendo o formador de dissenso em uma sociedade (SARTORI, 2017).

E a governabilidade, assim como as pautas nas agendas de democracias, no caso a brasileira, não foge a esse sistema. A democracia brasileira tem sido colocada à prova quando os partidos chegam ao poder. Por um lado, grupos políticos quando empossados defendem suas prerrogativas parlamentares e, de outro, o governo federal articula concessões para impor a sua agenda e aprovação de matérias e propostas diante de uma complexa gama de partidos da base e da oposição. Dentre esses interesses, as comissões ou bancadas determinam o aceite ou não das pressões impostas pelo Executivo de acordo com o grupo de interesse que defendem. Por se constituírem em torno de interesse específicos, temas que não são dirigidos aos interesses tornam-se negociáveis promovendo articulações entre bancadas.

Nesse contexto, a opinião pública torna-se o fator definidor e motivador de agendas, movido pela necessidade de aceitação que conquista votos, e da exigência dos comportamentos sociais vigentes com a mão de um poder popular de julgamento, ou seja, um juízo do tribunal de nossos pensamentos. A imagem das instituições e de parlamentares ganha uma dinâmica ativa na sociedade brasileira, visto que tudo é avaliado por essa opinião para fazer valer um juízo de valores de grupos específicos. A articulação política e as tomadas de decisões passam a fazer parte do julgamento da opinião pública. A fabricação de um clima de opinião exige do Executivo mais do que a simples negociação com parlamentares e a distribuição do poder através de cargos, exige, também a fabricação constante de imagens midiáticas que promovam certas decisões em detrimento de outras, garantindo para as bancada informais [em especial à bancada da mídia] um poder difícil de controlar. Quando não é considerada, pode resultar em fragmentação política. Esta última, por vezes, determinada por um multipartidarismo sem definições partidárias claras e sim por ações efêmeras.

Nesse sentido as bancadas informais que se destacam na Câmara dos Deputados, bem como a fragmentação partidária se apresentam como impasses no sistema democrático brasileiro. E assim apresentamos grupos de interesses (BOBBIO, 1991; THOMAS, 2004) que

se relacionam no sistema presidencialista de coalizão através de partidos políticos como grupos de pressão (TOLEDO, 1985). E esse exercício de diálogo e estratégia política forma a teia social de relacionamentos externos com outros grupos de interesse e também se projetam nas comissões da Câmara dos Deputados ou bancadas informais. A pressão exercida pelo partido que está no Executivo é usada para garantir o poder de agenda. Com isso, as ações externas dos grupos de pressão acontecem no sentido de garantir o poder de influência nas ações econômicas, integradas e culturais do grupo de interesse (bancadas) do Legislativo com a agenda do Executivo.

Essa distribuição de cargos do Poder Executivo entre os coligados existe para assim garantir a governabilidade. Dentre esses aspectos, observamos que existem formas de controle do poder por parte do presidente da República que garantem tanto um grau de escolha dos seus pares, como definições de agenda do Poder Executivo para o Poder Legislativo. O poder, no caso a bancada da mídia, é um instrumento amplamente utilizado por grupos de interesses como as bancadas informais, tanto por partidos como grupos de pressão, como pelo próprio Poder Executivo para gerar pauta, mas também para buscar apoios ou rejeições para os diversos temas propostos. Por esse aspecto, esses grupos informais utilizam o poder da comunicação e poder político como ferramenta para ora inserir, ora barrar temas, tanto para aumentar a pressão como para amenizar a agenda de interesse, dependendo para isso de quem aciona ou provoca a agenda. Com isso, o poder de interlocução cresce em dimensão com todos os outros grupos de interesse não só do poder público, mas da iniciativa privada e, conseqüentemente, o poder de barganha de cada bancada informal também aumenta.

## **Conclusões**

Por tudo apresentado, observamos que o poder gera influência e designa ações que são trabalhadas de maneira convergente por agentes que manifestam situações de acordo com a conveniência de grupos ou até exercendo o seu grau de força. Apontamos também que a força política é fator que exerce presença no Legislativo e Executivo brasileiros. Através do consenso é possível construir a agenda política na democracia brasileira. Do contrário, as situações podem se tornar emblemáticas ou se apresentar tensas em momentos de crise.

Esse efeito que une comunicação e política fica evidenciado e esse efeito de longo prazo legitima ações em uma sociedade, divulgando muito mais que informação. Atentamos para a importância das pesquisas de opinião como fator de mobilização social e sua influência sobre os temas que desenvolvem as ações principalmente políticas e econômicas. O que



destacamos está no como fazer esse processo através de bancadas que são o reflexo cultural de nosso país e como apresentá-lo à sociedade, que abrange todo um sistema de comunicação e que influi na diretriz da agenda política que influencia no resultado da qualidade da democracia brasileira.

Além do que pensar, as pesquisas divulgam como pensar. E esse ponto é diretamente proporcional aos grupos de interesse detentores de veículos de grande impacto midiático, ainda mais no Brasil, em que essa relação não se apresenta de maneira justa e com igualdade de direitos para com a sociedade em geral. A informação recebida já é trabalhada em redações por profissionais e agentes formadores de opinião.

Portanto, as ações que versam opiniões políticas são pré-formadas. Ao criar o clima de opinião transforma-se a ação política. E no caso da democracia brasileira não é diferente. A recente democracia brasileira responde ao que é permitido fazer por um viés institucional. E grupos específicos, por sua vez, buscam subterfúgios para chegar ao fim específico de conquistar suas demandas a exemplo da fragmentação partidária. E o poder está ligado ao clima de opinião percebido. A aprovação da opinião pública está vinculada ao poder. A opinião pública está em construção permanente e se apresenta ao mesmo tempo fragmentada e homogênea, reativa e intimidada, autônoma e sob influência, isto é, numa forma plural: não uma opinião pública, mas várias opiniões públicas (CHARAUDEAU, 2016, p.44). Quem governa não é mais tão importante quanto a quem detém o poder.

## REFERÊNCIAS

- A PÚBLICA. *As bancadas da Câmara*. São Paulo, 18 fev. 2016. Online. Disponível em: <<https://apublica.org/2016/02/truco-as-bancadas-da-camara/>> Acesso em: 20 jan. 2019.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: UNB, 1991.
- CEBRAP, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. *Banco de Dados de Análise Legislativa do CEBRAP*, 2018.
- CONGRESSO NACIONAL. *As bancadas da Câmara*. São Paulo, 18 fev. 2016. Acessado em 09/03/2018. Online. Disponível em: <https://apublica.org/2016/02/truco-as-bancadas-da-camara/>
- CHARAUDEAU, Patrick. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. Trad.: Angela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.
- DAVISON, W. Phillips. Public opinion: Introducion. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Nova Iorque: Macmillan Co. & Free Press, 1968.
- DAHL, Robert. *A Democracia e seus Críticos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- DIAP. *Radiografia do Novo Congresso Nacional: Legislatura 2003-2007*. Série “Estudos Políticos” – Ano II. Brasília, out. 2002, Acessado em: 21/05/18. Online. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/finish/41-radiografia-do-novo-congresso/266-radiografia-do-novo-congresso-legislatura-2003-2007-outubro-de-2002>
- DIAP. *Radiografia do Novo Congresso Nacional: Legislatura 2007-2011*. Série Estudos Políticos – Ano IV. Brasília, nov. 2006, Acessado em: 21/05/18. Online. Disponível: <http://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/finish/41-radiografia-do-novo-congresso/267-radiografia-do-novo-congresso-legislatura-2007-2011-novembro-de-2006>
- DIAP. *Radiografia do Novo Congresso Nacional: Legislatura 2011-2015*. Série Estudos Políticos – Ano V. Brasília, dez. 2010, Acessado em: 21/05/18. Online. Disponível: <http://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/finish/41-radiografia-do-novo-congresso/355-radiografia-do-novo-congresso-legislatura-2011-2015-dezembro-de-2010>
- DIAP. *Radiografia do Novo Congresso Nacional: Legislatura 2015-2019*. Série Estudos Políticos – Ano VI. Brasília, dez. 2015, Acessado em: 21/05/18. Online. Disponível: <http://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/finish/41-radiografia-do-novo-congresso/2883-radiografia-do-novo-congresso-legislatura-2015-2019-dezembro-de-2014>
- FERNÁNDEZ, Fabrizio Moraes. *A espiral do silêncio e o presidencialismo de coalizão nos mandatos Lula e Dilma no Brasil (2003-2016)*. 2018. 158 fl. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas, 2018.
- FIGUEIREDO, A., & LIMONGI, F. Poder de agenda e políticas substantivas. In RENNÓ, L. R. & MAGDA, I. (Eds.), *Legislativo Brasileiro em Perspectiva Comparada*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 77-104.
- HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. (orgs.). *Teorias da Comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LIMONGI, F. Formas de governo, leis partidárias e processo decisório. *BIB – Revista Brasileira de Informação. Bibliográfica em Ciências Sociais*, 55, p. 7–39, 2002.

MELO, Carlos Ranulfo e CÂMARA, Rafael . Estrutura da semana pela presença e consolidação do sistema partidário no Brasil . *Dados*[online]. 2012, vol.55, n.1, pp.71-117. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582012000100003>> Acesso em 21 set. 2019.

MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro (Coord.). Grupos de interesse (lobby). *Série Pensando o Direito*. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

NICOLAU, Jairo. *Representantes de quem? Os (des)caminhos do seu voto da urna à Câmara dos Deputados*. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth. *La espiral del silencio*. Opinión Pública: nuestra piel social. Trad.: Francisco Javier Ruiz Calderón. Barcelona: Ed. Paidós Comunicación, 2016.

SARTORI, Giovanni. *O que é democracia?* Tradução: Gerogia de Souza Cagneti. 1ª ed. Coletânea da Democracia. Curitiba: Instituto Atuação, 2017.

THOMAS, Clive S. *Research Guide to U.S. and International Interest Groups*. Westport: Praeger, 2004.

TOLEDO, G. A. *Grupos de Pressão no Brasil*, Curso Modelo Político Brasileiro. v. III, PrND, Brasília, 1985.

# **“LISTA SUJA” - CADASTRO DE EMPREGADORES QUE SUBMETEM TRABALHADORES A CONDIÇÕES ANÁLOGAS À DE ESCRAVO: A SANÇÃO SOCIAL**

*"LISTA SUCIA" - REGISTRO DE EMPLEADORES QUE PRESENTAN A LOS TRABAJADORES A CONDICIONES ANALÓGICAS DE ESCLAVO: LA PENA SOCIAL*

*Luigi dos Santos Gomes  
Graduando/Universidade Federal do Pampa  
dosgomes98@hotmail.com*

*Deisemara Turatti Langoski  
Doutora/Universidade Federal do Pampa  
deiselangoski@gmail.com*

## **Introdução**

Cada vez mais a Globalização e o desejo pelo maior lucro vem criando obstáculos para a eficácia dos Direitos Humanos, sendo as relações de trabalho atingidas em cheio pelas novas práticas de mercado. Nessa perspectiva, tanto quanto antes o Estado deve buscar alternativas que eficazmente garantam a dignidade da sua sociedade e do trabalhador.

O valor social trabalho é um dos Fundamentos presentes na Constituição Federal, art. 1º, inciso IV. Com isso é necessário a atenção às novas modalidades de trabalho, tal como o trabalho análogo à de escravo, já que segundo a Secretária de Inspeção do Trabalho, desde de 1995 até 2019, mais de 54 mil pessoas foram encontradas nessas condições. Sendo um problema que perpassa os séculos. O trabalho análogo à de escravo permite que o empregador tenha uma posse indireta de seu empregado, o qual é privado de sua plena liberdade.

A definição de trabalho análogo a de escravo é um desafio a ser superado, a Portaria nº 1.293 do Ministério do Trabalho traz uma definição objetiva e conforme com a realidade, partindo do conhecimento do que é trabalho escravo é necessário seu combate. Com isso, apresenta-se o Instituto da “Lista Suja”, a qual tem a missão de divulgar empregadores e empresas que se utilizam do trabalho análogo à de escravo, sendo um ato totalmente administrativo que garante o Contraditório e a Ampla defesa. Com a sua longa história, o instituto da “Lista Suja”, ainda se faz presente pela Portaria Interministerial nº 4 de 2016, tal condição demonstra a importância do combate do trabalho análogo à de escravo, sendo então uma política de Estado.

Ressalta-se que a última atualização da “Lista Suja”, publicada em 03 de outubro de 2019 pela Secretária de Inspeção do Trabalho, apresenta um total de 2.021 pessoas encontradas em situação de trabalho análogo a de escravo, número que corresponde a decisões

administrativas dos anos de 2017, 2018 e 2019. Logo, faz-se necessário a análise do Instituto da “Lista Suja”, visto que ela permite combater e coibir tal crime, não sendo incumbida de uma sanção penal mas sim social, a qual é tão dura quanto aquela.

### **Trabalho análogo à de escravo**

Nas suas diversas modalidades ensejadas pela Globalização, o trabalho cada dia ganha uma nova roupagem, sendo necessárias então políticas públicas que visem o oferecimento de um trabalho digno e conforme os ditames da Carta Magna. Para Rodrigues “as transações comerciais e financeiras disseminaram ainda mais a busca pelo lucro rápido e exponencial. A maneira encontrada por esses patrões, para reduzir o preço final de seus produtos, se deu pela drástica redução do custo-trabalho” (2010, p. 27). Essa redução de custos se dá por modalidades de trabalho à distância, terceirizadas ou análogas à de escravo. Dessa forma:

A predatória lógica do sistema de produção estimula a superexploração da mão de obra, em diferentes formas, de modo a expandir as performances produtivas e os resultados dos negócios. A redução à condição análoga à de escravo é uma delas, aparecendo, nesse contexto, como um mecanismo de minimização dos custos. O processo de redução do trabalhador a essa condição corresponde, de fato, à equiparação do indivíduo a um recurso ou bem na cadeia produtiva. Coisifica-se o trabalhador, submetendo-o à despersonalização de sua condição humana e de sua identidade, de modo que a exploração e a descartabilidade se impõem (BARBOZA, 2017, p. 46).

Com isso a definição de trabalho análogo à de escravo ou trabalho escravo contemporâneo refere-se a quebra do paradigma clássico, no qual o trabalhador escravo era posse de seu patrão, sendo ele agora um trabalhador livre, porém preso pela necessidade de sobrevivência e pelas artimanhas que o seu empregador utiliza, tal como dívidas, confisco de documentos, promessa de melhorias, confusão geográfica e ameaças. Nessa perspectiva:

Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima (OIT, 2006, p. 27).

Para Rodrigues (2010, p. 27), “os escravagistas do século 21 não prendem mais seus trabalhadores ao tronco e nem infligem chibatadas. A escravidão contemporânea tem suas particularidades, mas nem por isso esses patrões deixam de ser considerados escravocratas”. Logo, indiretamente ainda há um sentimento de posse por parte do patrão, poder esse que viola a dignidade do trabalhador ensejando ainda mais desigualdades na sociedade. Dessa forma:

O sistema que garante a manutenção do trabalho escravo no Brasil contemporâneo é ancorado em duas vertentes: de um lado, a impunidade de crimes contra direitos humanos fundamentais aproveitando-se da vulnerabilidade de milhares de brasileiros que, para garantir sua sobrevivência, deixam-se enganar por promessas fraudulentas em busca de um trabalho decente. De outro, a ganância de empregadores, que exploram essa mão-de-obra, com a intermediação de “gatos” e capangas (OIT, 2006, p. 11).

Tão logo, segundo Costa, “foi somente em 1995 que o país reconheceu internacionalmente a permanência de trabalho forçado, perante o Comitê de Direitos Humanos, o qual solicitou ao Governo a criação de medidas para repelir práticas de trabalho forçado e sanção criminal para essas práticas (2017, p. 20). Por isso, colaborando com a visão punitiva do Estado, visando reprimir tal crime foi necessário a *Ultima ratio* presente no art. 149 do Código Penal.

O art.149 do Código Penal antes de sua alteração em 2003 pela Lei nº 10.803, não estabelecia o que era o trabalho análogo à de escravo, tão logo, essa modalidade de trabalho era vista como a escravidão clássica representada pela posse do trabalhador escravo. Dessa forma a atual redação que foi alterada em 2003 diz que:

Art. 149 - Reduzir alguém à condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornadas exaustivas, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto.  
Pena – reclusão de 2 (dois) a 8 (oito) anos, e multa, além de pena correspondente à violência

Logo, tal alteração se adequou ao entendimento de escravidão contemporânea, entretanto, o artigo visou estabelecer o mais genericamente possível o tipo do crime, precisando então de uma análise subjetiva para tipificar a conduta dos empregadores, sendo que esse artigo não estabelece o que é jornada exaustiva ou condições degradantes, dando ao artigo uma necessidade de analogias as quais são vedadas no direito penal quando não vierem para beneficiar o réu. Nessa perspectiva:

[...] a imagem do que é socialmente compreendido como trabalho escravo ainda permanece em disputa. Esta, por seu turno, não se faz apenas no embate específico sobre o conceito de trabalho escravo, mas também sobre o que é considerado “legítimo” em termos de exploração do trabalho. Não à toa, parte do grande empresariado agrícola e não agrícola (ligado ao setor têxtil, ao comércio varejista, à construção civil etc.) segue reivindicando, mesmo após a reforma trabalhista e a Lei da Terceirização, uma desregulamentação ainda maior das relações de trabalho, que, insistindo em argumentos como a “insegurança jurídica” e a “ausência de critérios objetivos” na ação da fiscalização, tende a ampliar os limites legais de exploração do trabalho, subordinando os princípios constitucionais da dignidade humana e do valor social do trabalho à lógica de mercado (ARBEX; GALIZA; OLIVEIRA, 2018, p. 123).

Com isso, se fez necessário outros meios para definir o trabalho análogo à de escravo, coibir essa prática e punir os responsáveis, não sendo apenas pela via penal. Com isso a Portaria nº 1.293 de 28 de dezembro de 2017 do Ministério do Trabalho, em seu art. 2º trouxe uma definição taxativa das características do trabalho análogo à de escravo, sendo elas:

I - Trabalho forçado é aquele exigido sob ameaça de sanção física ou psicológica e para o qual o trabalhador não tenha se oferecido ou no qual não deseje permanecer espontaneamente.

II - Jornada exaustiva é toda forma de trabalho, de natureza física ou mental, que, por sua extensão ou por sua intensidade, acarrete violação de direito fundamental do trabalhador, notadamente os relacionados a segurança, saúde, descanso e convívio familiar e social.

III - Condição degradante de trabalho é qualquer forma de negação da dignidade humana pela violação de direito fundamental do trabalhador, notadamente os dispostos nas normas de proteção do trabalho e de segurança, higiene e saúde no trabalho.

IV - Restrição, por qualquer meio, da locomoção do trabalhador em razão de dívida é a limitação ao direito fundamental de ir e vir ou de encerrar a prestação do trabalho, em razão de débito imputado pelo empregador ou preposto ou da indução ao endividamento com terceiros.

V - Cerceamento do uso de qualquer meio de transporte é toda forma de limitação ao uso de meio de transporte existente, particular ou público, possível de ser utilizado pelo trabalhador para deixar local de trabalho ou de alojamento.

VI - Vigilância ostensiva no local de trabalho é qualquer forma de controle ou fiscalização, direta ou indireta, por parte do empregador ou preposto, sobre a pessoa do trabalhador que o impeça de deixar local de trabalho ou alojamento.

VII - Apoderamento de documentos ou objetos pessoais é qualquer forma de posse ilícita do empregador ou preposto sobre documentos ou objetos pessoais do trabalhador.

Essas definições servirão para a caracterização do crime e a elaboração de um processo administrativo que resultará no cadastro do empregador envolvido em tal prática estampado na chamada “Lista Suja” do trabalho escravo. Segundo dados da Secretaria de Inspeção do Trabalho, desde 1995 até 2019, mais de 54 mil pessoas foram encontradas em situação de trabalho análogo à de escravo no país, sendo que de 2018 até hoje foram encontrados 2.398 trabalhadores na mesma situação.

### **Cadastro de empregadores que submetem trabalhadores a condições análogas à de escravo**

Antes mesmo de ser instituído um cadastro de empregadores que se utilizam do trabalho análogo à de escravo já havia um controle de tal prática pelo Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Portaria nº 1.234 de 17 de novembro de 2003, a qual estipulava que semestralmente seria encaminhado a alguns órgãos públicos uma relação dos nomes de empregadores que submetiam trabalhadores a formas de trabalho análogas à de escravo ou

degradantes, visando que esses órgãos promovessem ações de sua competência. Sendo as considerações do Ministro Jaques Wagner em tal Portaria:

Considerando que a atividade econômica tem como fundamento a valorização do trabalho humano e como princípios a função social da propriedade, a defesa do meio ambiente e a redução das desigualdades regionais e sociais;  
Considerando que os benefícios e incentivos fiscais e financeiros devem propiciar trabalho justo, digno e renda para os cidadãos e promover o desenvolvimento regional;  
Considerando que a função social deve compreender o aproveitamento adequado e racional da propriedade rural, preservando-se o meio-ambiente para um desenvolvimento sustentável [...].

Dessa forma observa-se o caráter central do trabalho digno para a sociedade, sendo ele responsável não só pela sobrevivência de um cidadão mas também de um Estado justo e desenvolvido.

É necessário salientar que o Ministério do Desenvolvimento Nacional, atualmente extinto, com base na Portaria 1.234 de 2003 do MTE, elaborou na sua competência a Portaria nº 1.150 de 18 de novembro de 2003, a qual versava em seus arts. 1º e 2º:

Art. 1º Determinar ao Departamento de Gestão dos Fundos de Desenvolvimento Regional da Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional do Ministério que encaminhe, semestralmente, aos bancos administradores dos Fundos Constitucionais de Financiamento, idem com relação aos Fundos Regionais, relação de empregadores e de propriedades rurais, que submetam trabalhadores a formas degradantes de trabalho ou que os mantenham em condições análogas ao de trabalho escravo, cujas autuações com decisão administrativa são de procedência definitiva, publicada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, para as providências cabíveis.  
Art. 2º Recomendar aos agentes financeiros que se abstenham de conceder financiamentos ou qualquer outro tipo de assistência com recursos sob a supervisão deste Ministério para as pessoas físicas e jurídicas que venham a integrar a relação a que se refere o art. 1º.

Com isso, fica claro que os Ministérios se engajaram para coibir o trabalho análogo à de escravo, sendo acima de tudo uma política de Estado. Sendo que:

Isso impede ao Estado a financiar, via créditos públicos, a produção privada daqueles que cometem tal ato atentatório à dignidade humana. Seria intolerável se o Estado, de um lado, proibisse, por diversos meios, dentre eles a “lista suja” e, de outro, mantivesse estreita ligação com o financiamento do trabalho em condições análogas às de escravo por diversos outros meios, como subsídios concedidos com dinheiro público às pessoas físicas ou jurídicas integrantes da lista (ANDRADE, 2012).

Cronologicamente, a “Lista Suja” do trabalho análogo à de escravo se materializou pela Portaria nº 540 de 19 de outubro de 2004 do Ministério do Trabalho e Emprego, instituindo o Cadastro de Empregadores que tenham mantido trabalhadores em condições análogas à de escravo. A qual foi revogada pela Portaria Interministerial nº 2 de maio de 2011, versando sobre regras do Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à de escravo, sendo o Ministério do Trabalho e Emprego responsável pela sua atualização.



Ainda em seu art. 3º, estava taxado os legitimados para receber os nomes cadastrados na “Lista Suja”, sendo eles seis ministérios, uma secretária e seis bancos, comparativamente com a revogada Portaria nº 540, observa-se que foi ampliado o leque de bancos que teriam acesso direto ao conteúdo do cadastro.

Ainda, a Portaria Interministerial nº 2 de 2011 foi revogada pela Portaria Interministerial nº 2 de março de 2015, a qual considerando Convenções Internacionais ratificadas pelo Brasil, como as Convenções 29 e 105 da OIT, bem como a Convenção Americana de Direitos Humanos. O ato normativo trazia regras sobre o Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores à condições análogas à de escravo. Inclusive estabeleceu que a relação de nomes da “Lista Suja” seria divulgada no site do Ministério do Trabalho e Emprego, sendo a organização do cadastro, competência da Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo (DETRAE), órgão inserido no âmbito da Secretaria de Inspeção do Trabalho do MTE.

Logo, o nome será divulgado após a decisão final relativa ao auto de infração, quando verificado que havia trabalhadores trabalhando em condições análogas à de escravo, assegurado o contraditório e a ampla defesa em todas as fases do trâmite administrativo. Diferentemente das anteriores Portarias essa versava que a atualização do cadastro seria constante, não havendo períodos determinados para sua divulgação. O prazo para o nome da pessoa física ou jurídica permanecer na lista é de 2 anos, podendo esse prazo ser repetido caso o empregador seja autuado em outra infração de mesma natureza.

Verifica-se que o instituto da “Lista Suja” tem uma longa história, sendo, atualmente, a Portaria Interministerial nº4 de 11 de maio de 2016 que a instituí. Como nas anteriores Portarias, o cadastro do empregador na “Lista Suja” ocorrerá após a decisão administrativa irrecurável conforme a procedência do auto da infração no qual foi constatada a exploração de mão de obra análogas à de escravo.

O processo administrativo, como cerne da Portaria, garantirá o exercício do contraditório e da ampla defesa. “O contraditório garante, à parte envolvida, o direito a se manifestar sobre todas as alegações e provas produzidas pela parte adversa. Por ampla defesa entende-se a possibilidade que o acusado tem de se valer de meios lícitos admitidos para provar o que alega” (ANDRADE, 2012). Ademais, será competência da Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo (DETRAE), órgão da Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), a organização e divulgação do cadastro. Segundo o inciso 4º dessa Portaria:

§ 4º A relação a ser publicada conterá o nome do empregador, seu número de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) ou no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), o ano da fiscalização em que ocorreram as autuações, o número de pessoas encontradas em condição análoga à de escravo, e a data de decisão definitiva prolatada no processo administrativo do auto de infração lavrado.

Tal relação detalhada se faz necessária para que os autores do ilícito sejam eficientemente identificados, além de que isso possibilita o controle da sociedade e dos próprios cadastrados na Lista sobre o que lhes é imputado, ainda os interessados no combate ao trabalho análogo à de escravo com base na Lei de Acesso à Informação podem buscar informações adicionais nos órgãos responsáveis pelo cadastro.

Sendo que o nome dos infratores ficará cadastrado por 2 anos, tão logo, a Inspeção do Trabalho continuará monitorando se as condições de trabalho ensejadoras do cadastro ainda se mantêm, e caso verificada nova situação de trabalho análogo à de escravo o empregador sofrerá novo processo administrativo e uma eventual reincidência no cadastro da “Lista Suja”.

Ademais, tal Portaria utilizará as definições do que é trabalho análogo à de escravo presentes na Portaria nº 1.293 de 28 de dezembro de 2017, a qual substituiu a Portaria nº 1.129 do Ministério do Trabalho que foi suspensa pela ministra do Supremo Tribunal Federal, Rosa Weber, pois na sua análise o texto violava a Constituição e Tratados Internacionais.

A nova Portaria versa que a concessão de seguro-desemprego e a inclusão na “Lista Suja” dos nomes dos empregadores que se utilizam do trabalho análogo à de escravo será realizado se verificado na fiscalização do Ministério do Trabalho as seguintes condições de trabalho, podendo ser só uma das situações ou todas em conjunto:

- I - Trabalho forçado;
- II - Jornada exaustiva;
- III - Condição degradante de trabalho;
- IV - Restrição, por qualquer meio, de locomoção em razão de dívida contraída com empregador ou preposto, no momento da contratação ou no curso do contrato de trabalho;
- V - Retenção no local de trabalho em razão de:
  - a) Cerceamento do uso de qualquer meio de transporte;
  - b) Manutenção de vigilância ostensiva;
  - c) Apoderamento de documentos ou objetos pessoais.

A Portaria ainda lista uma série de provas tais como documentos, fotos e um relatório da fiscalização feito pelo Auditor-Fiscal do Trabalho para que o processo administrativo de inserção na “Lista Suja” do nome do empregador flagrado mantendo trabalhadores em condição análogas à de escravo tenha andamento, ocorrendo a inexistência dessas provas o processo será devolvido para o Auditor-Fiscal. Nessa Portaria observa-se que o instituto da “Lista Suja” goza de legalidade, logo:

Assim, o devido processo legal é aquele que segue as normas processuais em vigor, sob pena de anulação em caso contrário. Particularmente importante na esfera judicial, o devido processo legal é, também, exigido pela Constituição Federal no âmbito da Administração Pública, conforme se aúfere dos incisos LIV e LV, artigo 5º, do Texto Constitucional [...] (ANDRADE, 2012).

Como verificado as Portarias que instituem a “Lista Suja” do trabalho análogo à de escravo presam pela legalidade e transparência, entretanto há argumentos de que tal medida viole o princípio da Reserva Legal já que as portarias tem a finalidade de instrumentalizar a execução de uma lei, caso que não é verificado no instituto da “Lista Suja”, a qual é composta apenas de Portarias que competem aos Ministros de Estado, com base no inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal. Para Viana:

Ora, a aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais está claramente consagrada no § 1º do art. 5º da CF. Não há necessidade de mediação da lei ordinária. O que pode e deve haver é a expedição de atos administrativos destinados a facilitar a execução da norma, a exemplo do que prescreve o inciso II do art. 87, também da CF (2006, p. 206).

Além de que:

Nesse sentido, dizemos que as Portarias Ministeriais que versam sobre a “lista suja” refletem princípios basilares resguardados na Constituição, o que acaba por impor a todos os poderes públicos o dever de dar maior eficácia na observância destas portarias. A preponderância está na não necessidade de leis ordinárias que as regulem, pois gozam de aplicação imediata. Assim, tais portarias alcançam a máxima efetividade ao princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, servindo à função de facilitadores da execução dessas normas (ANDRADE, 2012).

Ademais, para muitos, a penalidade que a “Lista Suja” causa é mais dura do que a condenação penal, nesse caso a medida estaria ignorando o art. 5º, inciso LVII da CF, o qual versa sobre o princípio da Presunção de Inocência, visto que não houve condenação penal anterior. Destarte:

A nosso ver, o princípio da presunção de inocência não serve como razão à insurgência em desfavor do Cadastro, uma vez que este instrumento não pertence à esfera penal, nem ao menos presta auxílio fortalecendo ou completando o ilícito previsto no artigo 149 do CP. Trata-se, verdadeiramente, de mecanismo constringido à esfera administrativa e, por este motivo, torna-se irrelevante a presença de prévia condenação criminal. Desse modo, não se considera correta a alegação supracitada, visto que as instâncias penal e administrativa são interdependentes entre si, e a administração pública é regida por princípios próprios, dentre eles, o da publicidade, da eficiência, da presunção de legalidade e veracidade (ANDRADE, 2012).

Portanto, fica claro, que não há uma antinomia de princípios no instituto da “Lista Suja”, a qual tem como cerne acima de tudo a legalidade. “A lista suja do trabalho escravo,

medida administrativa originada a partir de Portarias, encontra respaldo nos os preceitos constitucionais de acesso à informação e transparência perante os cidadãos” (BENDER, 2015).

Com isso:

[...] o posicionamento desfavorável à “lista suja” não resiste a uma análise mais apurada, sendo fatalmente derrubado pela argumentação firmada no dever de observância máxima aos direitos e garantias fundamentais, em especial a dignidade da pessoa humana e o valor social do trabalho. Por consequência, o argumento desfavorável entra em choque com os tratados e as normas infraconstitucionais, que versam sobre o assunto. Resta-nos clara, portanto, a inviabilidade jurídica da tese daqueles que desejam vincular a inclusão do nome do infrator à prévia existência de condenação na órbita penal. Inviabiliza-se, por conseguinte, o discurso dos que relutam em afirmar que esse instrumento, eficaz à erradicação do trabalho em condições análogas à escravidão, padece de constitucionalidade [...] (ANDRADE, 2012).

Ressalta-se que a última atualização da “Lista Suja”, publicada em 03 de outubro de 2019 pela Secretária de Inspeção do Trabalho conta com 190 nomes entre empregadores e empresas. Sendo que foi computado um total de 2.021 pessoas encontradas em situação de trabalho análogo a de escravo, número que corresponde a decisões administrativas dos anos de 2017, 2018 e 2019. Destaca-se que só uma empresa do ramo da construção civil mantinha 173 trabalhadores nessas condições. Com isso, verifica-se a necessidade de alternativas eficazes e inovadoras para combater essa prática, tal como a “Lista Suja”.

### **A “Lista Suja” como sanção social**

A sanção social está a cargo da sociedade que como agente de mudança age na aprovação ou reprovação de determinadas práticas, sendo então um filtro do que é socialmente aceito, não fugindo a esse controle as relações de trabalho, sejam elas harmônicas, o que se deseja, ou desarmônicas, o que se condena. Com isso:

[...] mais do que simples anomalia, o fenômeno do trabalho escravo aponta para todo um corpo doente; é parte integrante de um novo modelo, e por isso cobra respostas rápidas e variadas, pragmáticas e criativas, globais e o mais possível contundentes. Também por isso, não exige apenas iniciativas oficiais, mas o esforço de todas as pessoas disponíveis, incluídos aqui os próprios trabalhadores - que de vítimas podem se fazer agentes de sua própria libertação. Mais do que tudo isso, porém, reclama o conhecimento da realidade subjacente; e a apropriação das próprias armas de dominação como instrumentos de resistência (ARBEX; GALIZA; OLIVEIRA, 2018, p. 117).

O instituto da “Lista Suja”, instituído pela Portaria Interministerial nº 4 de 2016 e pela Portaria nº 1.293 de 2017 do Ministério do Trabalho, cria além de tudo um dispositivo que goza de eficácia, não só pelo expressivo número de empregadores que de certa forma são salvos pelas

fiscalizações realizada pelos Auditores-Fiscais mas também pela publicidade que esse cadastro dá as empresas e empregadores envolvidos em tal crime. Segundo Viana, “aliás, é exatamente nesse ponto que se pode observar todo o seu potencial e importância. Um desses efeitos, decorrente exatamente da publicidade, é a eventual exposição do nome do infrator à mídia (2006, p. 210). Além de que:

Essa realidade é tão mais intensa quanto mais ágeis, penetrantes e ávidos vão se tornando os meios de comunicação de massa. Se os satélites já são capazes de identificar até o capacete de um soldado, e se na tribo dos pataxós, em plena Amazônia, os índios assistem novelas, é porque quase não há limites para o que a mídia pode saber e a quem pode atingir (VIANA, 2006, p. 197).

Nada mais justo do que a publicidade de tal cadastro já que a Publicidade é um dos princípios guiadores da Administração Pública. Para Viana (2006, p. 189), “Não obstante, exatamente porque se utilizam de elementos da própria globalização, mostram um potencial de efetividade superior ao das próprias normas penais; e abrem espaço para ações de múltiplos atores”. Com isso:

Observe-se que, na prática, as duas Portarias também evitam que o Poder Público se contradiga - combatendo e ao mesmo tempo financiando a escravidão, por via de créditos ou outras facilidades. Ora, os atos administrativos também servem, ou devem servir como linha de costura entre os órgãos públicos, garantindo a sua unidade de pensamento e ação (VIANA, 2006, p. 208).

Sendo que tal ação protege além da sociedade as instituições financeiras e os fornecedores, pois a prática do crime previsto no art. 149, CP, pode gerar reflexos tanto na esfera penal, civil e trabalhista, além da administrativa presente nas Portarias apresentadas, o que dependendo do desfecho pode levar a um desmantelamento do patrimônio dos envolvidos, logo a “Lista Suja” age como um indicador de bons cumpridores de suas obrigações. Ademais:

Não obstante isso, as Portarias podem causar efeitos além dos expressos, como a reprovação/sanção social. Um exemplo disso é o Pacto Nacional contra o Trabalho Escravo, em que empresas privadas e organizações sociais se comprometeram a não manter relações negociais de compra/venda com aqueles cujos nomes constam da “lista suja”. Isso não quer dizer que haja, a partir desse comportamento social, um pré-julgamento que dê ensejo à arguição do princípio da presunção de inocência e conseqüente pedido de dano moral, posto que o foi próprio infrator quem deu causa para que fosse ele preterido nas relações negociais (ANDRADE, 2012).

A “Lista Suja” torna a sociedade ainda mais participativa nas políticas de Estado. Não só a sociedade ganha com isso, os empresários que presam pela concordância com os direitos

do trabalhador também, para Viana, “o fenômeno da chamada responsabilidade social da empresa se insere nesse contexto. Apesar de suas reconhecidas limitações, o que lhe garante uma eficácia crescente é sobretudo o valor que a imagem da marca e do produto vai adquirindo para o consumidor” (2006, p. 197). Além de que grande espaço têm as instituições financeiras no combate ao trabalho análogo à de escravo quando a par dos cadastrados na “Lista Suja” negam algum financiamento a esses, tendo elas agido como agentes de mudança. Sobre isso:

Assim, a divulgação da lista tornou-se um importante instrumento de repressão à utilização do trabalho escravo, pois produz tanto impactos econômicos diretos, pela impossibilidade de o infrator acessar financiamento público, quanto indiretos, pelo desgaste causado sobre a imagem pública de indivíduos e empresas presentes na lista (ARBEZ; GALIZA; OLIVEIRA, 2018, p. 118).

Ressalta-se que a principal contribuição da sociedade é por meio da escolha de quem devem comprar, sendo essa prática conhecida como consumo consciente. Tendo como base simplesmente a dignidade humana. Como precedente:

A população brasileira deixou de comprar mercadorias produzidas com mão-de-obra infantil após campanhas de conscientização e o engajamento do setor empresarial e tende a proceder da mesma forma em relação a empresas que utilizam mão-de-obra escrava. O consumo consciente, que leva em consideração o respeito às leis sociais e ambientais na opção de compra de certo bem, é uma preocupação crescente em todo o mundo (OIT, 2006, p. 63).

Com isso:

E é assim que vão se disseminando novas estratégias entre os consumidores. Cada vez mais, especialmente nos países centrais europeus, surgem grupos formais e informais que se comprometem a comprar ou a vender produtos fabricados em países mais pobres e com respeito aos direitos humanos (VIANA, 2006, p. 197).

A “Lista Suja” como ação de Estado, embasada no princípio da Publicidade e da Ampla defesa refletem o princípio da Eficácia da Administração Pública, já que a sociedade se engaja a coibir práticas de trabalho análogo à de escravo seja não consumindo de empresas citadas no cadastro ou até divulgando o cadastro com seus pares. Segundo Viana, “assim, o mesmo modelo que induz o trabalho escravo acaba fornecendo instrumentos para o seu combate. A imagem da empresa, boa ou má, contamina o produto que ela fabrica e – por extensão – o próprio cidadão que o consome” (2006, p. 197). Sendo o trabalho necessário no presente e futuro, é um dever de todos buscar que ele seja fundado na dignidade humana. Portanto:

Tudo isso nos faz crer que, com o passar dos anos, a prática do consumo solidário tende a se tornar hegemônica; e, então, quando sairmos para comprar um novo tênis, a presença ou ausência de trabalho digno será um componente tão importante quanto as bolhas de ar que irão proteger os nossos pés (VIANA, 2006, p. 198).

## **Conclusão**

O trabalho encontra um lugar de destaque na Constituição Federal, o qual é um dos Fundamentos da Carta Magna, sendo ele incumbido de valor social. Dessa forma, qualquer prática que venha a contrariar essa visão deve ser reprimida e coibida. Com isso foi necessário estabelecer o que seria o trabalho análogo à de escravo, o qual não mais como antes é a posse do trabalhador escravo pelo seu patrão, sendo agora, uma forma de coibir a liberdade do trabalhador.

Verificou-se que o art. 149 do Código Penal, o qual tem-se como um norte da definição do que é trabalho análogo à de escravo demonstra ser além de tudo uma definição lacunosa, dando ao telespectador e com certeza aos trabalhadores vítimas de tal prática uma interpretação subjetiva e por vezes confusa de sua definição, logo, tal artigo não goza do princípio da Taxatividade, cerne do Direito Penal.

Com isso, demonstrou-se que em uma esfera diversa da penal, a administrativa, a Portaria nº 1.293 do Ministério do Trabalho, versa claramente o que é considerado trabalho análogo à de escravo, apresentando taxativamente a definição de tal crime, afastando então, análises semânticas dessa conduta, sendo tal ato normativo um importante instrumento propagador dos Fundamentos Constitucionais, tal como a Dignidade Humana.

No trabalho, foi destacada a trajetória da “Lista Suja”, a qual pela sua cronologia e estabilidade nos governos que a acompanham, ganha um status de política de Estado, sendo ela um instituto baseado em simplesmente Portarias, atos de ministros preceituados pelo art. 87, inciso II da Constituição Federal. Tal instituto acima de tudo goza de legalidade, seus princípios norteadores tais com a Publicidade e a Ampla defesa fazem dela um reflexo ideal da Administração Pública.

A sanção social, nada mais é do que o resultado eficaz da “Lista Suja”, os números de trabalhadores encontrados em condições análogas à de escravo no Brasil apresentados no decorrer desse trabalho, mostram a visão da lógica de mercado que o trabalhador enfrenta diariamente, sendo ela cada dia mais desarmônica com a utopia que a Constituição versa, dessa forma, na era da Globalização, como as maneiras mais tradicionais de repressão de crimes se mostram falhas foi necessário novas alternativas para reprimir e coibir essa prática. Forma essa que torna a sociedade ainda mais participativa, buscando o mesmo resultado, pois tanto no presente como no futuro o trabalho é o item central de nossa sobrevivência, portanto, a “Lista

Suja” é um instrumento justo e eficaz para combater e coibir a prática do trabalho análogo à de escravo.

## REFERÊNCIAS

### Livros

BARBOZA, Márcia Noll (Org). *Escravidão Contemporânea*. Brasília. Vol.1, 2007, MPF. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Escravidao\\_contemporanea.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Escravidao_contemporanea.pdf). Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. *Código Penal*. São Paulo: Saraiva, 2019.

OIT. *Trabalho Escravo no Brasil do Século XXI*. 1. Ed. ISBN 92-2-819328-X. 2006. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms\\_227551.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_227551.pdf). Acesso em: 17 dez. 2019.

### Teses ou Dissertações

COSTA, Kattarine Kelly Sergio de Sena. *O CONCEITO DE ESCRAVIDÃO SOB A PERSPECTIVA DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO FRENTE AO DIREITO INTERNACIONAL*. Disponível em: [http://ufrr.br/direito/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=331:o-conceito-de-escravidao-sob-a-perspectiva-do-ordenamento-juridico-brasileiro-frente-ao-direito-internacional-autora-kattarine-kelly-sergio-de-sena-costa-orientador-prof-msc-raimundo-paulino-cavalcante-filho&id=66:monografia-2017-2&Itemid=314](http://ufrr.br/direito/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=331:o-conceito-de-escravidao-sob-a-perspectiva-do-ordenamento-juridico-brasileiro-frente-ao-direito-internacional-autora-kattarine-kelly-sergio-de-sena-costa-orientador-prof-msc-raimundo-paulino-cavalcante-filho&id=66:monografia-2017-2&Itemid=314). Acesso em: 18 dez. 2019.

### Revistas ou Periódicos

GOMES, Angela de Castro. Trabalho análogo a de escravo: construindo um problema. *História Oral*, v. 11, n. 1-2, p. 11-41, jan.-dez. 2008.

MENDEZ ALCANTARA, Christian. OS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DA EFICIÊNCIA E EFICÁCIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ESTUDO COMPARATIVO BRASIL E ESPANHA. *Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional*. Curitiba, 2009, n. 1, Ago-Dez. p. 24-49. Disponível em: <http://www.abdconst.com.br/revista/ARTIGO%202.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

RODRIGUES, Lúcia. Trabalho escravo: O que impede a erradicação. *Caros amigos*, ano XIV, julho de 2010. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---declaration/documents/publication/wcms\\_146069.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---declaration/documents/publication/wcms_146069.pdf). Acesso em: 16 dez. 2019.

VIANA, Márcio Túlio. TRABALHO ESCRAVO E “LISTA SUJA”: UM MODO ORIGINAL DE SE REMOVER UMA MANCHA. *Rev. Trib. Reg. Trab. 3ª Reg.* Belo Horizonte, v.44, n.74 p.189-215, jul./dez.2006. Disponível em: [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/73833/2006\\_viana\\_marcio\\_trabalho\\_escravo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/73833/2006_viana_marcio_trabalho_escravo.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 dez. 2019.



## Sites

ALCANTARA, Amanda Fanini Gomes. Trabalho análogo ao de escravo: evolução histórica e normativa, formas de combate e “lista suja”. *Conteúdo Jurídico*. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/50974/trabalho-analogo-ao-de-escravo-evolucao-historica-e-normativa-formas-de-combate-e-quot-lista-suja-quot>. Acesso em: 15 dez. 2019

ANDRADE, Cintia Freitas. O combate ao trabalho em condições análogas à escravidão: “lista suja”. *JUS.COM.BR*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22226/o-combate-ao-trabalho-em-condicoes-analogas-a-escravidao-lista-suja/1>. Acesso em: 18 dez. 2019.

ARBEX, Alexandre; GALIZA, Marcelo; OLIVEIRA, Tiago. A POLÍTICA DE COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO NO PERÍODO RECENTE. *Ipea*. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8385/1/bmt\\_64\\_pol%C3%ADtica.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8385/1/bmt_64_pol%C3%ADtica.pdf). Acesso em: 14 dez. 2019.

BENDER, Mateus. A legalidade da “lista suja” do trabalho escravo no Direito Administrativo. *JUS.COM.BR*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/40119/a-legalidade-da-lista-suja-do-trabalho-escravo-no-direito-administrativo>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. 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 dez. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 540, de 15 de outubro de 2004. Revogada pela Portaria Interministerial nº 02/2011. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, DOU nº 201, Seção 1, pág. 96. 19 out. 2004.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 1.129, de 13 de outubro de 2017. Dispõe sobre os conceitos de trabalho forçado, jornada exaustiva e condições análogas à de escravo para fins de concessão de seguro-desemprego ao trabalhador que vier a ser resgatado em fiscalização do Ministério do Trabalho, nos termos do artigo 2-C da Lei n 7998, de 11 de janeiro de 1990; bem como altera dispositivos da PI MTPS/MMIRDH Nº 4, de 11 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, DOU nº 198, Seção 1, pág. 82. 16 out. 2017.

BRASIL. *Ministério do Trabalho e Emprego*. Portaria nº 1.234, de 17 de novembro de 2003. Estabelece procedimentos para encaminhamento de informações sobre inspeções do trabalho a outros órgãos. Brasília, DF. DOU, 20 nov. 2003. Disponível em: [http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/ORGSAOS/MTE/Portaria/P1234\\_03.htm](http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/ORGSAOS/MTE/Portaria/P1234_03.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria nº 1.293 de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os conceitos de trabalho em condições análogas à de escravo para fins de concessão de seguro-desemprego ao trabalhador que vier a ser resgatado em fiscalização do Ministério do Trabalho, nos termos do artigo 2º-C da Lei n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e trata da divulgação do Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores à condição análoga à de escravo, estabelecido pela Portaria Interministerial MTPS/MMIRDH n.º 4, de 11 de maio de 2016. *LEGISTRAB*. Disponível em: <https://www.legistrab.com.br/336-portaria-1293-de-2017-dispoe-sobre-o-conceito-de-trabalho-escravo/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial n° 4, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre as regras relativas ao Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à de escravo. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, DOU n° 91, Seção 1, pág. 178. 13 mai. 2016.

OIT. Nota do Escritório da OIT no Brasil sobre as mudanças no combate ao trabalho análogo ao de escravo. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS\\_584323/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_584323/lang--pt/index.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

Secretaria de Inspeção do Trabalho. Painel de informações e estatísticas da inspeção do trabalho no Brasil. *Portal da Secretaria de Inspeção do Trabalho*. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

*Secretaria de Inspeção do Trabalho*. Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à de escravo. Disponível em: [https://mpt.mp.br/pgt/noticias/cadastro\\_de\\_empregadores\\_2019\\_10\\_3.pdf](https://mpt.mp.br/pgt/noticias/cadastro_de_empregadores_2019_10_3.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

# CICLO DE DEBATES INTERSECCIONAIS: UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE A DIVERSIDADE

*INTERSECTIONAL DEBATE CYCLE: A SOCIOLOGICAL LOOK AT DIVERSITY*

*Marcus Vinicius Spolle  
Doutor/UFPel  
sociomarcus@gmail.com*

*Priscilla Teixeira da Silva  
Mestra/UFPel  
priscilla.cet@gmail.com*

*Nikolas Yoshitaka De Oliveira Konishi  
Mestrando/UFPel  
nikonishi@gmail.com*

*Mabielle Pedra Fanti  
Mestranda/UFPel  
mabiellepedra.adv@gmail.com*

## **Introdução**

Pensar interseccionalidades é não essencializar sujeitos ou naturalizá-los, deste modo as categorias se entrelaçam formando uma diversidade de possibilidades e articulações, sejam nas questões voltadas, a raça, gênero, sexualidade etnia e minorias fragilizadas. Neste sentido, Brah (2006) discute o processo de formação da identidade, como processo de diferenciação em termos de quatro dimensões: a experiência, o social, o subjetivo e a própria construção identitária do indivíduo em relação a si ou a grupos coletivos. Para Piscitelli (2008) a interseccionalidade pode ser abordada como categoria analítica para compreender as articulações e as múltiplas diferenças e desigualdades.

A partir destas abordagens, o Núcleo de Pesquisa Interseccionalidades, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no ano de 2019, promoveu o Projeto Unificado Ciclo de Debates Interseccionais para trazer reflexões no âmbito da Sociologia das Diferenças a partir da discussão de filmes ou documentários que envolvessem as temáticas de gênero, raça, etnia e sexualidade e suas intersecções.

Baseado na perspectiva dos estudos culturais e seus desdobramentos, considera-se os produtos fílmicos como objeto de análise sociológica privilegiados na abordagem das representações e subjetivações, identidades, diferenças e intersecções e nas dimensões simbólicas das disputas políticas contemporâneas. Nesse sentido, a realização do ciclo de debates interseccionais buscou agregar membros da comunidade externa à UFPel e alunos de graduação e pós-graduação, visando integrar a discussão teórica das diferenças (baseados nas

teorias queer, pós-colonial e decolonial) a aspectos práticos, bem como capacitar um olhar sociológico de produtos fílmicos.

Foram realizados cinco encontros entre os meses de setembro a dezembro de 2019, onde foram debatidos os seguintes temas: Etnicidade e pertencimento: Ciganos; Migrantes: Japoneses e refugiados; Gênero e Mulheres; Epistemicídio e resistência negra; População LGBTQ+. Ao final desse período, espera-se que os temas trabalhados no grupo sejam amplificados tanto para o meio acadêmico, sociedade e minorias atingidas por estas questões que tangenciam o meio social.

### **Núcleo Interseccionalidades e o Projeto Unificado Ciclo de Debates Interseccionais**

O Núcleo Interseccionalidades foi criado em 2015, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPel, e tem como objetivo desenvolver e orientar pesquisas nas áreas de diferenças e interseccionalidades, como foco na perspectiva dos estudos culturais e seus desdobramentos contemporâneos pós-coloniais, descoloniais, feministas e queer.

Desde a sua criação, a Núcleo Interseccionalidades organiza suas atividades semestralmente buscando fomentar discussões teóricas e metodológicas nas áreas de gênero, raça e sexualidade enquanto eixos centrais de análise sociológica. As reuniões do núcleo são divulgadas publicamente e abertas à participação de discentes de graduação e pós-graduação que tenham interesse em desenvolver pesquisa dentro das temáticas do Núcleo, inclusive trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado em pesquisas que se encaixem ou dialoguem com os projetos de pesquisa em andamento.

Em 2019, enquanto atividade extensionista do Núcleo Interseccionalidades, foi criado o projeto unificado Ciclo de Debates Interseccionais com o objetivo de agregar membros da comunidade externa à UFPel e alunos de graduação e pós-graduação de outros cursos.

A metodologia utilizada para a atividade foi a discussão de filmes ou documentários que envolvessem as temáticas de gênero, raça, etnia e sexualidade e suas intersecções, com a subsequente discussão de textos vinculados ao tema, proporcionando o diálogo entre os participantes e fomentando as discussões que norteiam o tema.

**NÚCLEO INTERSECCIONALIDADES**  
DE PESQUISA EM GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE

convida comunidade universitária e demais interessados/as para o

# Ciclo de debates interseccionais

**Programação**

**07/10/2019** – Etnicidade e Pertencimento: Ciganos

**21/10/2019** – Migrantes: Japoneses e Refugiados

**04/11/2019** – Gênero e Mulheres

**18/11 /2019** – Epistemicídio e Resistência Negra

**09/12/2019** – Mídia e População LGBT+

**Local:** sala 102 do Instituto de Ciências Humanas - ICH/UFPeI, Rua Alberto Rosa, 154, Pelotas/RS.

**Horário:** 17h30 – 19h.

Certificação: mediante presença em 75% dos encontros.

**Figura 1:** Cartaz Ciclo de Debates Interseccionais (2019). Fonte: Site do PPG em Sociologia da UFPeI

## Resultados e Discussões

### Uma reflexão sobre as etnias ciganas: entre invisibilidade e articulações, rompendo o silêncio

Pensar e debater as etnias ciganas, se faz necessário analisar a história ao longo do tempo. No Brasil, a primeira família cigana chegou em 1574 como degredados de Portugal e seriam da etnia Calon - que geralmente encontram-se na Península Ibérica. Sua língua, o romani, não tem representação escrita, sendo passada de geração em geração na oralidade, falada pelas três etnias ciganas Calon, Sinti e Rom (e seus subgrupos: Kalderash, Matchuara, Lovara e Tchuara), mas pode sofrer alterações no dialeto (PEREIRA, 2009; TEIXEIRA, 2008).

O primeiro eixo do ciclo de debates tratou sobre Etnicidade e pertencimento: ciganos; com o intuito de trazer para a roda de conversa e para o espaço acadêmico e da comunidade, a situação das etnias ciganas no Brasil em relação aos enfrentamentos, lutas, preconceito e situação de vulnerabilidade.

Como método proposto para todo o ciclo de debates e para melhor elucidação da temática, primeiramente, passamos o documentário “Ciganos: Povo Invisível”, produzido pelo Ministério Público Federal, que trata da situação das etnias ciganas no Brasil revelando a situação de preconceito e invisibilidade que estes grupos ainda sofrem, mas também, trazendo a participação do Ministério Público Federal na promoção das garantias e direitos destes povos, e, também, na efetivação das políticas públicas. Frisando-se que, grupos ciganos estão categorizados como povos e comunidades tradicionais, em conformidade com o decreto 6040/2007.

No documentário, por meio dos relatos trazidos, o preconceito e as dificuldades enfrentadas são vislumbrados, principalmente, na efetivação de lugares para os acampamentos no espaço urbano com condições mínimas de saneamento, água, saúde, educação e outros direitos básicos. Ainda, estes óbices agravam-se, pois estes grupos detêm um pertencimento étnico e particularidades identitárias, haja vista os aspectos culturais que configuram a identidade coletiva destes grupos, o que muitas vezes não é considerado, assim o papel do Ministério Público é de suma importância, na salvaguarda e na eficácia dos direitos destes grupos.

Para melhor elucidação do diálogo foram discutidos dois textos para tratar da situação de vulnerabilidade (do preconceito, lutas e construção da identidade) destes grupos. Mas, também, as articulações destes agentes, principalmente das mulheres ciganas engajadas nos movimentos sociais e na reivindicação de direitos, que traz uma nova face do feminismo - o feminismo Romani - a partir da teoria pós-colonial.

O primeiro texto, mais especificamente o prefácio do livro *Ciganos: História, Identidade e Cultura* (KARPOWICZ, 2018), que trata aspectos históricos, mas também a história do tempo presente, refletindo sobre o desprezo e o fascínio sobre os ciganos que remontam os textos literários e se estende as interações cotidianas. Apontado que, a partir da Europa que se cria imagens e estereótipos que não correspondem com à realidade social dos grupos ciganos, neste sentido abarcando a necessidade de debates para reconhecer suas lutas e construções sociais. Ainda, salientou que a diferenças entre o antissemitismo e o racismo anticigano, é que aos ciganos não é reconhecido valor algum, entendendo-os como uma nação sem território e com uma cultura de fronteira.

No segundo texto proposto foi: *Redefinindo as fronteiras do pós-colonial. O feminismo cigano no século XXI* (REA, 2017), que trouxe uma reflexão sobre o Feminismo Romani que

nasce na segunda metade do século XX e está em desenvolvimento em inúmeros países, haja vista o crescimento do ativismo das mulheres ciganas. Um olhar, através de uma perspectiva interseccional considerando gênero, raça e classe, neste sentido redefinido fronteiras e pensando novos espaços de luta e reconhecimento.

Segundo Rea (2017), pensar o feminismo romani pela ótica da teoria pós-colonial, não é que as etnias ciganas tenham passado pelo processo de colonização como ocorreu na África, mas pensar o pós-colonial como um espaço de tensão e luta aos mais diversos marcadores sociais que ainda persistem, reconfiguração e corroboram liames de opressões, nesta seara é necessário pensar está nova vertente do feminismo juntamente com outros marcadores sociais da diferença e de poder. Assim, “o feminismo romani propõe uma redefinição das fronteiras do pós-colonial, enfatizando novos espaços de subalternidade e de luta [...]” (REA, 2017, p.1).

Por conseguinte, trazer para o ambiente acadêmico e da comunidade em geral o debate, pautas, vulnerabilidades e articulações de grupos que atravessam vulnerabilidades e invisibilidades – neste caso, não se trata somente do marcador social “classe” - é salutar para a formação de um ambiente mais diverso e de reconhecer novas possibilidades, perspectivas, realidades sociais e encontro de alteridades.

### **Migrantes japoneses e refugiados no Brasil: uma reflexão na alteridade, identidade e diferença dos fluxos migratórios atuais**

No primeiro momento, assistimos ao curta-metragem “Nós”, com direção e produção de Rodrigo Simas e Lucas Storck, que traz reflexões sobre a atual crise de refugiados, e, em seguida, a primeira parte de um documentário sobre os 100 anos da imigração japonesa no Brasil e o curta-metragem "DEKASSEGUI", com direção do Coletivo Oriente-se. A proposta foi provocar uma reflexão sobre as formas e meios em que se constituem os fluxos migratórios, com uma sensibilidade pela alteridade, identidades e diferenças existentes. Através dos textos sugeridos e do debate provocado, tentou-se perceber os atores destes fluxos, os meios territoriais do Estado-nação e, também, as políticas globais que constituem esta interdependência do local/global no tempo/espaço.

### **Trabalhadoras do sexo e o mercado turístico de Salvador (BA): Ação organizativa e agência em um cenário de desigualdades interseccionais**

O terceiro encontro do ciclo de debates interseccionais foi realizado em 04 de novembro de 2019 e proposto pelas pesquisadoras Priscilla Teixeira da Silva, mestra em Turismo (UNB),

e Luana Costa Bidigaray, Mestra em Sociologia (UFPel). Na oportunidade, a partir do tema “Gênero e Mulheres”, foi apresentado o filme “O corpo é meu e é com ele que eu trabalho: Sou profissional do Sexo”(2017), parte da Campanha Nacional de Visibilidade pelo dia Internacional da Prostituta produzido pela Articulação Nacional de Profissionais do Sexo e, logo depois, debatido o texto “Intersecções entre o Mercado Turístico e o Mercado do Sexo em Salvador” (2011)<sup>1</sup>.

A Articulação Nacional de Profissionais do Sexo surgiu da iniciativa coletiva de prostitutas das regiões sul, centro oeste, norte e nordeste: ADHUMAB/PB, Grupo Liberdade – PR, ASPRORN – Natal, APROSBA – Bahia, Estrela Guia SC e APPS/PE. Em 2017, como parte da Campanha Nacional de Visibilidade pelo dia Internacional da Prostituta, a Associação Nacional produziu o filme “O corpo é meu e é com ele que eu trabalho: Sou profissional do Sexo”, em comemoração ao dia 02 de junho, Dia Internacional da Prostituta<sup>2</sup>. No Brasil, a data foi lembrada como um dia de lutas em prol de conquistas, direitos e representatividade. No vídeo, diversas profissionais do sexo fazem narrativas audiovisuais contextualizando o cenário vivenciado, falam sobre os sabores e dessabores da profissão, debatem temas polêmicos, falam sobre suas famílias, reivindicam direitos trabalhistas e se posicionam quanto aos retrocessos políticos e ataques aos direitos humanos.

O filme auxiliou na contextualização dos sujeitos da pesquisa apresentada na obra “Intersecções entre o Mercado Turístico e o Mercado do Sexo em Salvador”. Nesse trabalho, Gabrielli (2011) propõe investigar o imaginário dos viajantes estrangeiros a partir da perspectiva das profissionais do sexo de Salvador. Para isso, ela realiza entrevistas na Praça da Sé com 10 profissionais que habitualmente se envolvem com clientes estrangeiros. Essas mulheres são prostitutas profissionais, trata-se da perspectiva da prostituição feminina heterossexual. A autora chegou as entrevistadas a partir da Associação das Prostitutas da Bahia (APROSBA). Tal Associação surgiu das situações de violência policial e perseguição no período de revitalização do pelourinho. No cerne do debate, dois elementos sobressaem: 1. A ação organizativa dessas mulheres que, em 1997, criaram a APROSBA; e 2. A agência delas em um cenário de desigualdades interseccionais.

---

<sup>1</sup> Tal artigo é parte da tese “O paraíso terreal não é cá, é lá: o turismo sexual em Salvador/BA”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia (2012).

<sup>2</sup> O Dia Internacional da Prostituta, no dia 02 de junho, é uma homenagem a um protesto ocorrido na igreja de Saint-Nizier em Lyon em 02 de junho de 1975, quando mais de 100 prostitutas se manifestaram contra a repressão sofrida, detenções e assassinatos não investigados. Trata-se de uma data comemorativa, que lembra condições precárias de vida e de trabalho, exploração e discriminação das prostitutas.



Segundo Scott (2012), mulheres foram a preocupação explícita de feministas que começaram a se referir a gênero nos anos de 1970. Nas primeiras articulações feministas, a noção de gênero como uma construção social teve como objetivo analisar a relação entre homens e mulheres em termos de desigualdade e poder. Gabrielli (2011) constrói o seu cenário de pesquisa tendo como base: 1. as relações desiguais de gênero entre homens e mulheres nas mais diversas culturas e, nesse sentido, a procura de homens de países ricos por mulheres de países pobres (Corrêa, 1996); e 2. A imagem de uma sensualidade nativa construída em torno do Brasil, e da Mulher Brasileira: a) uma sensualidade natural, b) a visão de um país que não provê as necessidades da população e c) uma percepção de relações desiguais de gênero, típicas de outro tempo. (SILVA e BLANCHETTE, 2005)

(...) para entender a colocação das mulheres brasileiras no mercado sexual globalizado, mais do que análises de gênero, é necessário que se observe os discursos recorrentes sobre a dita "sensualidade nativa" mostrando-se essencial, também, levar em conta considerações sobre a categoria analítica relacionada à raça/etnia. (GABRIELLI, 2011, p. 139)

A autora apresenta três conceitos de Turismo Sexual. Primeiramente, a definição oficial da Organização Mundial de Turismo (OMT, 2006 apud GABRIELLI, 2011, p. 144): “Viagens organizadas dentro do setor do turismo, ou fora deste, usando suas estruturas e redes de contato, com a intenção principal de efetivar relações sexuais comerciais entre turistas e nativos”. Contudo, nota-se uma desresponsabilização da área quanto ao mercado sexual, como algo que se opera isoladamente e apenas se utiliza das estruturas do mercado turístico, sem considerar, também, as relações sexuais não comerciais que não estão inseridas no contexto mercadológico.

Em busca de um conceito mais abrangente, Gabrielli (2011) recorre a Adriana Piscitelli, a qual define Turismo Sexual como “qualquer experiência de viagem na qual a utilização de serviços sexuais prestados pela população local, em troca de recompensas monetárias e não-monetárias, é um elemento crucial para o sucesso da viagem”. (PISCITELLI, 2001, p.3, apud GABRIELLI, 2011, p. 145).

Contudo, Levando-se em consideração Oppermann (1999), o turista não precisa viajar somente em busca de sexo. Muitos turistas experimentam encontros sexuais simplesmente porque surge a oportunidade ou porque eles conhecem indivíduos atraentes. Em outros casos, os turistas eles simplesmente sentem-se sozinhos e sexualmente privados, e usam a oportunidade de ser um “estranho, um “desconhecido”, para comprar serviços sexuais. Nesse sentido, Gabrielli (2011), apresenta o seu próprio conceito:

(...) turismo sexual é entendido, aqui, como a prática de viagens que envolve relacionamentos sexuais pautados em diferenças socioculturais (em especial, pelo viés articulado às relações sociais de gênero e raça/etnia), aliados a recompensas materiais e/ou imateriais. (GABRIELLI, 2011, p. 145)

É importante destacar que a pesquisa apresenta as profissionais do sexo de maneira complexa, para além da simples confirmação de uma dominação masculina, trazendo uma leitura, através do estudo de caso, da prostituição enquanto um espaço, também de resistência.

As práticas de prostituição tais como outras formas de mercantilização e consumo, devem ser lidas de maneiras mais complexas que apenas uma confirmação da dominação masculina: em certas circunstâncias, elas podem ser espaços de resistência e de subversão cultural. Por este motivo, estas linhas consideram que a posição da prostituta não pode ser reduzida à de um objeto passivo utilizado na prática sexual masculina, mas como um espaço de agência no qual se faz um uso ativo da ordem sexual existente (Piscitelli, 2005, p.14).

Por meio das entrevistas realizadas, os resultados da pesquisa apontam quatro questões a serem consideradas: o acesso das mulheres a lugares que cotidianamente lhe são negados, como o Porto da Barra, acessados justamente por estarem acompanhadas de homens estrangeiros; as construções culturais que essas mulheres tem sobre os homens estrangeiros como homens educados, carinhosos e atenciosos, sem levar em consideração as dificuldades que eles possam ter com o idioma ou o fato de estarem distantes do círculo social habitual; a expectativa que essas mulheres tem em encontrar um futuro companheiro entre os clientes estrangeiros e migrar para outros lugares, segundo suas perspectivas, mais civilizados e desenvolvidos que o Brasil; e a prioridade dada a clientes estrangeiros, por trata-las de maneira mais digna e menos objetificada.

Portanto, o Turismo Sexual opera como uma atualização do modelo colonial regido pelas normas capitalistas contemporâneas. A busca incessante pelo exótico aliado ao prazer, atrai cada vez mais, fluxos de turistas vindo de países ricos para países pobres. Nesse contexto, há uma procura não apenas de sexo, mas, também, de relações sexuais com mulheres que vivenciam situações de pobreza e baixo nível educacional, em geral, "racializadas". Já essas mulheres, profissionais do sexo, procuram, no contato com estrangeiros, a oportunidade de melhorar suas condições de vida, seja através do dinheiro pago pelos serviços sexuais, seja pela procura de relações estáveis, visando sempre à mobilidade social, que, segundo Gabrielli (2011), pode estar diretamente relacionada a padrões culturais bastante diversos daqueles de origem das brasileiras.

## **Heróis ou vilões? Revisitando a “Revolução Farroupilha” na perspectiva do epistemicídio negro**

No Estado do Rio Grande do Sul (RS) é usualmente comemorado e celebrado o feriado de 20 de setembro, em alusão à Proclamação da Independência da Província Gaúcha durante a Revolução Farroupilha/Guerra dos Farrapos (1835-1845). Segundo Justino (2008), essa passagem histórica caracterizou-se como uma “revolta de caráter republicano contra o governo imperial do Brasil, centralizador e escravocrata”. Contudo, essa narrativa não é pacífica, notadamente quando se focaliza na “enorme contribuição dos negros nessa luta e o destacado papel que nela tiveram os célebres Lanceiros Negros, grupamento militar formado por escravos que lutavam em troca da liberdade.”

Quando se observa em uma lâmina longitudinal a história brasileira, percebe-se que o Brasil imperial à época da proclamação de independência das terras gaúchas ("República de Piratini") encontrava-se imerso em constantes revoltas, corporificadas por distintas nuances, conforme aponta Dolci (2014): Cabanada (1832 a 1835), Sabinada (1837 a 1838), Balaiada (1838 a 1841), Rebelião Praieira (1848-1850), Ronco da Abelha ou Guerra dos Marimbondos (1851 a 1852), entre outras. Assim, Dolci (2014) refere-se à Guerra dos Farrapos como um movimento dirigido “pelos interesses privados de uma oligarquia fundiária importante para o comércio do Brasil Império” canalizada na venda de charque por estancieiros do sul do país, representando uma agitação política gestada pelas elites, sem contemplar propostas de atendessem os anseios dos demais homens livres (brancos ou indígenas) e negros escravizados.

E neste item relativo à participação dos negros na rebelião gaúcha é que o tema torna-se ainda mais controverso, principalmente quando se menciona a Batalha de Porongos (14 de novembro de 1844). Justino (2008) refere-se a esse episódio como o ataque das tropas imperiais que resultou no extermínio da tropa do Lanceiros Negros, em uma situação nebulosa que até hoje envolve especulações sobre acordos ocultos<sup>3</sup>, pois na ocasião os lanceiros foram surpreendidos por tropas imperiais quando estavam desarmados e estranhamente isolados do exército farroupilha. Após esse “massacre/traição”, abriu-se caminho para a assinatura do

---

<sup>3</sup> Justino (2008) aponta que alguns historiadores “atribuem o episódio de Porongos à traição dentro das forças republicanas, para eliminar o grupo de Lanceiros Negros e acabar com um dos principais entraves às conversações da paz”, alusivo justamente à libertação dos negros, promessa que em dados momentos foi encampada pela propaganda farroupilha e da qual a coroa brasileira discordava veementemente. O autor também refere que para os historiadores dessa corrente “[...] a matança teria sido combinada entre David Canabarro, o principal general farrapo, e Duque de Caxias, representante imperial [...]” os quais de “[...] comum acordo decidiram destruir parte do exército de Canabarro, exatamente seus contingentes negros, numa batalha pré-arranjada, conhecida como a Surpresa de Porongos.”

Tratado de Paz de Ponche Verde entre revoltosos e imperialistas em 1º de março de 1845, visto que a questão da promessa farroupilha de libertação dos negros que lutassem na revolução encontrava-se sepultada juntamente com os cadáveres do Lanceiros Negros, garantindo-se assim a tranquilidade da ordem escravocrata vigente.

A partir desse contexto, no compasso da revisão “a contra pelo” de Walter Benjamin que confronta a narrativa dos autodeclarados vencedores (LÖWY, 2011), decidiu-se dentro do Núcleo Interseccionalidades revisitar esse momento histórico. Na expectativa de escavar os caminhos que conduziram ao apagamento da participação negra nessa luta frente à simultânea construção mitológica dos revolucionários farroupilhas, a discussão adentra no conceitual teórico sobre epistemicídio estruturado nas dimensões de Sueli Carneiro e de Ramón Grosfoguel.

Para Carneiro (2005, p. 325), o epistemicídio da população negra perpetua-se pela “perspectiva teórica que concebe a existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira para produzir e reproduzir um sistema de supremacia e subordinação racial, suportado por saberes e práticas educativas [...]”. Em outro giro, ao conjugar as proposições de Boaventura de Souza Santos, Grosfoguel (2016) refere-se a epistemicídio como “destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos”, ou seja, um apagamento cultural que reverbera sobre a existência humana daquele que é considerado inferior.

Além desses aspectos, no panorama do RS também deve ser observada a noção identitária da população local, pois, os gaúchos entoam ao mundo seu orgulho e suposta superioridade, anunciando que “o sul é o meu país”, uma herança simbólica e emblemática Revolução Farroupilha, registrada no ainda vigente hino riograndense:

Como a aurora precursora  
Do farol da divindade  
**Foi o 20 de Setembro**  
**O precursor da liberdade**  
Mostremos valor, constância  
Nesta ímpia e injusta guerra  
**Sirvam nossas façanhas**  
**De modelo a toda Terra**  
[...]  
Mas não basta, pra ser livre  
Ser forte, aguerrido e bravo  
**Povo que não tem virtude**  
**Acaba por ser escravo**  
[...]  
(Grifou-se)

Segundo, Zalla e Menegat (2011), a revitalização da Guerra do Farrapos consolida-se como o “mito fundador da identidade regional no Rio Grande do Sul”, ressignificado a partir do movimento tradicionalista gaúcho no final da década de 1940, corporificando uma narrativa homogênea e ufanista frente a um evento de facetas e atores multifacetados, dentre os quais a participação negra foi silenciada e invisibilizada nos registros historiográficos.

Porém, a resistência negra a esse processo de epistemicídio cultural produz efeitos, os quais além de tensionar a cristalização dessa idealização romantizada do passado, também produzem na atualidade movimentos críticos e efetivos de denúncia, como a letra de Manifesto Porongos, do Grupo Rafuagi (2016), que problematiza simultaneamente o hino rigorandense e o silenciamento da participação negra na história gaúcha:

**Povo que não tem virtude escraviza,**  
manipula, humilha, não forma, se esquiva,  
Da verdadeira história, que os tira da pole e da glória,  
traidores, com nomes de rua vivendo até hoje com falsa memória  
Mais verdade, menos mito, por que porongos dói na alma,  
[...]  
**Orgulho de que, então vai, me fala por que?**  
A real é mascarada e estão iludindo você  
Povo sem virtude escraviza vai ver,  
A história deturpada não podemos conceber  
[...]  
Povo que não tem virtude, acaba por escravizar  
**Vim avisar, viemos cobrar**  
(Grifou-se)

## **Educação e a População LGBT+**

O quinto encontro do “ciclo de debates interseccionais”, intitulado “Educação e a População LGBT+”, foi realizado em 09 de dezembro de 2019 e proposto pelos integrantes do Núcleo Interseccionalidades: Leonardo Tajés Ferreira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Carolina Freitas De Oliveira Silva, doutoranda do PPGS da UFPel. Além da exibição do documentário “Se essa escola fosse minha” foi realizado um debate embasado nos textos: “Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar”, de Rogério Diniz Junqueira; e “Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura”, de Milene Fontana Furlanettoi, Franciele Laueremann, Cristofer Batista da Costa, Angela Helena Marini.

A produção audiovisual “Se essa escola fosse minha”, dirigida por Fellipe Marcelino e Letícia Leotti, foi lançada em 2017 como um projeto experimental da Faculdade de

Comunicação da Universidade de Brasília (UnB). O documentário, de cerca de 40 minutos, conta com a exibição de diversos depoimentos pessoais, de docentes e discentes de escolas públicas não identificadas. O fio condutor entre as falas está na experiência com a homofobia e o preconceito dentro do âmbito educacional. A partir destes relatos foi proposto um debate traçando um paralelo entre o vídeo e os artigos. Segundo Junqueira (2012) o currículo escolar formal constitui um aparato discursivo, embasado em preceitos políticos e culturais, que legitimam a criação de padrões normativos. A pesquisa, realizada durante a implementação do Programa Brasil sem Homofobia, em 2005, se deu a partir de relatos de profissionais da educação a respeito de suas percepções sobre a discriminação e a violência, tanto dentro, como fora das salas de aula. Segundo Junqueira (2012, p. 280), “as escolas brasileiras foram estruturadas ao longo da História a partir de um conjunto de valores, normas e crenças que repudiam o ‘outro’”, considerando estranhos, ou anômalos, quem não segue os regramentos impostos pela sociedade; essa que valoriza, segundo o autor, a figura masculina, branca, heterossexual e burguesa. Junqueira (2012) enfatiza a vigilância dos corpos estabelecida no âmbito escolar, tanto por alunos como também pelos professores, segundo Junqueira (2012, p. 281) “A heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação”. O autor chama de “heterossexualização compulsória” ou “pedagogia do insulto” as relações pautadas nas violências físicas e simbólicas recorrentes nas escolas brasileiras; esse discurso é, por vezes, propagado em “brincadeiras” de cunho heterossexistas e homofóbicas, pela dominação simbólica, silenciamento, marginalização e exclusão das minorias. Desse processo decorre a “pedagogia do armário”, que consiste na ocultação da sexualidade pelo medo das possíveis sanções. Segundo Junqueira (2012, p. 285) “é indispensável legitimar a condição de marginalizado vivida pelo ‘outro’ para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os ‘diferentes’”; neste sentido, o vídeo “Se essa escola fosse minha” vai de encontro ao que Junqueira abordou em suas pesquisas, demonstrando o preconceito existente entre os alunos, e entre os professores e os alunos. A depoente do documentário, a transsexual Melissa, de 28 anos, é um testemunho das consequências da falta de diálogo, o que acarretou na evasão escolar da estudante, após ter sua entrada no sanitário, direcionado ao sexo feminino, ser proibida pela direção.

O segundo texto a ser debatido foi “Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura”. Após um rigoroso processo de triagem, os 24 artigos analisados pelos autores demonstraram o caráter deficitário do debate da sexualidade dentro das escolas do

Brasil. Segundo Furlanetto, Lauermann, Costa e Marini (2018, p. 04) “No ambiente escolar, os professores de Ciências e Biologia têm sido os principais responsáveis pela educação sexual (16,6%)”. Nas intervenções externas, consideradas ações temporárias dentro da escola, profissionais da Enfermagem se destacam, representando 37,5%, além disso, profissionais da Enfermagem e Educação Física representam 16,6%; seguidos pelos psicólogos (8,3) e médicos (8,3%). O estudo evidenciou também: que há uma abordagem repressora por parte dos docentes em relação às dúvidas sobre sexualidade; as ações educacionais ocorrem sob a ótica da heteronormatividade; há perpetuação de crenças homofóbicas e falta de diálogo entre alunos e professores; e, por fim, os profissionais das escolas não aprovam a discussão sobre sexualidade no ambiente didático.

A partir do diálogo proposto pelo “ciclo de debates interseccionais”, e com base na exposição do documentário, como também nos textos, podemos concluir que, apesar da comunidade LGBTQ+ ter o amparo de leis, como a criminalização da homofobia ou o reconhecimento da união homoafetiva, o preconceito motivado por questões morais ou valorativas ainda são recorrentes, e, por vezes, acabam se incorporando em instituições, como as escolas. No entanto, conforme é destacado no vídeo “Se essa escola fosse minha”, mesmo com ações restritivas como a do movimento “Escola sem Partido”<sup>4</sup>, ainda há profissionais da educação dispostos a problematizar a heteronormatização e os valores normativos, ainda que possam sofrer críticas e represálias por parte de alunos ou seus pais, e pelos próprios companheiros de profissão.

## **Conclusão**

Esperamos, com o projeto Ciclo de Debates Interseccionais, que os temas discutidos no grupo sejam amplificados tanto para o meio acadêmico, sociedade e minorias atingidas por estas questões que tangenciam o meio social.

---

<sup>4</sup> Movimento no qual estudantes e pais de alunos se mobilizaram no combate a supostas doutrinações ideológicas dentro do ambiente escolar. Iniciado em 2004, como uma página na *internet*, o “Escola sem Partido” inspirou a criação de projetos de lei em municípios, e debates no Congresso Nacional, a respeito do comportamento de professores da rede pública.

## REFERÊNCIAS

2 de Junho - Dia Internacional da Prostituta. ARTICULAÇÃO NACIONAL de PROFISSIONAIS do SEXO, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hNlgWt98otg/>. Acesso em: 14.10.2019

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas-SP, n. 26, p.329-365, jan./jun.2006.

CARNEIRO, Aparecida Suel. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p. 323-325.

CIGANOS: POVO INVISÍVEL. Ministério Público Federal. TV Justiça, 2018. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IE7UdY2k2Tk>

CORRÊA, Sônia. Gênero e sexualidade como sistemas autônomos: ideias fora do lugar? In Barbosa, Regina Maria & Parker, Richard G. (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*, Relume Dumará, ABIA/IMS/UERJ, Rio de Janeiro, p. 149-159, 1996.

DOLCI, Mariana Carvalho. REVOLTAS, MOTINS E REVOLUÇÕES NO BRASIL NOVECENTISTA. *Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S.l.], v. 47, mar. 2014. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15548/14216>>. Acesso em: 29.11.2019.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMAN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista Da; e MARINI, Angela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cad. Pesqui.* [online]. 2018, vol.48, n.168, pp.550-571. ISSN 0100-1574. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010015742018000200550&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742018000200550&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 12 dez. 2019.

GABRIELLI, Cassiana. Intersecções entre o mercado turístico e o mercado do sexo em Salvador, Bahia, Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*. v.5, n.2, p.136-156, ago. 2011. Disponível em: <https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/377/454>> Acesso em: 12/08/2019

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc. estado.*, Brasília , v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24.12.2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. In: *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. Richard Miskolci e Larrisa Pelúcio (organizadores). Editora Anablume, 2012.

JUSTINO, Guilherme. Os Escravos que lutaram em troca de liberdade. *Ensino da Reportagem*. Abril de 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ensinodareportagem/cidades/lanceirosnegros.html>>. Acesso em: 28.12.2019.



KARPOWICZ, Debora Soares. *Ciganos: História, Identidade e Cultura* [recurso eletrônico] / Débora Soares Karpowicz -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LÖWY, Michael. "A contrapelo". A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, [S.l.], n. 25-26, p. 20-28, jun. 2011. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18578>>. Acesso em: 09.06.2019.

OPPERMANN, Martin. Sex Tourism. In: *Annals of Tourism Research*, 26(2), 1999 (p.251-266).

PEREIRA, Cristina da Costa. *Os ciganos ainda estão na estrada*. – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Apresentação. Gênero no mercado do sexo. *Cadernos Pagu*, 25. Campinas: UNICAMP, 2005, pp. 7 – 23.

-\_\_\_\_\_. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v.11, n.2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

RAFUAGI. *Manifesto Porongos* (Video Oficial). 2016. (05m16s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkHY4A14Gg8&feature=youtu.be>. Acesso em: 24.12.2019.

REA, Caterina Alessandra. Redefinindo as fronteiras do pós-colonial. O feminismo cigano no século XXI. *Revista Estudos Feministas*.vol.25, no.1, Florianópolis. Jan./Apr.2017 (ISSN1806-9584).

SILVA, Ana Paula da; BLANCHETTE, Thaddeus. Nossa Senhora da Help: sexo, turismo e deslocamento transnacional em Copacabana. In: *Cadernos Pagu* (25), julho-dezembro de 2005, pp.249-280.

SCOTT, J. W. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n.45, pp.327-351, dez. 2012.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. *História dos ciganos no Brasil*. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

ZALLA, Jocelito; MENEGAT, Carla. História e memória da Revolução Farroupilha: breve genealogia do mito. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 49-70, Dec. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882011000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882011000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28.12.2019.

# ENSINO SUPERIOR E AS COTAS: UM DESAFIO DO TEMPO PRESENTE

## *HIGHER EDUCATION AND QUOTA: A CHALLENGE OF PRESENT TIME*

*Nara Cristina Fernandes Almeida  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e tecnologia/IFSul/Câmpus Pelotas  
naraalmeida360@gmail.com*

*Adriana Duarte Leon  
Prof. Dr. em Educação IFSul/Câmpus Pelotas  
adrianaleon@pelotas.ifsul.edu.br*

### **Introdução**

O presente artigo busca refletir sobre a história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas (IFSul) e seu papel nos processos educativos. Estabelece um olhar sobre as cotas raciais no ensino superior e as condições de permanência e êxito dos estudantes. O texto faz parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, contemplando o campo das políticas educacionais para o ensino superior, com o objetivo de analisar a trajetória de alunos cotistas negros na instituição. Considerando-se para fins da pesquisa os matriculados nas modalidades L2 e L6, respectivamente, candidatos autodeclarados pretos e pardos, que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. O intuito da pesquisa é compreender como se dá o processo de permanência e êxito desses alunos enquanto acadêmicos, bem como identificar se os mesmos sofreram alguma forma de discriminação, racismo e preconceito no espaço institucional. Saliento que a pesquisa está em andamento, portanto este texto é um recorte e trata de algumas discussões iniciais como: histórico da instituição, cotas raciais, permanência e êxito.

O IFSul é uma instituição de relevância para o contexto, e está presente no cenário Pelotense desde 1917, situado na Praça Vinte de Setembro, em Pelotas, sendo este o espaço que abrigava a antiga Escola de Artes e Ofícios, constituída inicialmente com o objetivo em ofertar educação profissional para meninos pobres. Em 1930, a Escola de Artes e Ofícios transformou-se em Escola Technico-Profissional, passando a ser administrada pelo Município de Pelotas. Em 1942, transforma-se em Escola Técnica de Pelotas - ETP, fundada pelo Presidente Getúlio Dornelles Vargas, mediada por Luiz Simões Lopes, para atender o ensino técnico profissionalizante.

Em 1959, a ETP torna-se autarquia federal e, a partir de 1965, passa a denominar-se

Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPEL. No ano de 1994, foi encaminhada pelo Ministro da Educação uma proposta para o Congresso Nacional que estabelecia um Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformava essas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica, através desse processo houve a transformação das Escolas Técnicas da rede Federal, em CEFET's. Conforme Araújo (2013, p.24) “com o processo de cefetização, no final de 1998, começou também a implantação dos cursos superiores de graduação e pós-graduação”.

Com a implantação dos cursos Superiores e o avanço tecnológico, foi gradativamente sendo consolidada a verticalização do ensino nesta instituição. A mesma passou a ofertar educação profissional, educação superior e pós-graduação em diversas áreas. Atendendo, desse modo, diferentes níveis e modalidades de ensino (PPI, 2006).

O Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas, ao longo dos anos, passou por várias modificações que interferiram no contexto local e regional. A história dessa instituição marcou seu passado como uma escola que inicialmente só atendia homens, pois “constituiu-se em uma sociedade civil cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres” (PPI, 2006,14). Posteriormente, a conjuntura muda e, a partir de 1964, nota-se o ingresso de mulheres no chamado ginásio industrial ofertado no turno da noite e, em 1967, o ingresso<sup>1</sup> de mulheres nos curso técnicos da Escola Técnica de Pelotas.

Hoje, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, [...]”, e em seu art. 2º que vincula os Institutos federais de educação superior, básica e profissional a uma organização pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino

### **Ensino Superior: novos desafios na construção das bases políticas.**

Enquanto Instituição de Ensino Superior de Graduação é preciso salientar que são novos deslocamentos na construção das bases políticas para oferecimento da graduação, como alerta o Projeto Pedagógico Institucional, embora os cursos tecnológicos tenham uma longa trajetória no Brasil, os desafios para o oferecimento de ensino superior são novos.

---

<sup>1</sup> Do ingresso de mulheres, publicado no site Notícias (Câmpus Pelotas – 75 anos) sob o título: No passado, uma escola só para homens em 01/10/2018.

Para o Instituto Federal Sul-rio-grandense, os cursos superiores de tecnologia serão mais uma alternativa de profissionalização em nível superior, criados para responder à demanda por preparação, formação especializada, aprimoramento educacional e profissional, oferecidos em áreas, em que três anos de formação sejam suficientes para uma educação de qualidade. (PPI, p.23)

E, é nesse sentido, que “a escola é desafiada, permanentemente, a se reformular” (PPI, 2006, p.10). Chamando a atenção, no entanto, sobre a assertiva citada no parágrafo acima, “sejam suficientes” para uma “educação de qualidade”, percebe-se um deslizamento para o sentido hegemônico estrutural, materializado apenas na educação (como bem material), deixando uma lacuna que não corrobora com o processo de construir o educando para além da escola. Assim, essa assertiva corre o risco de não abarcar a sociedade heterogênea atual, “acontece quase como uma “lei natural”, de todo o discurso tender a fugir do heterogêneo e do cotidiano” (DOTI, 2018, p.52). Uma ‘educação de qualidade’ vai muito mais além do aprender. Segundo Doti (2018, p.47),

A formação do educando é a maneira pela qual ele não será nunca mais o mesmo, como referimos, sendo o educador seu condutor, que também é educado nesse processo. Fluxos de um rio que não se penetram duas vezes, ambos se formaram em uma travessia, agora e para sempre outros, e neste caminho desperta o sentido imbricado de educação como condução. Educação não é só o nutrir ou cultivar do dicionário – assim bastante aproximado de formação como *Bildung* – sendo também o processo de condução. (DOTI, 2018, p.47)

Atualmente, a instituição atende aproximadamente 5.000 estudantes, divididos em cursos, técnicos, tecnológicos, bacharelados e pós-graduação (lato e stricto sensu) e tem como papel primordial, preparar profissionalmente o estudante em consonância aos interesses do desenvolvimento pessoal e profissional, contemplando os aspectos regionais e locais. Assim, sua missão, segundo o Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2006, p.19) constitui-se em

Implementar processos educativos públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. (PPI, 2006, p.19)

O Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas hoje é composto com um total de oito cursos de Graduação, incluindo licenciatura, bacharelado e tecnólogo nas modalidades presencial e um na modalidade a distância. Os cursos estão distribuídos em Bacharelado em Design, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Licenciatura em Computação, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Saneamento Ambiental, Tecnologia em Sistemas para Internet, Curso de Formação Pedagógica e Tecnologia em Sistema pra Internet – EAD.

Dessa forma, assume um papel representativo no campo das políticas sociais,

abraçando as diversidades sociais e culturais, promovendo uma educação democrática e participativa, onde todos têm o direito de receber uma educação pública, gratuita e de qualidade, com professores qualificados, e buscando a emancipação do estudante. Nessa perspectiva, a instituição procura manter-se atualizada e em consonância com as leis vigentes, assegurando aos estudantes a oportunidade de igualdade e acesso à educação. Sendo assim, em 2013, a instituição novamente é convocada a reorganizar-se, considerando a Lei 12.711/2012, a lei das cotas, que garante acesso a estudantes egressos de escolas públicas, no critério racial, social e socioeconômico.

### **Cotas: um desafio do tempo presente**

Conforme o portal do MEC a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei das cotas, está regulamentada pelo Decreto<sup>2</sup> nº 7.824/2012, “que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior.” Em sua Portaria<sup>3</sup> Normativa nº 18/2012, “estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.” (Brasil, 2012, p.1).

Ainda, segundo o MEC, a distribuição das cotas se dará na seguinte forma: 50% do total das vagas da instituição serão reservadas às cotas. Estas serão subdivididas, de forma que,

[...] metade para estudantes oriundos de escola pública com renda familiar\_bruta igual ou inferior a um salário e meio per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda superior a um salário mínimo e meio. E ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (PORTAL DO MEC, 2012)

Sobre essa questão, a lei confere o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais, a reserva de vagas a estudantes que tenham cursado em sua integralidade o ensino médio em escolas públicas. Logo, em seu artigo primeiro estabelece,

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas

---

<sup>2</sup> Alterado pelo decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017.

<sup>3</sup> Alterada pela Portaria Normativa nº 9, de 05 de maio de 2017.

para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (L12711, 2012, p.1)

Da mesma forma, estabelece no artigo terceiro, já alterado pela lei 13.409/2016, a seguinte redação:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (L12711, 2012, p.1)

De acordo com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, “a chance de ter um diploma de graduação aumentou quatro vezes para a população negra nas últimas décadas no Brasil.” (Agência Brasil, 2018, p.2). Destaca-se que o percentual de pretos e pardos graduados no Brasil ainda não alcançou um patamar considerável, mas houve um crescimento, segundo o IBGE, “o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2% em 2000, para 9,3% em 2017 e a população branca de 9,38% em 2000, para 22,9% em 2017.” (Agência Brasil, 2018, p.5).

Nessa perspectiva, com a construção de novas bases para o ingresso ao ensino superior, o IFSul passa a consolidar, em termos da legislação, seus processos seletivos em consonância a essa Lei. Para Isaacsson (2017) a aplicação do sistema e cotas no IFSul, é importante ressaltar que,

[...] o debate sobre a questão iniciou em 2012, quando a Lei que rege o tema passou a vigorar. Logo, em 2013, quando lançado o Edital para ingresso via processo seletivo no IFSul para o ano letivo de 2014, a instituição já aderiu à proposta legislativa fazendo valer o dispositivo legal. O cumprimento da Lei e das portarias normativas que regem as cotas segue em debate constante e, sempre que surgem alterações, como no ano de 2017, essas medidas são implementadas pelo IFSul assim que possível. (ISAACSSON, 2017, p.49)

Nos processos seletivos<sup>4</sup> de 2005 a 2009, os candidatos estavam aptos a ingressarem no ensino superior desde que concluído o ensino médio, ou equivalente (supletivo completo). No entanto, a partir do segundo semestre de 2009, os processos seletivos passam a vigorar com um novo sistema de ingresso, conforme dispõe edital nº 001/2009 em suas disposições preliminares,

1.3 - O Vestibular para ingresso nas vagas oferecidas nos Cursos Superiores de Graduação dar-se-á por dois sistemas de ingresso: a) por Acesso Universal; b) por

---

<sup>4</sup> Processos seletivos disponíveis na página do IFSul (dados encontrados a partir do ano de 2005).

Acesso Universal e Reserva de Vagas para egressos da escola pública. [...]1.3.2 - Do total das vagas oferecidas em cada Curso Superior de Graduação, serão reservados 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos do Ensino Público; 1.3.3 - Terão direito a concorrer às vagas reservadas para egressos da escola pública, os candidatos que tiverem cursado, com aprovação, no Sistema Público de Ensino, a totalidade do Ensino Médio. [...] (EDITAL 001/2009, p.1)

Desse modo, o sistema permaneceu fluente até 2013, quando passa a vigorar nos seus editais o ingresso de vagas em consonância a Lei nº 12.711/2012, conforme o edital nº 072/2013<sup>5</sup> que além de estabelecer o Acesso Universal (AU) e o acesso a Reservas de Vagas para egressos de Escolas Públicas, os candidatos podem no ato da inscrição optar pelas seguintes modalidades L1, L2, L3 e L4 (“L” significa “Legenda”), como estabelece as Disposições Preliminares do Edital nº 072/2013, em conformidade com a portaria Normativa nº 18/2012:

[...] 1.3.3 - Para concorrer à Reserva de Vagas para egressos de Escolas Públicas, no ato da inscrição o candidato deverá optar por uma das seguintes modalidades: L1 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (art.14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (art.14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L3 – Candidatos que, independente da renda (art.14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda (art.14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (2013, p.1)

Dessa forma, permaneceram os processos seletivos até 2015. A partir do ano 2016, passa a vigorar o ingresso nos cursos superiores, somente via Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Sistema de Seleção Unificada – SISU. O Sisu<sup>6</sup> é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No ano de 2017<sup>7</sup>, a Portaria normativa nº 9/2017 altera as modalidades de reservas de vagas, instituindo um percentual para pessoas com deficiência. Assim, o percentual de 50% das reservas de vagas no Termo de Adesão do SISU enseja ser subdividido em:

L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

---

<sup>5</sup> Edital segundo semestre letivo de 2013. Conforme o edital nº 72/2013, não houve abertura de chamada para o Câmpus Pelotas por processo seletivo. Houve ingresso no primeiro semestre de 2013 via Sisu.

<sup>6</sup> Mais informações no site do SISU, disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>

<sup>7</sup> Conforme o Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Superior (SESu); Sistema de Seleção Unificada (Sisu) o Termo de Adesão 1º edição de 2017 passa a vigorar com as seguintes legendas: L1; L2; L5; L6 (esta passa a vigorar no lugar da L4).

L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Para entender como funciona o sistema de cotas, o Ministério da Educação apresenta um exemplo que mostra o cálculo mínimo das vagas reservadas pelas instituições federais. De acordo com o MEC o total de vagas oferecidas por cada instituição deverá ser subdividido em 50% para vagas universais e 50% para reserva de vagas destinada a alunos oriundos de escolas públicas, tendo como requisito a renda per capita familiar, ou seja, 25% destas vagas constarão para alunos de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e 25% para alunos de escola pública com renda superior a 1,5 salário mínimo em ambos os casos será subdividida em cotas raciais e sociais. A primeira levando em consideração o percentual mínimo à soma correspondente de negros, pardos e indígenas em cada estado, de acordo com o último censo demográfico realizado pelo IBGE (BRASIL. MEC, 2012).



No IFSul, tomando como exemplo o caso do Curso de engenharia, no ano de 2017\_1, foram ofertadas 50 vagas no Sisu distribuídas da seguinte forma: 25 vagas para escola pública (EP) e 25 para acesso universal(AC). Das 25 vagas de escola pública (50% do total de vagas, conforme a Lei 12.7711/2012) se subdividem em 13 vagas para renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, distribuída para a modalidade L2 (3 vagas) e L1 (10 vagas) e 12 vagas para renda superior a 1,5 salário mínimo, sendo distribuídas pelas modalidades L6 (2 vagas) e L5 (10 vagas). Conforme o organograma abaixo:



**Figura 1:** Exemplo de distribuição de vagas no curso de Engenharia Elétrica, ano 2017\_1. Fonte: Autoral

Neste exemplo pode-se observar um quantitativo acentuado para as cotas sociais, onde somam 20 vagas (na contagem geral) e somente 5 vagas para as cotas raciais. Nesse aspecto, entende-se que no horizonte democrático ainda existe uma grande distância estabelecida, pois o percentual de vagas reservada no critério de classe supera o percentual de vagas no critério de raça/etnia.

Dessa forma, mesmo diante ao novo paradigma de acesso à universidade há uma disputa pela igualdade e, a valorização das diferenças tem mostrado um caminho árduo a ser percorrido e que ainda precisa de mudanças e novos critérios a ordem social, aonde o número de vagas cheguem a um patamar de igualdade. Para as outras modalidades não houve abertura de vagas, subentendendo-se que não houve candidatos inscritos para tais modalidades neste ano. Destaca-se que os processos seletivos do IFSul são realizados duas vezes ao ano, um no inverno e outro no verão, com exceção de alguns cursos que são ofertados anualmente.

## **Permanência e êxito: uma discussão necessária**

Segundo a Conferência Nacional de Educação – Conae (2010) a democratização do ensino garante o acesso, porém precisa “garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso.” (CONAE, 2010, p.62). De acordo com o dicionário Silveira Bueno (1999, p. 711), permanência significa “estado ou qualidade de permanecer”, “perseverar”, “constância”. Nesse contexto, significa que os alunos têm o direito da garantia do acesso escolar e de uma trajetória acadêmica sem interrupções. Assim, o sucesso escolar está sobremaneira, associado ao acesso e a permanência do estudante na instituição de ensino.

[...] a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro. [...] Sua garantia dar-se-á por meio de ações integradas que implicam a compreensão do fenômeno educativo na sua dimensão pedagógica, institucional, relacional, cultural e social. (CONAE, 2010, p.64-65)

Para Charlot (2005, p.63) “há uma relação estatística entre a origem social e o êxito ou o fracasso escolar, porque existe uma desigualdade social frente à escola” e ao “constatar essa desigualdade social, é necessário entender como está se construindo e, assim poder lutar contra ela.” (CHARLOT, 2005, p. 64). O pensamento do autor potencializa a reflexão das contradições que se colocam no cotidiano da escola ao afirmar que o fracasso escolar “[...] não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso.” (CHARLOT, 2000, p.16).

A partir destes pressupostos, entende-se a necessidade de olhar para a permanência e êxito do estudante, considerando o sujeito como singular e socialmente construído, debatendo estratégias e soluções sobre a permanência tanto daqueles que estão nos bancos escolares (os que permanecem), como para aqueles que querem retornar as salas de aulas (os que de alguma forma interromperam a trajetória acadêmica).

As interrupções acadêmicas não devem ser balizadas pelo senso comum, de que isso é normal acontecer dentro de um espaço acadêmico, mas atentar-se para um olhar mais crítico em relação a esse quadro, pois muitas vezes a interrupção leva o aluno à evasão e, esta por sua vez, expõe o aluno à situação de fracasso.

No IFSul, encontra-se “O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos estudantes do IFSul (PEIPEE-IFSUL)”, que trata sobre a conjuntura atual e desafios institucionais, bem como propõe uma reflexão sobre a permanência e êxito dos estudantes

com objetivo de planejar estratégias para a superação de eventuais fragilidades (PEIPEE, 2017).

As eventuais fragilidades que se incorporam no dia a dia das instituições públicas são: a evasão, a retenção e o fracasso escolar, o que impõe o desafio de um planejamento de estratégias para superar essas questões, que sobremaneira afetam a permanência e êxito dos estudantes. O desafio está na construção, uma visão sistêmica dos processos educativos que contemple as especificidades do perfil dos estudantes, garantindo uma política de acolhimento em prol do desenvolvimento pleno.

O Decreto<sup>8</sup> nº 7.234/2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e tem por finalidade ampliar as condições de permanência de jovens estudantes no ensino superior público federal. Como objetivos destaca que é preciso: I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Para tanto, atribui as ações de assistência estudantil do PNAES a serem desenvolvidas, I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. No entanto, cabe as instituições federais de ensino viabilizar seus critérios e metodologias de seleção dos alunos no ensino superior, devendo ainda considerar que

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (Decreto nº 7234/2010, parágrafo único, p.2)

No IFSul, compete à Coordenadoria de Assistência Estudantil (COAE) viabilizar essas ações, o regimento interno prevê na Subseção II (Art. 65-A, p.30) entre outras a de “fomentar e promover, em conjunto com os demais profissionais da educação, ações para permanência e êxito do estudante.”. O Regulamento de Políticas de Assistência Estudantil revisado e readequado em 2015, com foco no acesso, na permanência e êxito de alunos em vulnerabilidade social, dispõe os benefícios disponibilizados aos estudantes do IFSul,

---

<sup>8</sup> Texto extraído dos artigos 1º, 2º e 3º, § 1º do Decreto nº 7.234/2010.

abrangendo as seguintes ações: Auxílio moradia, transporte, alimentação, participação estudantil em eventos, material escolar, emergencial e acompanhamento biopsicossocial-pedagógico. Toda via, o Câmpus dá prioridade aos auxílios moradia, alimentação e transporte. Para tanto, o estudante deve estar matriculado em cursos presenciais e quanto ao ensino superior, àquele que estiver fazendo sua primeira graduação no Instituto.

Portanto, as informações aferidas nos documentos partem de ações assistenciais-sistêmico-preventivas no campo da evasão, retenção, bem como o fracasso escolar materializado ao fator socioeconômico, o que contribui de modo geral, a permanência dos alunos no espaço acadêmico, no entanto, há de se chamar atenção para outra reflexão, o perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior, atentando-se para questões de “desigualdade social face à escola e dentro da escola a igualdade de oportunidade.” (CHARLOT, 2013, p.40), suscitando novos meios para refletir sobre a Política de Assistência estudantil e, se ela, está garantindo a inclusão desse novo perfil de alunos por meio da equidade e justiça social.

### **Considerações finais**

Trata-se aqui de um novo olhar, um olhar mais atento quanto ao acolhimento e a permanência, contemplando o fator socioeconômico e outras especificidades, tais como a relação psicossocial, relação de vulnerabilidade, bem como a relação ensino e aprendizagem, muitas vezes desconsideradas. A ideia é perceber que os estudantes quando chegam ao espaço acadêmico podem apresentar dificuldades e precisam de ajuda para lidar com essa nova realidade.

A compreensão dessas relações é fundamental para delinear uma proposta de um programa de permanência com qualidade, pois muitas vezes a trajetória acadêmica pode torna-se um universo hostil para os discentes, principalmente para os estudantes oriundos das classes populares, que já enfrentam inúmeras dificuldades.

A política de cotas busca minimizar as desigualdades sociais e econômicas presentes no contexto brasileiro, contudo é importante ampliar o debate do acesso e pautar as condições de permanência oferecida aos estudantes cotistas, avaliando as mudanças ocorridas em decorrência da inclusão social e racial e identificando que “as ações afirmativas visam à promoção da diversidade cultural e da justiça social e procuram corrigir as profundas distâncias entre negros e brancos em nossa sociedade.” (MAYORGA, 2012, p.265).

É necessário compreender que a cota racial não é um benefício, mas sim uma política

pública que visa garantir o respeito às diferenças e a oportunidade de negros e brancos terem acesso ao ensino superior em uma condição de menor desigualdade. Portanto, é importante compreender que as cotas no Brasil, hoje, são medidas necessárias para promover a redução das desigualdades, reparando, por assim dizer, uma dívida histórica com a população negra desse país. Contudo, ações afirmativas no quesito cotas raciais, estão vinculadas ao acesso, e precisamos pensar urgentemente na permanência dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jair Jonko. *Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense*. Tese (doutorado) -- Universidade Federal de Pelotas, 2013. 308 f. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1679> Acesso em 15 set. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/assistenciaestudantil-ifsul/documentos-assistencia/item/101>. Acesso em 04 maio. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino superior: Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas*. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017*. Ministério da Educação. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa MEC nº 21 de 05 de novembro de 2012 e dá outras providências. Diário oficial da União. Seção 1, Brasília, DF, ano 2017, n. 89, p 29. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf> Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. *Regimento Interno do IF Sul, alterado pela Resolução nº 78/2018 do CONSUP*). Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral>. Acesso em 04 maio. 2019

BRASIL. *Regulamento de Políticas de Assistência Estudantil (DEGAE)*. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/assistencia-estudantil-ifsul/documentos-assistencia/item/101>. Acesso em 04 maio. 2019.

BRASIL. Site Instituto Federal Sul-rio-grandense. *O Campus Pelotas*. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/institucional/o-campus-pelotas> Acesso em 01 mar.2019

BRASIL. Site Instituto Federal Sul-rio-grandense. *No Passado uma escola só para homens*. Disponível em: <http://www.pelotas.ifsul.edu.br/noticias/no-passado-uma-escola-so-para-homens>. Acesso em 12 mar 2019.

CHARLOT. Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalizações: Questões para educação hoje*. Porto Alegre. Artmed, 2005.

CHARLOT. Bernard. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT. Bernard. *Da relação com o saber à praticas educativas*. 1ed. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013.

DOTI. Marcelo Mick. Onde começa a EPT. In FREIRE, Emerson; VERONA, Juliana Augusta; BATISTA, Sueli Soares dos Santos (orgs.) *Educação Profissional e tecnológica: Extensão e Cultura*. Jundiaí [SP]: Paco, 2018. 340p

IFSUL. *Projeto Pedagógico Institucional*. Resolução do Conselho Diretor nº 011 de 22/12/06 Disponível em: [http://www.ifsul.edu.br/images/documentos/projeto\\_pedagogico\\_institucional\\_\\_\\_\\_.pdf](http://www.ifsul.edu.br/images/documentos/projeto_pedagogico_institucional____.pdf) Acesso em 17 nov. 2019.

ISAACSSON. Maria Cecília Pereira. *Ações Afirmativas em foco: uma análise do acesso e permanência de alunos cotistas do IFSul – Campus Pelotas*. Dissertação (Mestrado) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 28 set. 2019.

MEC. Documento Final. *Conferência Nacional de Educação (Conae), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010*. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf) Acesso em 04 maio. 2019.

PEIPEE. *Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul* Pró-Reitoria de Ensino do IFSul, 2017. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/748-documento-sintese-do-peipee-ifsul> Acesso em 15 jan 2019.

# POLÍTICA: NECESSÁRIA OU DISPENSÁVEL? REFLEXÕES A PARTIR DO REFERENCIAL ARENDTIANO

*POLITICS: NEEDED OR DISPENSABLE?  
REFLECTIONS FROM ARENDTIAN REFERENCE*

Sônia Maria Schio  
Profa. Dra. do DFi/PPGFil da UFPel  
soniaschio@hotmail.com

## Introdução

A partir da proposta do ST 5<sup>1</sup>: "análise da política em seu sentido mais amplo, não somente restrita ao campo eleitoral, mas voltada à História e ao papel dos atores políticos, na sociedade, aos direitos humanos, às relações de poder, à teoria e ao pensamento político", o presente estudo visa a repensar a "política" a partir da perspectiva teórica arendtiana (Hannah Arendt, 1906-1975). Em outros termos, por meio de três momentos distintos, mas complementares, de exposição: 1) hipotetizando uma situação ou sociedade na qual inexista a política (conceito e experiência); 2) retomando o surgimento dela na História Humana; 3) pensando-a em seus níveis de ser e de dever-ser. Para tanto, em cada ocasião serão caracterizados: o conceito; os componentes; os representantes ou a ausência destes; a

---

<sup>1</sup> V EHM / IV CLAEHM - Jaguarão, 26-28 nov 2019 – **ST 5: Pesquisa e Sociedade: desafios e possibilidades de relevância e visibilidade da pesquisa acadêmica: A POLÍTICA E O SEU PAPEL NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**: Atualmente se vivencia um momento de profundas mudanças na história da sociedade brasileira, momento em que se tem questionado a relevância das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, discutindo-se como elas contribuem no espaço acadêmico e social. Neste simpósio temático procurar-se-á debater a importância dessas áreas, as quais desenvolvem o pensamento de caráter humanista e, ao mesmo tempo, promovem e fornecem elementos essenciais para elaboração da criticidade e da reflexão por meio de pesquisas voltadas ao homem, às sociedades, às suas origens, suas dinâmicas, comportamentos, expressões culturais, seus regramentos morais e legais, suas relações comerciais e econômicas, dentre outros objetos de estudo. A proposta tem como eixo central a análise da política em seu sentido mais amplo, não somente restrita ao campo eleitoral, mas voltada à história e ao papel dos atores políticos na sociedade, aos direitos humanos, às relações de poder, à teoria e ao pensamento político. Diante disso, propõe-se dialogar com trabalhos de natureza empírica e teórica que busquem analisar os diversos processos e dinâmicas políticas tanto no Brasil quanto de forma comparada, nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, procurando desenvolver um debate que propicie a troca de saberes através da multidisciplinariedade, promovendo um intercâmbio entre diferentes abordagens de pesquisa e orientações teóricas. Compreende-se que há a necessidade de se discutir os múltiplos aspectos políticos que englobam as instituições, nossas vidas e as relações sociais como um todo, de modo a evidenciar a relevância destes estudos e contribuir para um olhar multidimensional que dissolva as fronteiras entre os vários âmbitos das ciências sociais e humanísticas. Assim, este simpósio temático tem como objetivo oferecer um local de debate entre pesquisadores que se dedicam a investigar a política em todas as suas esferas de atuação, entre algumas delas as relações entre as Instituições e a sociedade em suas diversas arenas, abordando questões nos campos da Antropologia, Ciência Política, Direito Educação Filosofia, Geografia, História, Sociologia e outras áreas afins. Espera-se que a partir deste simpósio possamos refletir e demonstrar o papel das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas neste momento do país e do mundo, em que se questiona a necessidade e a pertinência dessas áreas para o desenvolvimento intelectual, cultural, acadêmico, científico, econômico e social.  
**Palavras-Chave:** Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Política

legislação, as instituições, o convívio. Nesse sentido, (1) a reflexão não inicia a partir de um modelo de experiência política, ou seja, não há uma Teoria Política Historicamente onstituída sustentando as afirmações. Há as opiniões expressas por pessoas no dia a dia, em suas conversas, nas mensagens eletrônicas e, principalmente, em seu fazer. Em outros termos, a expressão do conhecimento de senso comum atual e cotidiano, que afirma, porque acredita, que os conflitos desapareceriam se a política também o fizesse. A política, então, é a "fonte do problema", e não a solução, ou um dos possíveis recursos para a organização de um grupo humano. Em seguida (2) observar a *pólis* grega, com o contexto de organização no qual surgiu a política (séc. VI a.C.). Após, analisá-la, sob a perspectiva de Arendt que, em seus escritos, afirma que a política ocorre entre os humanos, permitindo que eles possam conviver sem coação ou violência, mantendo a dignidade humana preservada (nos Direitos Humanos, por exemplo). E a maneira de viver iniciada na Grécia Antiga demonstra uma experiência que precisa ser conhecida e seus conceitos tornados efetivos. A política, porém, carece ser diariamente reiterada no convívio, no respeito ao outro e ao entorno (*Humanitas e Amor mundi*).



**Figura 1:** Lâmina de abertura da comunicação. Autora: Sônia Schio.

### **Sem a política**

No Brasil (e possivelmente no cotidiano de várias das populações ocidentais) tem se tornado comum a afirmação de que a vida seria facilitada se a política não existisse. A vida em sociedade, aparentemente, seria mais simples se não houvesse a “burocracia” (isto é, as instituições com os seus diversos departamentos e funcionários, protocolos e procedimentos) ou partidos políticos e, em especial, os denominados “políticos” (os profissionais da política).



Nesse contexto, poder-se-ia perguntar como seria a vida humana se não houvesse “política”. Vários questionamentos se seguiriam, por exemplo, se o governo, o comando e a obediência também desapareceriam. O Anarquismo apregoa a dispensabilidade destes, porém não o fim da experiência política. Outra questão se referiria ao surgimento de conflitos, como brigas, mortes, roubos ... e a quem caberia resolver, dirimir ou mediar tais problemas. A vingança seria uma solução viável? E mais, historicamente há exemplos de vida sem política, governo, Estado?

A resposta é afirmativa quanto à política, pois há exemplos na História, e alguns atuais, porém não sem governo, comando e obediência. Em civilizações da Antiguidade Oriental (a Mesopotâmica e a Egípcia, a título de exemplo), nas quais havia um governante, considerado “filho” e representante de deus, ou de deuses, na Terra. Os demais, altos funcionários, esposas, filhos, aristocratas, sacerdotes, população livre, enfim os habitantes da região, eram comandados por ele (foram raros os casos em que mulheres governaram: Cleópatra, no Egito é o mais conhecido). (AQUINO et all, 1980) A China foi um exemplo que perdurou até 1912, quando a Monarquia Absoluta foi finalizada.<sup>2</sup> Em outros termos, somente o governante decidia sobre os assuntos relevantes para a preservação do grupo, mesmo que ouvisse a opinião dos conselheiros, nobres ou sacerdotes (ou ambos), imbuídos dessa tarefa.

Apesar desses dados, e antes de abordar o surgimento da política, isto é do termo, do conceito, do modo de vida, da existência dos políticos, é importante lembrar, mais uma vez, o discurso utilizado diariamente: deveria haver (i) menos burocracia e funcionários; (ii) uma redução - ou a eliminação - dos cargos de “político” (iii) com o de assessores, os aluguéis e as diárias, etc. Com isso, haveria uma enorme economia de recursos públicos, permitindo a redução de impostos, gerando fundos (dinheiro) à iniciativa privada e permitindo a geração de empregos. Mas isso é uma falácia, ou seja, um argumento falso com aparência de verdadeiro. Por meio da lógica pode ser demonstrada a falsidade por ser a premissa maior falsa: governo e burocracia não são sinônimos. Empiricamente ele também não se sustenta, pois a premissa menor, ou particular não é válida: há exemplos de eliminação de ministérios<sup>3</sup>, de secretarias

---

<sup>2</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Chinesa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Chinesa). Acesso em 28/12/2019.

<sup>3</sup> Um exemplo é o Ministério da Cultura do Brasil, transformado em Secretaria Especial da Cultura. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/>. Acesso em 30/12/2019. Mais especificamente, “o **Ministério da Cultura (MinC)** foi um ministério do governo brasileiro, criado em 15 de março de 1985 pelo decreto nº 91.144 do presidente José Sarney. Antes as atribuições desta pasta eram de autoridade do Ministério da Educação, que de 1953 a 1985 chamava-se *Ministério da Educação e Cultura* (MEC). O MinC era responsável pelas letras, artes, folclore e outras formas de expressão da cultura nacional e pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural do Brasil.

ou outros que não geram “economia” ou “sobras”, pois estes são alocados para outros setores, por serem indispensáveis ao país.

Pragmaticamente, a falácia também pode ser demonstrada: as mesmas pessoas que apregoam a “necessidade de liquidar com a política” (e a fala é genérica), demandam mais e melhores serviços públicos: mais segurança, por exemplo. Explicita-se, assim que a preservação da própria sociedade depende de funcionários como policiais, bombeiros, vigilância nas fronteiras, por exemplo. A possibilidade de pagar por certos serviços, o de segurança, seguindo o exemplo, ficaria restrita àqueles que possuem recursos. O setor de saúde é também um exemplo perceptível: as parturientes, os acidentados, os moradores de rua ficariam à mercê da caridade ou do acaso.

### **A *pólis* grega e o surgimento da política**

Para buscar solucionar os casos expostos acima, que compõem o cotidiano de qualquer cidade, mas também na busca de reduzir os conflitos entre os seres humanos (inicialmente entre alguns, os possuidores de terras e escravos), surgiu a “política”. Foi na Grécia, no séc. VI a.C. que isso ocorreu. A comunidade humana era denominada de “*polis*” (agrupamento formado por várias famílias, sem vínculos sanguíneos, economicamente autossuficientes, com mão de obra escrava, entre outras características); sua organização, de *política*; seu agente, de *polités* e suas regras, de *Politeia*. Os assuntos de interesse da polis eram discutidos em um local pertencente ao grupo, a *ágora*, para os gregos. Os romanos utilizavam as praças, os mercados, ou locais para isso destinados, como o Senado. E os temas referima-se, em terminologia romana, de *res pública* (coisa do povo, de todos, pública. Cada cidadão podia expor suas opiniões, mas precisava ouvir a dos outros e também atuar na *polis*, em algum cargo que fosse necessário para a manutenção da comunidade. Quando alguém se negava a cumprir com seus deveres, era punido, pois a recusa de “servir a *polis*” prejudicava o grupo (ARISTÓTELES, 2012), além de ser um “mau exemplo” para os concidadãos. Um dos prejuízos da não participação poderia ser a rebelião de escravos, tanto os de posse individual

---

Em 2016, após a posse de Michel Temer como presidente interino, o MinC foi brevemente extinto e reincorporado ao Ministério da Educação. Contudo, a decisão foi revista e o ministério voltou a existir, na época sob comando de Roberto Freire.”

Ao ser eleito presidente, Jair Bolsonaro anunciou a extinção do Ministério da Cultura, sendo suas atribuições incorporadas ao recém-criado Ministério da Cidadania, que absorveu também a estrutura do Ministério do Esporte e do Ministério do Desenvolvimento Social. Em 7 de novembro, a secretaria foi transferida para a pasta de Turismo, e o dramaturgo Roberto Alvim nomeado como secretário.”  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio\\_da\\_Cultura\\_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Cultura_(Brasil)). Acesso em 30/12/2019. Veja-se, também <http://www2.cultura.gov.br/site/>.

como os encarregados dos trabalhos da *polis* (construir e preservar estradas, pontes, monumentos, etc.).

Em outros termos, historicamente são conhecidas duas possibilidades: a de natureza despótica, na qual um governa, ou naquela em que alguns, vários ou todos governam. Esse é o critério mais usado: o quantitativo. Pode haver a alusão ao qualitativo: pela honra, pela riqueza, pela liberdade ou pelo bem comum, ou um misto. Há outros termos, usados correntemente, que possuem origem grega desse período: *cratos*, significando poder, como em democracia (poder do povo); *arquia*, como em monarquia (poder de um) também denotando poder, mas com uma perspectiva de poder mais antigo (é preciso lembrar que a palavra “arqueologia” possui o mesmo prefixo em grego). Para resumir, ou há política ou há um governante que comanda a todos ou ainda ocorre um tumulto (bagunça) generalizado, como no “estado de natureza”, hipotetizado por Hobbes, no *Leviatã* (1651).

Retornando ao termo, pode-se afirmar que a política é distinta de governo, de Estado, de burocracia, de instituições. Ou seja, ela não se confunde com estes, mas que podem e, comumente ocorre, de coexistirem e atuarem, complementando-se ao mesmo tempo. De maneira didática, há três acepções básicas de “Política”:

## Segundo Chauí

(obra: *convite à Filosofia*)

1. Administração Estatal;
2. Atividade Profissional;
3. Organização da sociedade;
4. Participação na solução das questões da *res publica*.

**Figura 2:** Lâmina nº 5 da comunicação. Autora: Sônia Schio.

2.1 A administração estatal é uma das funções do Estado.<sup>4</sup> Ela pertence ao Governo, uma das instituições<sup>5</sup> do Estado. Em outros termos, cada decisão, para ser efetivada na

---

<sup>4</sup> Por Estado “entende-se a unidade administrativa de um território. Não existe Estado sem território. O Estado é formado pelo conjunto de instituições públicas que representam, organizam e atendem (ao menos em tese) os

sociedade, para funcionar, precisa ser organizada: quem, como, quando, onde. De onde advirão os recursos, como serão repassados, fiscalizados. Ainda visando à funcionalidade, as instituições estão distribuídas nos Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Cada um é independente, porém ligado ao outro, devendo auxiliar os demais e também vigiá-los, em nome da população, para que não ocorram excessos, desvios de função, entre outras possibilidades.

Algumas ressalvas são importantes: (a) nas instituições ocorre a “burocratização”, a qual deve ser evitada, controlada. E há órgãos governamentais de controle (o que amplia os cargos, a hierarquização), que são instituições do Estado para auxiliar na funcionalidade do mesmo. A burocratização causa o desperdício de recursos públicos, que são escassos em países como o Brasil, que possui demanda crescente, não apenas devido ao crescimento populacional, mas também aos avanços tecnológicos (equipamentos, recursos humanos preparados, medicamentos, insumos) que precisam ser adquiridos, reparados, e que possuem valores elevados, sendo normalmente importados.

Entretanto, (b) isso não significa que a eliminação de instituições resolveria o problema. A racionalização, isto é, o gerenciamento embasado nas necessidades de cada instituição e não no uso das instituições como “cabides de emprego”, para nepotismos ou para o cumprimento de promessas de campanha, viabilizam a existência de partes imprescindíveis do Governo: um exemplo seria o Ministério da Saúde.<sup>6</sup> Ele pertence ao Poder Executivo. Estão ao seu encargo o SUS (Sistema Único de Saúde), as UPAs (Unidades de Pronto Atendimento), as vacinações, as hemodiálises, a vigilância de medicamentos; os antídotos para animais peçonhentos, o tratamento de doenças como a hanseníase, a tuberculose, etc., muitos dos quais a iniciativa privada também atende, porém a partir da contratação e do pagamentos dos serviços. A maioria da população, entretanto, somente possui acesso a eles por meio de assistência pública. Outras instituições públicas poderiam ser citadas além da segurança e da saúde: a educação, os transportes, sempre citados nos momentos de eleições, e depois esquecidos. As eleições precisam de um longo e cuidadoso planejamento para que o

---

anseios da população que habita o seu território. Entre essas instituições, podemos citar o governo, as escolas, as prisões, os hospitais públicos, o exército, dentre outras.

Dessa forma, o **governo** seria apenas uma das instituições que compõe o Estado, com a função de administrá-lo.” Disponível em <https://brasile scola.uol.com.br/geografia/estado-nacao-governo.htm>. Data de acesso: 29/12/2019.

O termo “Estado” surgiu na Medievalidade, vindo de *status*, situação. Maquiavel o utilizou e popularizou seu uso. Para os gregos era a *polis*. Na Antiguidade Romana, *civitas*.

<sup>5</sup> As instituições, oriunda da palavra “instituir” (fundar, estabelecer), são estruturas elaboradas para exercer determinadas funções na sociedade. Podem ser públicas, privadas, sem fins lucrativos.

<sup>6</sup> <http://www.saude.gov.br/o-ministro/681-institucional/40011-estrutura-organizacional>. Acesso em 29/12/2019.

pleito seja válido, confiável, e seus resultados seguros, legais e legítimos. É imprescindível que eles ocorram não apenas com tranquilidade, mas com a lisura que os candidatos eleitos precisam - a legitimidade – para exercer seus cargos, além da legalidade que ocupa e preocupa os funcionários ligados às eleições, muitas vezes desvalorizados pelo povo.<sup>7</sup>

2.2 A Política enquanto atividade profissional. Tem se tornado comum muitas pessoas confundem a “política” com a “política partidária”. O partidarismo é uma das maneiras de participar politicamente. Outras poderiam ocorrer por meio de sindicatos, associações (de bairro, de estudantes, de advogados, de professores, de aposentados, por exemplo), de cooperativas, etc. A participação pode ser direta, onde cada um “representa” apenas a si mesmo, ou quando delega o poder a outro, denominado de representante. Quanto mais cresce a população, mais difícil se torna participar diretamente. No entanto, quanto mais representação houver, mais cresce a dificuldade do representado reclamar das atitudes daquele que deveria zelar pelos seus interesses e o daqueles que nele confiaram, votaram, enfim, que esperam ser respeitados em suas necessidades, interesses, dignidade. Nesse sentido, os “profissionais da política” fazem dela um trabalho (*work*), com meios e fins, afastando-se do empenho original de organizar a comunidade humana, zelando por seus interesses e necessidades, por meio de ações, não de comportamentos padronizados, esperados de um especialista (pertencente à esfera do fazer, não do agir).

2.3 A participação na solução das questões da *res publica*. Nesse sentido, pode-se entender que os seres humanos habitam o Planeta Terra em conjunto. E podem fazê-lo pacificamente, buscando entender-se ou utilizando a violência, o poder do mais forte, hábil ou detentor de instrumentos de força. A violência não necessita da fala, do outro que ouça, que busca compreender e que pode concordar ou discordar, argumentando, nem de outros, da comunidade que possui o mesmo interesse: a preservação da vida (individual, do grupo, do entorno animal, vegetal e mineral, como a água, o ar, os recursos minerais, por exemplo).

### **3. A política: o ser e o dever-ser**

Embora o referencial teórico esteja disperso no texto, o pensamento político de Hannah Arendt (1906-1975), mais especificamente afirma que a política ocorre entre os humanos, permitindo que eles possam conviver sem coação ou violência, mantendo a

---

<sup>7</sup> Capaverde (2019) demonstra a importância das atividades de um Tribunal Regional Eleitoral, fundamentada no referencial teórico Arendtiano. Segundo Schio (2012), na obra *Origens do Totalitarismo* (1951), entre outras, Arendt explica o funcionamento da “burocracia” (de *bureau*, termo francês que, significa “escritório”, local com muitas “escrivaninhas”), denominado-a de “domínio de ninguém” em *Sobre a Violência*.

dignidade humana preservada. Uma das maneiras de fazê-lo é por meio de Legislação (Constitucional, Penal, etc) e de convenções, como a dos Direitos Humanos. Em outros termos, a maneira de viver iniciada na Grécia Antiga é incontornável enquanto ideia, conceitos e práticas, os quais precisam ser ampliados quantitativamente: na Grécia Antiga apenas os *polités* (chamados atualmente de cidadãos) podiam participar da política, falar, votar e ser votado, o que, hodiernamente, não pode mais ser aceito. Em várias Constituições, como a Brasileira (1988), os direitos políticos foram estendidos à população adulta, apenas com a distinção de idade, de sanidade mental, enfim, do previsto em lei. Isso porque ela prevê a igualdade entre as pessoas: há a igualdade biológica, enquanto ser vivo pertencente à raça humana, mas também a jurídica, uma conquista histórica, efetivada e preservada por meio da vivência política. Para Arendt, é como um segundo nascimento (condição humana da natalidade em seus momentos, ampliada com a esperança que um “novo ser” porta ao adentrar no mundo humano).

Para Arendt, então, a política é imprescindível. E o exemplo, que foi vivenciado por ela, é o do Totalitarismo Nazista (1933-1945), a partir do qual ela percebeu que a vida privada (da exclusividade do lar, da família, da religião) não sobrevive, não tem garantida sua privatividade, sua existência, se o mundo público-político não estiver preservado, se as leis não protegerem os cidadãos, se não houver liberdade de expressão, entre outras garantias que o humano necessita para viver bem. Mesmo a esfera pré-política do trabalho (*work*) e da educação são prejudicadas: alguns grupos (sindicalizados, comunistas, estrangeiros, por exemplos) serão rejeitados; as escolas não terão autonomia, os conteúdos serão determinados por grupos de interesse alheio ao educar e ao ensinar as crianças e os jovens; a universidade se torna doutrinária ou inimiga.

Com a recordação da situação Totalitária do Nazismo, pode-se retornar ao ponto de partida: afirmar e almejar, até atuar para o fim da política é uma atitude política. Exposto de outro modo, ela é uma escolha. Rejeitar a política é uma opção e uma escolha política.

3.1 **Ser Apolítico:** é fazer uma escolha; é decidir por não considerar o mundo, elaboração humana (diferente da natureza, da *physis*, cuja existência independe do ser humano). A opção por uma posição “apolítica”, resumidamente, é essencialmente política. Ou seja:

# O QUE É APOLITIA?

- Omitir-se
  - Não participar
    - Não se importar
    - Não respeitar
    - **não ter futuro**
- Pensar que:
  - Está só no mundo
  - que não conta/nada pode fazer
- **QUE NÃO É RESPONSÁVEL!?**

**Figura 3:** Lâmina nº 12 da comunicação. Autora: Sônia Schio.

Em outros termos, não há uma autêntica apolitia, há apenas uma tentativa de esquivar-se da “responsabilidade pelo mundo”, expressão utilizada por Arendt para designar uma tarefa concernente ao humano: cuidar do entorno, da *physis* e do mundo. E esse é composto pelos seres vivos e não vivos. O Planeta depende dos seres que elaboraram o mundo, que inventaram artifícios (leis, instrumentos, ciências, religiões, obras de arte, ...), assim como eles dependem da natureza, não apenas como fornecedora de matéria prima, mas como condição para a sua existência. Afinal, a Terra ainda é o *habitat* humano.

**3.2 O dever-ser:** a cidadania. O Planeta não é habitado pelo homem, um único, mas por homens, em pluralidade e singularidade: duas importantes “condições humanas” componentes da Ação na *Vita Activa*, segundo Arendt, na *Condição Humana* (1958). Há a pluralidade porque existe um compartilhamento do espaço, o Planeta, levando à uma espécie de “vizinhança” involuntária, mas que precisa existir e que precisa ser organizada (política). Entretanto, os humanos não são sócias, clones, todos iguais. A diferença é uma característica humana incontornável: é a singularidade. Cada um é único, insubstituível e irrepetível, precisando ser respeitado, assim como aceitar e conviver com os outros.

Pode-se, brevemente, observar que

# A palavra: CIDADANIA

Do latim: **civitas**

**CIDADÃO**

**CIVILIZADO**

**CIVIL**

(*societas* - latim: associação amistosa com os outros.  
sócio, sociedade, sociabilidade)

E a sociedade Moderna/Contemporânea?

**Figura 4:** Lâmina nº 11 da comunicação. Autora: Sônia Schio.

Pode-se perceber que o termo cidade e seus congêneres permaneceram. O significado de sociedade, entretanto, foi alterado: na Modernidade (a partir do séc. XVII), com o advento de um modo de viver fabril e comercial mais intenso, novas necessidades surgiram (vida nas cidades, mais organizada-s, sem doenças, etc.), novas mentalidades (horário de trabalho, consumo, procriação, por exemplo), momento que o individualismo, a atomização, a concorrência com os outros (como Hobbes escreveu em seu livro acima citado, o *Leviatã*), situação que, em seu processo de desenvolvimento passou a ser uma “sociedade da massa” (séc. XX e no atual).


Somente uma cidadania ativa pode manter a vida humana digna, e isso ocorre por meio da política, da reunião dos interessados, falando, ouvindo, decidindo e agindo com relação aos “negócios humanos”, aqueles que são de interesse do grupo: poluição da água, trabalho infantil, excesso de diferenças salariais, concentração de renda, saúde pública, autonomia da imprensa, da universidade, entre os variados temas em pauta diariamente.



## Considerações finais

Não existem fórmulas prontas, “receitas” para se fazer ou se viver politicamente, pois os seres humanos são livres, podendo escolher. Cabe-lhes não se retirar da cena público-política, não se afastar dos outros, falar sobre o mundo, sentindo-se parte dele e também responsável por ele com tudo o que o compõe. Os interesses privados e pessoais existem, mas quando a comunidade está em risco, ou o Planeta, as reservas minerais, o ar, por exemplo, eles devem se tornar prioritários.

**O QUE FAZER?**  
ASSUMIR QUE SE É UM SER HUMANO,  
UM SER POLÍTICO,  
**RESPONSÁVEL (Ética):**  
*Por si - autonomia,*  
pelos outros - **HUMANITAS,**  
pelo mundo – **Amor Mundi.**



FIM → Ou não!

**Figura 5:** Lâmina nº 13 (última) da comunicação. Autora: Sônia Schio.

Em uma sociedade da massa, consumista, alheia aos anseios e às necessidades dos outros, com uma atenção flutuante, um tédio constante aliado à busca de uma felicidade que é abstrata e fugidia, parece impossível entender que a política é relevante, que o Governo tem a sua tarefa a cumprir, que a administração é necessária, e com funcionários especializados, capacitados para o exercício de suas funções. É preciso que lembrar que o mundo é de cada ser humano, embora as riquezas possam estar concentradas (e isso é um problema político a ser resolvido junto a outros), que ele carece, diariamente, ser cuidado, denominado de *Amor mundi*), assim como do respeito aos humano, a *Humanitas*, sejam do passado (Tradição), do presente ou do futuro, legado atual aos pósteros.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Rubim Santos Leão de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. *História das sociedades – das comunidades primitivas às sociedades medievais*, RJ: ao Livro Técnico, 1984.
- ARISTÓTELES. *A constituição de Atenas*. São Paulo: Edipro, 2012.
- ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/UFRJ, 1991.
- \_\_\_\_\_. ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo – antisemitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A condição humana*. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Crise da cultura, sua importância social e política. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Nova Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Promessa da Política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel (2009).
- CAPAVERDE, Caroline B. *As práticas de trabalho de um Tribunal Regional Eleitoral em meio à crise de representatividade: por trás das urnas à luz da teoria política de Hannah Arendt*. 2019. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*, São Paulo: Ática, 2000.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Palavra e Poder de um Governo Eclesiástico e Civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- SCHIO, Sônia M. *Hannah Arendt: História e Liberdade (da ação à reflexão)*, 2 ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

# Mobilidades, Fronteiras e Laços Transnacionais

*No cenário contemporâneo as mobilidades humanas têm se tornado mais visíveis e complexas, sendo muitas vezes fonte de tensões, contudo historicamente se observa o quanto este é um fenômeno recorrente em nível mundial. Observa-se, porém, que não há a compreensão de que a circulação de pessoas seja um direito humano inquestionável*

*O objetivo deste Simpósio é reunir trabalhos, sejam eles concluídos ou em andamento, que tenham por objeto de estudo os processos migratórios e deslocamentos dos indivíduos. Tais deslocamentos podem ser internos, internacionais, históricos ou contemporâneos, assim como dar conta do fluxo migratório Sul-Norte ou Sul-Sul.*

*Entendemos que a migração é um fato social total como aponta Sayad (1998). Isto é, não é apenas um corpo que migra e que ao atravessar as fronteiras nacionais se dissipa e deixa sua historicidade do outro lado da fronteira. Entendemos que o migrante se desloca, também, com seus aspectos subjetivos, materiais, religiosos, culturais, entre outros. Por tal motivo, interessa-nos colocar em pauta as estratégias de inserção no país de destino, pois compreendemos que os migrantes são agentes dentro destes processos. Assim, serão bem-vindos trabalhos que versem a respeito de questões alusivas à memória, identidade, alimentação, trabalho, estudo, políticas públicas para os migrantes, políticas linguísticas, acolhimento, entre outros. Trabalhos acerca de discussões metodológicas e conceituais também serão bem-vindos.*

*O Estado-Nação responsável pela distribuição de direitos por meio do reconhecimento jurídico da cidadania do sujeito imigrante em seu território é outro objeto de análise do presente Simpósio. Se tradicionalmente compreendíamos o Estado pela equação nação=Estado= povo vinculando o Estado ao território e, por tanto, limitado em suas fronteiras, as migrações e os fluxos transnacionais implicam novas perspectivas sobre o Estado nacional. Compreendemos o Estado-nação como o cenário no qual se tencionam aspectos sócio-políticos e se disputa não só território, mas identificações e recursos diversos. Os estados-nação são, também, o cenário por meio do qual transitam mercadorias, pessoas, serviços e afetos. Tais práticas transnacionais também envolvem estratégias por parte dos migrantes que nos interessa debater.*

*Os movimentos migratórios no mundo globalizado são estudados por pesquisadores desde as mais variadas perspectivas metodológicas e áreas do conhecimento. Ao ser um tema interdisciplinar serão aceitos trabalhos de diversas áreas dentro dos estudos humanísticos, seja em espanhol, português ou inglês.*

# **BREVE ESTUDO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE TRATAM DOS TRABALHADORES FRONTEIRIÇOS NO LIMITE BRASIL-URUGUAI**

## *BRIEF STUDY ON THE LEGISLATIONS THAT TREAT BORDER WORKERS ON THE BRAZIL-URUGUAY LIMIT*

*Alexander Santos Kubiak  
Solid.Alex@yahoo.com.br  
Bacharelado em Direito na Universidade Federal do Pampa*

*Luis Carlos Maia Souza  
vvvlmaia@gmail.com  
Bacharelado em Direito na Universidade Federal do Pampa*

*Deisemara Turatti Langoski  
deisematuratti@unipampa.edu.br  
Doutora em Direito. Professora na Universidade Federal do Pampa*

### **Introdução**

Uma das características do Brasil é seu tamanho continental. Sendo o maior país da América Latina, sua extensa fronteira é compartilhada com outros 10 países, gerando grande oportunidade nas relações comerciais, e uma série de desafios para a segurança e ao sistema jurídico, pois a fronteira é um local diferenciado, com suas próprias particularidades, vantagens e problemas. Um elemento em especial consegue se enquadrar nas três categorias: o trabalhador fronteiriço. Esse tipo de trabalhador é peculiar das regiões fronteiriças, sendo uma prerrogativa para o sistema econômico que passa a contar com uma maior mão de obra ao poder usar trabalhadores de outro país, porém ocasionando a inevitável dificuldade do conflito de duas ou mais legislações trabalhistas diferentes – do país nativo e do país de trabalho.

Para lidar com essa questão, o Brasil possui leis com o objetivo de definir o que é o trabalhador fronteiriço e quais são os seus direitos. Entretanto, devido ao grande número de países com que faz fronteira, tendo uma maior ou menor aproximação comercial e política com cada um deles, acabou sendo feitos acordos diferenciados com alguns desses países, tratando a questão desses cidadãos fronteiriços de forma mais adequada ao nível de integração existente entre as duas nações. Entre esses acordos, o “Acordo de Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios” é pioneiro, devido aos fortes laços sociais, culturais e econômicos existentes entre os uruguaios e os brasileiros do Estado do Rio Grande do Sul.

A enorme fronteira brasileira passa por onze Estados Federados, abrangendo mais de quinhentas cidades, havendo entre elas trinta cidades-gêmeas. Um terço delas se encontra no Estado do Rio Grande do Sul, uma unidade da federação onde a fronteira possui um significado

histórico e cultural extremamente intenso. Seis dessas cidades-gêmeas são vizinhas do Uruguai, onde os costumes e tradições dos dois povos se misturam. Sendo uma fronteira pacífica e com forte integração, em que trabalhadores de ambos os lados da linha divisória vão ao país vizinho para trabalhar, retornando para seus países ao fim de sua jornada laboral ou mesmo passando a morar na nação vizinha.

Entretanto, tal situação de caráter tão único e só visto nas fronteiras acaba gerando dúvidas em relação à proteção trabalhista e aos direitos previdenciários de tais trabalhadores. Logo, justifica-se o presente artigo pela existência de um número enorme de trabalhadores que se encontram em uma condição *sui generis* e que necessitam de amparo jurídico apropriado à realidade diferenciada que vivem.

A finalidade do presente trabalho é buscar e estudar as legislações de caráter trabalhista e previdenciário que atualmente existem no Brasil em relação aos trabalhadores fronteiriços, em especial aos fronteiriços uruguaios. Para tanto, pretende-se realizar uma pesquisa documental para verificar as leis nacionais que tratam sobre o tema, com destaque à Lei da Migração. Além disso, serão estudadas as normas em nível internacional, como as convenções da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), bem como acordos e declarações internacionais dos quais o Brasil faz parte e versem sobre o tema. Deste modo, a técnica de pesquisa utilizada será bibliográfica e o método de abordagem dedutivo.

O artigo está dividido em três partes, na primeira parte, é realizada uma conceituação do significado jurídico de fronteira e de trabalhador fronteiriço, entre outros termos. Após isso, no segundo tópico, se perpassa pelo estudo da legislação nacional e internacional em torno do trabalho fronteiriço. E, no último item é analisado o acordo entre Brasil e Uruguai, realizando uma comparação com outros acordos semelhantes feitos pelo Brasil com a Argentina e a Bolívia.

### **Os conceitos de fronteira, limite, trabalhador fronteiriço e cidade-gêmea**

Para se iniciar uma compreensão sobre a temática envolvendo o trabalho fronteiriço, é relevante antes que se tenha conhecimento de certos conceitos envolvendo os elementos chaves do tema em questão. Entender a diferença entre “fronteira” e “limite”, ter noção da definição legal da fronteira no Brasil e saber o que são as cidade-gêmeas são os requisitos necessários para poder se iniciar o entendimento da problemática da legislação fronteiriça trabalhista.

## *A fronteira legal e a fronteira sociológica*

A questão da fronteira é tão importante para o Estado Brasileiro que esta delimitação está presente na própria Constituição Federal de 1988 em seu artigo 20 (que trata dos bens da União), parágrafo segundo, em que é definida a “faixa de fronteira” como sendo o território “de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres[...]”.

A justificativa para sua inserção na Norma Maior do país seria a *defesa do território nacional*. Interessante notar que em leis e constituições anteriores a fronteira também já aparecia, tendo sua extensão com valores menores que foram variando até chegar aos 150 quilômetros atuais. Entretanto, a legislação da fronteira não se limita à Constituição, havendo uma lei infraconstitucional anterior a ela em quase 10 anos que trata sobre a faixa de fronteira. A lei 6.634 de 1979 logo em seu primeiro artigo traz de forma semelhante o tamanho de 150 quilômetros e a justificativa da defesa nacional, impondo condições especiais às empresas envolvidas em certas atividades, como por exemplo, construção de campos de pouso.

De tal modo, entende-se a fronteira em sentido legal não apenas o limite do país, mas também os próximos 150 quilômetros de território interno, onde a legislação é diferenciada por motivos de defesa nacional. Essa faixa chega a envolver mais de um quarto do território nacional e nela habitam mais de 10 milhões de brasileiros (IPEA, 2016).

Por outro lado, a fronteira pode ser analisada sob uma ótica sociológica. Uma visão além da legislação é necessária para se entender melhor os desafios e oportunidades que surgem nesse território diferenciado do resto do país. Para o professor Régio Bento a fronteira é um fato social, no sentido sociológico do termo, apresentando as três características básicas definidas por Durkheim: generalidade (pois a fronteira existe para toda sociedade), exterioridade (existindo independente do indivíduo) e coercitividade (pois são impostas). Assim as fronteiras são uma coisa criada pelos homens em sociedade (BENTO, 2012).

A fronteira apresenta uma diversidade de fenômenos e situações que não podem ser confinados em um conceito jurídico limitado, possuindo manifestações em vários sentidos e níveis, como cultural e de história (LIMA, 2016). Em uma visão mais crítica, a fronteira é um local de descoberta, mas também de conflito onde sociedades com diferentes processo sociais se misturam e recriam formas de dominação baseadas na exploração do trabalhador (RODRIGUES, 2015).

### *Os falsos sinônimos: limite e fronteira*

Embora a primeira vista os termos “limite” e “fronteira” possam parecer que indicam a mesma coisa, existe uma distinção importante a se considerar. Limite é onde termina a unidade política-territorial (ou seja, o país, o Estado, a nação, etc.) e sua jurisdição (JAQUEIRA, 2017). Já a fronteira é o território que envolve o limite, sendo que no caso específico do Brasil abrange uma área de até 150 quilômetros (CONSTITUIÇÃO, 1988).

Também se deve considerar que os dois termos carregam imagens diferentes. Limite lembra a ideia de fim e de separação, enquanto que, por outro lado, a palavra fronteira é associada à noção de contato e integração (RODRIGUES, 2015). Assim, enquanto limite tem uma importância maior política e juridicamente, a fronteira abrange também aspectos sociais, culturais e históricos.

Desta maneira, enquanto o limite do Brasil com os países vizinhos possui 16,9 mil quilômetros de extensão, a fronteira alcança uma área de 2,3 milhões de quilômetros. Isso resulta que, embora 588 municípios estejam na faixa de fronteira, apenas 122 fazem contato com o limite do país (IPEA, 2016).

### *As cidades-gêmeas e o trabalhador fronteiriço*

Cidades-gêmeas são os centros urbanos de diferentes países localizados frente a frente e separados pelo limite de seus países. Estas cidades podem apresentar diferentes níveis de integração econômica e cultural, criando uma identidade compartilhada (SANTOS, 2017). Entre os fatores que influencia no grau de integração que existirá entre as cidades estão a presença ou não de acidentes geográficos (havendo maior integração nos municípios que possuem fronteira seca), a existência de infraestrutura que permita fácil acesso ao vizinho e a relação que há entre os dois países. Nas em que o grau de integração é mais elevado, pode chegar a ocorrer a conurbação, fenômeno em que deixa de existir qualquer limite físico separando as cidades (RODRIGUES, 2016).

Ao todo existem trinta cidades-gêmeas no Brasil, estando dez delas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul (IPEA, 2016). Nessas cidades se torna comum a figura do trabalhador fronteiriço, em que os cidadãos de ambas as cidades atravessam a linha imaginária (limite) que separa os países para trabalhar no país vizinho. Logo se torna necessário para o desenvolvimento dessas cidades a proteção trabalhista e previdenciária desses trabalhadores (SANTOS; FARINA, 2018)

O trabalhador de fronteira não possui uma definição única, geral e absoluta. Por exemplo, a Organização das Nações Unidas define como “[...] trabalhador fronteiriço todo trabalhador migrante que tenha sua residência habitual no País vizinho e que retorne todos os dias ou pelo menos uma vez por semana ao seu país de residência” (MARTINS; JAQUEIRA, 2015, p. 320).

Essa definição foi sendo expandida no Brasil, onde atualmente o trabalhador fronteiriço pode ser definido como aquele “trabalhador que reside e exerce suas atividades laborais nos municípios fronteiriços limítrofes, com liberdade de locomoção e de residência em qualquer lado da fronteira política desses municípios” (SANTOS, 2017). Deste modo, a questão da liberdade de locomoção e de residência no país se tornam elementos ligados a esse tipo especial de trabalhador.

### **A legislação nacional e internacional sobre o trabalhador fronteiriço**

No mundo atual cada vez mais os fluxos migratórios se intensificam e as ideias envolvendo fronteiras se modificam. Com o fenômeno da globalização não apenas os investimentos financeiros e os elementos culturais cruzam constantemente as fronteiras, mas também trabalhadores na procura de melhores condições de emprego. Um tipo especial desse trabalhador *migrante* é o fronteiriço, que não chega a exatamente abandonar seu país natal, mas apenas se ausenta temporariamente para ir laborar na nação vizinha ou, quando mora no país estrangeiro, se encontra no máximo a apenas algumas dezenas de quilômetros de seu país de origem.

Assim, esse tipo peculiar de trabalhador necessita de uma legislação específica que seja adequada às suas particularidades. Para tanto, existem tanto leis brasileiras, quanto normas em nível internacional que o Brasil deve observar para atender essa categoria de trabalhadores.

#### *As leis internas brasileiras sobre o trabalhador fronteiriço*

A principal lei brasileira que se pensa quando se discute sobre direito do trabalho é a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT. Entretanto, por ser uma legislação de caráter geral e muito abrangente, o trabalhador fronteiriço, que é um trabalhador *sui generis*, não é citado diretamente. Em vez disso é tratado em alguns artigos da CLT o trabalhador estrangeiro, que envolve também o fronteiriço, porém é um conceito muito mais amplo. Uma das normas referentes aos empregados estrangeiros é o artigo 359, onde há a exigência que a empresa registre os dados referentes à sua nacionalidade e o número de sua carteira de identidade.



Contudo, muito mais relevantes são os artigos 352 e 354 da CLT, que tratam da proporcionalidade de empregados brasileiros, dispondo que empresas que explorem serviços públicos por concessão, ou envolvidas em uma série de atividades comerciais e industriais (tais como farmácias, estabelecimentos bancários, jornais, restaurantes e até mesmo cabelereiros), devam manter uma proporção mínima de dois terços de empregados brasileiros. Tal legislação é claramente desajustada com a condição das cidades fronteiriças, onde se procura incentivar a integração e a circulação de trabalhadores, ocorrendo que muitas vezes o número de empregados estrangeiros contratados em um estabelecimento será igual ou maior do que os de brasileiros (SANTOS, 2017).

De maneira geral, ao trabalhador fronteiriço no Brasil se aplicam as regras da CLT e demais leis trabalhistas, mesmo quando sua situação é irregular no país e não possua contrato de trabalho. Tal entendimento é do Tribunal Superior do Trabalho e tem como um dos fundamentos os valores presentes na Constituição que garantem igualdade e proteção à todos, não se restringindo apenas aos nacionais. Com essa posição o TST procura evitar a exploração dos trabalhadores em regiões de fronteiras, aonde empresas sabendo da vulnerabilidade dos imigrantes irregulares podem tentar abusar de sua condição (SANTOS; FARINA, 2018).

Uma dúvida que surge em relação ao trabalhador fronteiriço é sobre qual ordenamento jurídico ele está vinculado. Podendo haver conflitos entre duas ou mais legislações, sendo a questão da competência de grande importância. No entendimento atual da jurisprudência do TST, a jurisdição aplicável ao contrato de trabalho é definida pelo local em que o empregado presta seu serviço, entretanto, caso a norma da legislação que foi afastada seja mais favorável ao trabalhador, então nesse caso será feita uma exceção e será aplicada a norma mais benéfica (CHAGAS; LIMA, 2015).

Por muitos anos a lei que tratou do trabalhador fronteiriço foi o Estatuto do Estrangeiro, até ser substituída pela Lei de Migração em 2017. O Estatuto tratava do trabalhador fronteiriço em seu artigo 21, onde permitia a entrada do estrangeiro no país para trabalho, sendo fornecida uma documentação especial que caracterizava sua condição. Entretanto tal documento não permitia sua residência no país, nem sair dos limites do município onde trabalhasse, podendo correr o risco de ser deportado (SANTOS, 2017).

Já na Lei da Migração, logo em seu artigo 1º define o imigrante e o residente fronteiriço; sendo que enquanto o primeiro é “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (art. 1º, II), o segundo é “pessoa

nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho” (art. 1º, IV). O trabalhador fronteiriço se encontra entre essas duas definições, pois embora seja um imigrante por vir trabalhar no Brasil, muitas vezes no final do dia retorna ao seu país, sendo assim também um residente fronteiriço.

A Lei da Migração permite ao trabalhador fronteiriço a residência no país, desde que seja requerida e siga o processo definido pela legislação. A forma de obtenção da permissão da residência se encontra no artigo 30, onde dispõe das hipóteses em que se permite residir no país, sendo uma delas a finalidade de trabalho (art. 30, inciso I, alínea e). A simples existência de uma oferta de trabalho já serve como justificativa para a concessão da permissão (art. 30, inciso II, alínea b). O trabalhador fronteiriço tem direito à Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), que deverá ter a inscrição do município onde pode trabalhar. Para tanto, ele deve antes obter documento especial de identidade de fronteiriço, junto à Delegacia da Polícia Federal, e pedir um CPF em uma delegacia da Receita Federal. A Carteira de Trabalho assim o liga ao município fronteiriço onde trabalha, mas não ao empregador ou à atividade, podendo mudar de emprego quando quiser. Também é permitido ao fronteiriço a possibilidade de trabalho autônomo e de exercer uma profissão liberal, não estando assim limitado a ser um empregado (SANTOS; FARINA, 2018).

Além disso, em suas Disposições Finais e Transitórias, a Lei da Migração esclarece que caso exista algum acordo que o Brasil faça parte e seja mais favorável ao imigrante, deverá ser a norma mais benéfica aplicada (art. 122). É destacado que os direitos estabelecidos em tratados firmados pelo MERCOSUL são preservados pela lei (art. 111). Com isso se percebe a intenção do legislador de proteger os direitos dos imigrantes, em especial dos trabalhadores fronteiriços.

#### *As normas internacionais*

A Organização das Nações Unidas, em sua Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, afirma em seu artigo 23 que todo ser humano “tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego”. Também é assegurado, no artigo 22, o direito à segurança social e a satisfação dos direitos econômicos e sociais (o que inclui os direitos trabalhistas e previdenciários). Ao se interpretar esses artigos, deve se considerar que eles são válidos para todas as pessoas, independentemente de estarem trabalhando em sua pátria ou serem imigrantes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos não cita o trabalhador fronteiriço, porém em 1990 foi feita pela ONU, a Convenção sobre a Proteção dos Direitos de Todos os

Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias. Nesse documento, o trabalhador fronteiriço é aquele que conserva sua residência no país vizinho ao que trabalha, retornando ao menos uma vez por semana (art. 2º). Entre os direitos reconhecidos na convenção, estão o de formar sindicatos (art. 40, 1), serviços de orientação profissional (art. 43, c), acesso às cooperativas (art. 43, f) e o direito de não estarem sujeitos a tributos e encargos mais elevados que os exigidos aos nacionais em situação idêntica (art. 48, 1, a). Esses direitos não se limitam ao trabalhador, mas abrangem também seus familiares.

Além da ONU, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) também trata do trabalhador fronteiriço em sua Convenção n. 143 sobre Migrações em Condições Abusivas e Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Tratamento dos Trabalhadores Migrantes, no qual afirma que o trabalhador migrante não deve ter revogada sua autorização de residência ou ser considerado em situação ilegal devido a perda do emprego, devendo haver medidas por parte do Estado para garantir a segurança de emprego (art. 8º, 1 e 2). Além disso, caso ocorra a expulsão do trabalhador ou de sua família, não devem eles custear os gastos decorrentes com sua saída do país (art. 9º, 3). Vale lembrar que tais normas não se referem apenas aos fronteiriços, mas também a todo trabalhador imigrante.

Outros artigos dessa convenção tratam do combate ao trabalho escravo, do tráfico de mão-de-obra e de empregos ilegais em que os imigrantes muitas vezes acabam submetidos. Importante ressaltar que não apenas particulares e empresas realizam tais abusos, mas também governos em busca de grandes lucros e outros interesses econômicos, passando por cima dos direitos humanos dos imigrantes (JAQUEIRA; MARTINS, 2016).

Entretanto, tanto a Convenção n. 143 da OIT, quanto a Convenção sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias da ONU, não foram ainda ratificadas pelo Brasil, estando esta última tramitando no Congresso Nacional desde 2010.

Os países que fazem parte do MERCOSUL firmaram em 2015 uma nova Declaração Sociolaboral (substituindo a anterior de 1998). Nela os Estados Partes<sup>1</sup> se comprometem a tomar medidas e estabelecer normas e procedimentos para melhorar as condições de vida e de trabalho, além de aumentar as oportunidades de emprego dos migrantes e fronteiriços. Ademais, é reconhecido o “[...] direito à assistência, à informação, à proteção e à igualdade de direitos e

---

<sup>1</sup> Os países que formam o Mercosul são: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela (porém este último está suspenso atualmente).

condições de trabalho, bem como direito de acesso aos serviços públicos [...]” (MERCOSUL, 2015, p. 4) de todos os trabalhadores, sejam nacionais ou imigrantes.

## **O acordo Brasil - Uruguai**

As leis nacionais, declarações e convenções internacionais anteriormente tratados se referiam aos trabalhadores em geral (como a CLT e a Declaração Universal dos Direitos Humanos) ou aos trabalhadores imigrantes, fronteiriços ou não (como a Lei da Migração e a Convenção nº 143 da OIT). Além desses, existem os acordos que se referem especificamente aos trabalhadores fronteiriços brasileiros e estrangeiros de certos países.

O Brasil possui acordos binacionais tratando do trabalho fronteiriço com três países diferentes: Uruguai, Argentina e Bolívia. Para realizar o objetivo do presente trabalho será analisado apenas o acordo uruguaio (chamado de Acordo de Residência, Estudo, Trabalho e Previdência Social) que é o mais antigo deles. Os outros dois acordos serão somente tratados de forma superficial, com fins apenas de comparação com o primeiro acordo, objeto específico do estudo que se propõe.

### *O Acordo de residência, estudo, trabalho e previdência social*

Em 21 de agosto de 2002, foi feito em Montevidéu o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaio. Dois anos depois, em junho de 2004 foi promulgado e publicado no Brasil o Decreto nº 5.105, passando a entrar em vigor o citado acordo.

Por meio desse acordo, os residentes das cidades fronteiriças dos dois países (nove municípios brasileiros e nove uruguaio) possuem permissão para residência na localidade vizinha, frequência aos estabelecimentos de ensino e, o mais relevante ao presente artigo, direito ao exercício de trabalho, assim como as obrigações e direitos previdenciários dele decorrentes (art.1, 1).

O acordo também cria o Documento Especial de Fronteiriço para os moradores das cidades contempladas. Para se obter tal documento, é exigido passaporte (ou outro documento de identidade que seja admitido pelos países), comprovante de residência na cidade fronteiriça, duas fotografias, documento comprovando a inexistência de antecedentes criminais no local de residência nos últimos 5 anos, além do comprovante do pagamento da taxa para a criação do documento.

Em 2010 foi realizado um ajuste complementar ao acordo, incluindo nele a prestação de serviços de saúde. Por meio do ajuste, passa a ser garantido acesso ao sistema de saúde público de ambos os países, estando entre os serviços que podem ser prestados os de caráter preventivo, diagnóstico, clínicos e cirúrgicos, além de internações e atenção de emergência. Além disso, os veículos utilizados na prestação desses serviços podem circular livremente por ambos os lados da fronteira, desde que se mantenham dentro dos limites do município fronteiriço.

Esse acordo pode ser considerado bastante inovador, ainda mais quando se considera que ele foi o primeiro do tipo. Além do mais, demonstra o quão fortes e profundas são as relações fronteiriças entre os dois países e seus habitantes (SANTOS, 2017).

#### *Comparação com outros acordos*

Além do acordo firmado pelo Brasil com o Uruguai, também existem acordos semelhantes com a Argentina e a Bolívia, tratando sobre o tema do trabalhador fronteiriço. Desses acordos, o que entrou em vigor mais recentemente foi o feito com a Argentina. Embora firmado em novembro de 2005, ele só foi ratificado e publicado em 2016, por meio do Decreto nº 8.636, e versa sobre as localidades fronteiriças vinculadas, abrangendo um total de 19 municípios (dez brasileiros e nove argentinos).

Os habitantes dessas localidades poderão solicitar a expedição de uma Carteira de Trânsito Vicinal Fronteiriço, tendo requisitos praticamente iguais aos necessários para a expedição do Documento Especial de Fronteiriço nas cidades-gêmeas brasileiras e uruguaias. O acordo argentino é mais amplo e completo que o acordo firmado entre Brasil e Uruguai, não tratando apenas da residência, ensino e trabalho, mas também do acesso aos serviços públicos de saúde e acesso ao comércio de produtos de subsistência, sem incidir gravames aduaneiros de importação ou exportação. Uma questão interessante é que para promover a cooperação na área educacional, se propõe o intercâmbio de material escolar, alunos e até mesmo professores. Além disso, também são tratadas questões envolvendo o transporte de pessoas e mercadorias através da fronteira.

Outro ponto em que o acordo argentino se mostra mais completo é que ele deixa claro que os trabalhadores fronteiriços gozam de iguais direitos trabalhistas e previdenciários, e também devem cumprir as mesmas obrigações trabalhistas, previdenciárias e tributárias (algo que o acordo uruguaio não deixou totalmente explícito).

Já o Acordo Brasil-Bolívia sobre fronteiriços foi celebrado em 2004 e promulgado em 2009 pelo Decreto nº 6.737. Esse acordo é extremamente semelhante ao acordo uruguaio (incluindo a existência de um Documento Especial Fronteiriço que exige os mesmos requisitos) e abrange um total de 8 municípios (quatro brasileiros e quatro bolivianos). Interessante notar que este acordo foi celebrado em julho de 2004, menos de um mês depois que o acordo entre o Brasil e o Uruguai foi promulgado, o que indica que o primeiro acordo foi de fato o modelo copiado para formar o acordo posterior com a Bolívia.

### **Considerações finais**

Após a revisão das legislações, convenções e acordos vistos, se percebe que o trabalhador fronteiriço, em regra e pelo menos na teoria, se encontra amparado pelas legislações trabalhistas e previdenciárias, possuindo os mesmos direitos e deveres que os trabalhadores nacionais. Os fronteiriços de todos os países que fazem fronteira com o Brasil possuem o direito de trabalhar nas cidades brasileiras vizinhas e possuir carteira de trabalho, entretanto os uruguayos (assim como os argentinos e bolivianos) possuem uma legislação especial, sendo facilitados para eles não apenas o acesso ao trabalho, mas também à educação, à saúde e ao direito de residir no Brasil.

Apesar da existência do acordo entre Brasil e Uruguai que versa, entre outros temas, sobre trabalho e o direito à previdência, é necessário estudos mais específicos para observar até que ponto o que se encontra em teoria é efetivado na prática. Muitas vezes as leis brasileiras são ideias boas, bem intencionadas e necessárias mas quando se avalia se são ou não praticadas, demonstram pouca ou nenhuma efetividade no alcance de resultados concretos, ficando restritas ao campo teórico, devido à falta de ações eficazes por parte dos gestores públicos de todas as esferas. A proteção jurídica do trabalhador fronteiriço parece ser um desses casos.

Sendo que dos três acordos abordados o mais antigo, em certos pontos parece estar o acordo uruguaio defasado em relação ao argentino. Uma atualização do acordo com o Uruguai, o tornando mais semelhante ao realizado com a Argentina, seria benéfico e desejável, uma vez que as relações de proximidade e interdependência das cidades-gêmeas na fronteira uruguaia é maior do que as cidades brasileiras que se localizam na fronteira com a Argentina. Também seria de grande relevância que houvesse um acordo no mesmo molde desses já criados envolvendo o Brasil e o Paraguai, pois tal acordo poderia abranger milhares de trabalhadores, sejam brasileiros ou paraguayos.

Estando a Constituição desde o seu preâmbulo demonstrando o desejo de se criar uma sociedade justa, igualitária e fraterna, que valoriza o trabalho e protege igualmente o nacional e o estrangeiro, se torna necessário promover de fato a garantia dos direitos dos trabalhadores estrangeiros que laboram nas regiões de fronteira, um território sempre à margem, não apenas no sentido geográfico, mas também no espectro social, econômico e político; de sorte que possa a informalidade ser suplantada pela legalidade.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Fábio Régio. Fronteiras, significado e valor - A partir do estudo da experiência das cidades-gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. *Revista Conjuntura Austral*. v.3, n.12, p. 43-60. jun-jul. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/24585/18864>>. Acesso em: 16.12.2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 14.12.2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 15.12.2019.

BRASIL. Decreto nº 5.105, de 14 de junho de 2004. Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 126, n. 190. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5105.htm)>. Acesso em: 14.12.2019.

BRASIL. Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009. Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 126, n. 190. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6737.htm)>. Acesso em: 17.12.2019.

BRASIL. Decreto nº 8.636, de 13 de janeiro de 2016. Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 126, n. 190. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/D8636.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8636.htm)>. Acesso em: 15.12.2019.

BRASIL. Lei Nº 6.634, de 2 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 126, n. 190. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm)>. Acesso em: 15.12.2019.

BRASIL. Lei N° 6.815, de 19 de agosto de 1980. Estatuto do Estrangeiro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 126, n. 190. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6815impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815impressao.htm)>. Acesso em: 16.12.2019.

BRASIL. Lei N° 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei da Migração. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 126, n. 190. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm)>. Acesso em: 18.12.2019.

CHAGAS, Diego de Faria Braga; LIMA, Leonardo Tibo Barbosa de. A Legislação Aplicável ao Contrato de Trabalho do Trabalhador Fronteiriço. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região*, Campinas, n. 46, p. 199-218, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/100762>>. Acesso em: 17.12.2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Audiência Pública: Segurança e Fronteira no Brasil* (apresentação PPT). Brasília, 30 nov. 2016.

JAQUEIRA, Manoela Marli. Fronteiras Abertas: Os Direitos dos Trabalhadores Fronteiriços. *Revista Eletrônica Artigos Jurídicos e Direito em Debate (REAJDD)*. v. VII, p. 1-13, 2007. Disponível em: <[http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/fronteiras\\_abertas\\_-\\_os\\_direitos\\_dos\\_trabalhadores.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/fronteiras_abertas_-_os_direitos_dos_trabalhadores.pdf)>. Último acesso em: 18.12.2019.

JAQUEIRA, Manoela Marli; MARTINS, Fernando José. Trabalhador Fronteiriço: Entre a Positivização e a Implementação dos Direitos Humanos e Fundamentais. *Anais do Seminário "Migrações Internacionais, Refúgios e Políticas"*. São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/35\\_MMJ.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/35_MMJ.pdf)>. Último acesso em: 18.12.2019.

LIMA, Fábio de. Notas sobre fronteiras, pós-colonialismo e pensamento fronteiriço. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. V. 02, Ed. Especial, p. 533-546, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/248/158>>. Acesso em: 18.12.2019.

MARTINS, Fernando José; JAQUEIRA, Manoela Marli. O Trabalhador Fronteiriço e o Regime Jurídico de Trabalho na Fronteira. *Lutas, Experiências e Debates na América Latina: Anais das IV Jornadas Internacionais de Problemas Latinos-Americanos*. v.1, p. 315–327. Buenos Aires/Foz do Iguaçu: Imago Mundi, 2015. Disponível em: <[https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/1632/IV%20JIPLA\\_323-335.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/1632/IV%20JIPLA_323-335.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 14.12.2019.

MERCADO COMUM DO SUL. *Declaração Sociolaboral do Mercosul, de 2015*. Brasília: I Reunião Negociadora, 17 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/10519-declaracao-sociolaboral-do-mercosul-de-2015-i-reuniao-negociadora-brasilia-17-de-julho-de-2015>>. Acesso em: 17.12.2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção n.º 143, de 1975*. Convenção sobre migrações em condições abusivas e promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento dos trabalhadores migrantes. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->



permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvRelMigCondAbu.html>. Acesso em: 17.12.2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 16.12.2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias*. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 18 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Conven%C3%A7%C3%A3o-Internacional-para-a-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Direitos-Humanos-de-todos-os-Trabalhadores-Migrantes-e-Membros-de-suas-Fam%C3%ADlias.pdf>>. Acesso em: 17.12.2019.

RODRIGUES, Aline Lima. Fronteira e Território: considerações conceituais para a compreensão da dinâmica do espaço geográfico. *Revista Produção Acadêmica* – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ Nurba – N. 2, p. 139-157, dez. 2015. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/download/2002/8646/>>. Acesso em: 16.12.2019.

RODRIGUES, Daniela Santos Nunes de. Cidades Conurbadas de Fronteira e o Processo de Integração: o Caso de Santana do Livramento e Rivera. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. V. 02, Ed. Especial, p. 630-637, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/322>>. Acesso: 15.12.2019.

SANTOS, Enoque Ribeiro dos. A igualdade jurídica do trabalhador fronteiriço. *GEN Jurídico*. 07 dez. 2017. Disponível em: <<http://genjuridico.com.br/2017/12/07/igualdade-juridica-trabalhador-fronteirico/>>. Acesso em: 14.12.2019.

SANTOS, Enoque Ribeiro dos. A Proteção Jurídica do Trabalhador Fronteiriço e do Refugiado sob a Luz da Nova Lei do Migrante (Lei 13.445/2017). *GEN Jurídico*. 20 set. 2018. Disponível em: <<http://genjuridico.com.br/2018/09/20/protecao-juridica-do-trabalhador-fronteirico-e-do-refugiado-sob-luz-da-nova-lei-do-migrante-lei-13-445-2017/>>. Acesso em: 18.12.2019.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL

## *Abordagens e proposições para novas formas de construção do conhecimento*

*A Educação Ambiental alcança, nos dias de hoje, um importante papel na construção de novos saberes, visto que seu modelo epistemológico está baseado em uma superação da postura cartesiana no âmbito das ciências, o que vem à tona em duas características basilares em seus fundamentos para tanto: abordagens de caráter interdisciplinar, e sua posição política naquilo que diz respeito à compreensão desse ser um campo crítico que busca perceber novas formas de pensar a intersecção dos sujeitos com a natureza, não enquanto fora dela, mas como parte de um modelo ecossistêmico biodiverso. Com isso, o objetivo central desse GT é dialogar com pesquisas que estejam pensando a relação dos sujeitos com o meio em que vivem a partir de problemáticas ambientais. Ao se estar diante de diferentes impactos causados por essa relação cultura/natureza existe a possibilidade real de ampliar não só o conhecimento científico, mas também de elaborar discussões locais e globais do cenário de inflexões socioambientais que estamos atualmente atravessando. Assim, esse espaço objetiva fortalecer, também, um campo científico propositivo como é a Educação Ambiental, visto que se percebe o tipo de saber produzido nessa área elemento transformador, e capaz de projetar novos horizontes para a vida em sociedade. Orientados pelas epistemologias ecológicas apresentadas por Isabel de Moura Carvalho e Carlos Steil, o presente ST tem como escopo a apresentação de pesquisas sobre fenômenos e impactos ambientais na contemporaneidade, derivados de ações antrópicas ou naturais, como também contribuições que possuam como horizonte a busca por uma sociedade ecologicamente justa, e capaz de superar o atual cenário de crise. Nesse sentido, a intenção é alcançar discussões que estejam sendo realizadas no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão. Ao tratar do Ensino serão aceitos trabalhos que possuam no conceito de Ambiente um fundamento a ser explorado nos espaços educativos formais e informais. Assim, práticas, trabalhos formativos continuados, experiências curriculares críticas, da mesma forma que experiências no âmbito da gestão ambiental, serão levadas em consideração para a consolidação desse ST. No que tange ao segmento da Pesquisa, trabalhos que versem sobre a crise ambiental contemporânea, as mudanças ambientais globais, políticas públicas, estudo de fenômenos ambientais locais ou globais, bem como debates teóricos dentro do campo das Ciências Humanas que possuam na noção de Ambiente eixo aglutinador de sentido para proposições epistemológicas. Já a Extensão privilegiará trabalhos voltados às experiências junto a comunidades, organizações, enfim, à sociedade civil. A intenção será promover uma discussão ambiental cujo elemento central esteja refletindo um cenário de integração entre instituições públicas e ações voltadas ao setor público. Reiterando que serão aceitos trabalhos finalizados ou em andamento até o presente momento.*

# **O LÚDICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL**

*THE PLAY IN TEACHING AND LEARNING IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: A POSSIBILITY OF POTENTIALIZING AESTHETICAL EDUCATION*

*Aline Alves dos Santos  
Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande.  
E-mail: [aline\\_r2@hotmail.com](mailto:aline_r2@hotmail.com)*

*Luciana Netto Dolci  
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGA da Universidade Federal do Rio Grande, Professora Adjunta do Instituto de Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
E-mail: [ldolci@hotmail.com](mailto:ldolci@hotmail.com)*

*Lais Braga Gautério Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande.  
E-mail: [laisgauterio@hotmail.com](mailto:laisgauterio@hotmail.com)*

## **Introdução**

Reconhecemos que práticas lúdicas podem proporcionar a interação entre os sujeitos, ações mais desenvoltas, além de possibilitar atividades mais divertidas e satisfatórias viabilizando novos saberes a partir das experiências vivenciadas. Por isso, acreditamos que a ludicidade é um dos essenciais caminhos metodológicos que os docentes podem usar na sala de aula, pois ela simplifica e dar mais significado ao processo de ensino e de aprendizagem em qualquer nível escolar, seja com crianças, com jovens ou, até mesmo, com adultos.

Ao observarmos durante as nossas diferentes vivências pedagógicas, a escassez da ludicidade nos Anos Iniciais da educação básica, gerou em nós pesquisadoras a inquietação e o desejo de nos aprofundarmos sobre o tema com a intenção de introduzir a Educação Estético-Ambiental nas problematizações. Deste modo, surgiu a decisão de pesquisar como os professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão promovendo o lúdico nas suas ações pedagógicas. Consideramos que o brincar desenvolve na criança a identidade e a autonomia, como também algumas capacidades importantes para além da sua vida escolar, como por exemplo a atenção, imaginação, pensamento crítico, interação, memória, dentre outras.

O brincar é uma necessidade humana e proporciona a integração do indivíduo com o ambiente onde vive, sendo considerado como meio de expressão e de aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam assimilação de novos conhecimentos, intercâmbio de ideias, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade bem como, o aprimoramento de várias habilidades destacando-se as motoras. Por intermédio da

brincadeira lúdica, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário. (BORDIGNON; CAMARGO, 2013 p. 4).

Esta pesquisa procura verificar se há ou não práticas lúdicas no processo de ensino e de aprendizado de professores dos Anos iniciais e como estão sendo trabalhadas, tendo em vista entender quais são os aspectos conceituais de ludicidade, pelos docentes, e quais significados essas abordagens refletem nos seus alunos. Desta forma, concentramos o objetivo em analisar se há o movimento do uso de jogos, brincadeiras e ludicidade na Educação, abordando assim conceito que os autores Piaget (1978), Kishimoto (2010) e Vygotsky (1998) defendem ser um período fundamental para desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

A pesquisa é de cunho qualitativa, com o caráter exploratório, pois defendemos a ligação que o sujeito tem com a sua realidade e que ambos não se separam, sendo assim, é levado em consideração toda sua subjetividade e suas particularidades que não podem ser definidos de forma quantitativa.

A realização da pesquisa se deu em uma escola pública Municipal de Ensino Fundamental na cidade do Rio Grande/RS, com uma turma do 2º ano e uma do 4º ano dos Anos iniciais. Os dados relativos à essa pesquisa, compõe-se de observações das pesquisadoras quanto ao dia-a-dia de cada turma no período de oito semanas, de um questionário elaborado para as professoras regentes de cada turma, aspirando analisar e compreender qual é o seu conceito de ludicidade e quais movimentos são feitos para a inserção do mesmo em suas práticas pedagógicas, bem como de uma entrevista com uma criança de cada turma, almejando entender quais os sentidos e significados construídos por eles referente ao que lhes é oportunizado pelas suas professoras. Para a análise dos dados utilizaremos a análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007), percorrendo as três fases, que segundo Bardin (2000), correspondem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Esta escolha de metodologia de pesquisa é justificada com base na percepção de que as crianças são agentes sociais, ativos, criativos e possuem vozes, e por meio de suas contribuições conseguimos ter diferentes pontos de vista para analisar todos os dados coletados. E referente ao questionário feito às professoras, notamos que o mesmo se fez necessário para que pudéssemos conhecê-las melhor e fazer uma comparação com as observações feitas na sala de aula, nos dando subsídios para uma análise mais profunda do tema pesquisado.

A seguir, trataremos a importância das práticas lúdicas estarem vinculadas com o ensino e o aprendizado, procurando nos apoiar na concepção de Educação Estético-Ambiental, com o intuito de discutir esse movimento da educação em complemento com a ludicidade. Da análise dos dados, emergiram três categorias, chamadas, respectivamente: “Reflexões sobre as

observações das turmas” e “As concepções dos educandos sobre as práticas vivenciadas na escola” e “As percepções das docentes regentes das turmas”.

### **A importância da ludicidade no ensino e no aprendizado dos Anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Estético-Ambiental**

A ludicidade torna-se importante e necessária no processo de ensino e de aprendizagem, pois o lúdico é uma linguagem relevante no processo de formação do aluno, fazendo com que ele relacione o brincar, com o meio em que está inserido e, assim, consiga ver tudo que está ao seu redor de forma mais significativa. Porém, infelizmente observamos que o lúdico é usado na escola apenas em momentos recreativos, as professoras dão acesso a alguns jogos e brincadeiras para que os educandos possam “descansar” da sala de aula, porém sem relacionar com o ensino de conteúdos, fomentando assim o quão massivo, irrelevante e árduo são as aulas oferecidas. Para Piaget (1978, p.160) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais, emocionais e espirituais da crianças, e desta forma, " [...] os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil."

Acreditamos que o lúdico contribui significativamente para o desenvolvimento do sujeito, independente da sua idade, dando auxílio na aprendizagem, na construção das relações sociais, no desenvolvimento pessoal e da sua cultura, possibilitando que o indivíduo tenha facilidade para socializar, comunicar-se e expressar-se.

Vale destacar que, na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, ou seja, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Nesse contexto, o lúdico deve também possibilitar a quem o vivencia momentos de encontro consigo e com o outro; vivências de fantasias e de realidade, experiência de autoconhecimento, bem como o conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro. (TELLES, 2012, p.4)

Nesse sentido, a autora também enfatiza que “pode-se dizer que o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório.” (TELLES, 2012, p.4). Portanto, fazer uso de atividades lúdicas como estratégia de ensino, faz com que a aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais ganhe um forte aliado, pois nesta fase as crianças têm uma necessidade intensa de se movimentar, conhecer coisas novas e desvendar o mundo que as cerca. Associar nas práticas pedagógicas os jogos, as brincadeiras, instigar o interesse, oportunizar o prazer, faz com que tenhamos alunos desenvolvendo suas criatividade ao mesmo tempo em que proporcionamos o seu bem-estar.

A atividade lúdica é também uma experiência puramente estética, onde o sujeito

apresenta a sua sensibilidade no que diz respeito as relações que estabelece com o mundo e com os outros sujeitos. Nesses momentos de brincadeiras e jogos, as crianças fazem novas associações e constroem boa parte de seus conhecimentos. Nesse sentido, oportunizar momentos lúdicos é também oportunizar momentos estéticos.

Em contato com a experiência estética, o ser humano externaliza, por meio de diversas linguagens – verbal, corporal e visual –, a sua compreensão da realidade em que está inserido, do mundo que o afeta em busca de respostas, possibilitando-lhe a criação de visões de mundo e fomentando-lhe a elaboração de releituras da realidade, com o intuito de não limitar o mundo em que se vive, mas, sim, de vê-lo de maneira ampla: um mundo de possibilidades (DOLCI, 2014, p. 32).

Compreendemos que esses momentos são indispensáveis para uma educação dialógica que se propõe escutar as necessidades e curiosidades das crianças, respeitando seus processos de aprendizagem. Apoiadas no conceito de Dolci; Molon (2018, p. 801) acreditamos que “A Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais”. Nesse sentido, percebemos que a atividade lúdica é capaz de proporcionar essas experiências significadas, que dão sentido e significado para os conteúdos curriculares da escola e defendemos a utilização de atividades que envolvam jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, por reconhecermos que elas contribuem para a emancipação das dimensões humanas.

Assim, é perceptível que trabalhar com atividades lúdicas propicia a vivência da experiência em sua plenitude, indo além da necessidade de ela ser divertida, mas sendo completa, possibilitando a vivência em seus atos e assim tendo contribuição na integração dos sujeitos envolvidos e a aprendizagem de novos conhecimentos.

### **Reflexões sobre as observações das turmas**

Para que pudéssemos conhecer melhor a rotina das turmas no qual entrevistáramos as crianças e faríamos um questionário para as docentes, optamos também por fazer observações. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos que participaram, utilizamos um recurso para não revelar seus nomes verdadeiros: trocamos seus nomes reais por nomes fictícios. Tal recurso visa respeitar a identidade dos participantes, tendo, em alguns casos, acesso somente às idades e os sexos dos mesmos.

Na primeira turma do 2º ano, da criança Pink e da professora MR, pudemos perceber que há uma certa prioridade de ensinar os conteúdos na maneira tradicional que conhecemos. A docente, em todos os dias observados, fazia algum exercício no quadro para que os alunos

copiassem, fizessem e levassem para ela corrigir, e ao término se ainda houvesse tempo ela passava mais atividades para a cópia. Teve alguns dias que no lugar da cópia, as crianças ganhavam uma folhinha contendo algumas atividades referentes aos conteúdos que estavam aprendendo.

Em relação a segunda turma observada do 4º ano, da criança Blue e da docente LL, encontramos muitas aproximações nas ações pedagógicas praticadas pelas professoras, pois de modo geral são apresentados os conteúdos e em seguida são dados exercícios no quadro ou no livro didático finalizando com a correção dos mesmos. Desta forma, pudemos perceber a ausência do lúdico, de jogos e de brincadeiras no ensino e no aprendizado destas turmas e uma predominância de cópias no caderno, nos fazendo pensar a relevância das docentes terem o olhar sensível à Educação Estética, para que oportunizem práticas que estimulem a sensibilização dos sujeitos que praticam.

Não observamos nenhuma brincadeira ou jogo sendo utilizados para a articulação com o ensino de algum conteúdo, como subsídio para abordar o mesmo ou ainda atividades que pudessem oferecer um significado e sentido ao praticá-los. Percebemos que os momentos lúdicos e os momentos de aprendizado são vistos separadamente.

Na turma do 4º ano, observamos que no momento em que a professora saia da sala por alguns minutos os alunos mudavam seus comportamentos, alguns deles ficavam agressivos uns com os outros, correndo pela sala aos gritos e brincando de luta. Essa observação nos fez refletir o quanto é importante ter o momento de intervalo para que eles possam interagir de maneira saudável e se movimentarem. Sobre isso algo que nos tocou muito, e talvez justifique esses comportamentos, foi ficar sabendo que a escola não disponibiliza um momento para o recreio. Em conversa com as docentes, informalmente, nos foi dito que esta regra foi estabelecida em uma reunião dos professores e gestão da escola onde fizeram uma votação, e a maioria decidiu que não teria mais os quinze minutos de recreio por diversas razões, dentre elas porque as crianças voltam muito agitadas para a sala de aula após o término, inviabilizando o seguimento eficaz da aula e também por estarem livre e sem supervisão os alunos entram em conflitos e se machucam ao ficarem correndo no pátio.

Entendemos que o intervalo ou recreio é também uma ocasião pedagógica na rotina da escola, e ao bani-lo nos mostra o quanto é deixado de lado as necessidades e as especificidades das crianças, sem levar em conta a compreensão da produtividade que esse momento possibilita, que vai desde a interação com colegas de turmas e idades diversas, até a apropriação da autonomia dessas crianças, além de abdicarem da opinião dos sujeitos que estão sendo atingidos, pois em nenhum momento os alunos tiveram a oportunidade de concordar, ou não,

com tal decisão tomada. Sobre esses aspectos, podemos perceber uma prática autoritária exercida pela gestão escolar como um todo, e com isso faz-se necessário fomentar a importância da Educação Estético-Ambiental nas escolas, tendo como base a abordagem trazida por Oliveira (2011, p.220) ao dizer que “nessa sociedade, tem predominado as relações de poder, de controle e de dominação. A escola, muitas vezes, traz também regras do que é certo e errado, não dando chance para que os educandos questionem tais padrões. Precisamos, assim, de uma educação que incentive a autonomia e que incentive e valorize o respeito ao outro; [...]”

Acreditamos que as práticas acima relatadas aconteçam por causa da pressão que os professores sofrem ao terem que seguir e cumprir os conteúdos que constam no currículo escolar, além disso esse tema não é muito trabalhado nos cursos que formam docentes e faltam formação continuada voltados para tal assunto. A intenção aqui, não é de criticar práticas docentes, mas sim de discutir e contribuir para uma ação pedagógica que articule conteúdos curriculares com jogos e brincadeiras envolvendo o lúdico com a perspectiva da Educação Estético-Ambiental que visa dar mais significado as aprendizagens, valorizando ações necessárias da infância para que assim esses sujeitos reconheçam o ambiente em que está inserido e as relações e interações sociais que perpassam seu dia-a-dia.

### **As concepções dos educandos sobre as práticas vivenciadas na escola**

Entendemos que as crianças têm visão de mundo, possuem saberes e vozes e por isso achamos necessário que elas fizessem parte dessa nossa pesquisa científica. Assim também enxergamos nas entrevistas com elas, uma outra possibilidade de investigação sobre o tema proposto, achamos válido nos colocarmos a escutá-las por estarem inseridas nas salas de aula que observamos e serem alunos das professoras que responderam o nosso questionário. Desta forma, optamos por entrevistar uma criança de cada sala de aula observada, sendo uma do 2º ano e uma do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como tínhamos pontuado na seção anterior. As entrevistas foram feitas individualmente, as duas crianças têm, respectivamente, sete e dez anos e vamos nos referir a elas com os nomes fictícios de Pink e Blue.

Iniciamos ambas entrevistas perguntando se elas gostavam de desenhar, com o intuito de manter um ambiente descontraído e que elas se sentissem bem à vontade. A resposta das duas foi positiva, e a partir disso pedimos que fizesse um desenho do que representava a escola para elas, propomos que expressassem através deste seu primeiro pensamento em relação a escola. Ao analisarmos, notamos uma aproximação entre os desenhos feitos por Pink e Blue, pois ambas desenharam uma sala de aula tradicional, com um quadro negro, a professora



escrevendo e alunos copiando, porém de diferente no desenho de Blue tinha duas crianças na outra metade da folha com uma bola na mão. Ao questionarmos o porquê de tais desenhos, Pink explicou que foi a primeira coisa que veio na sua cabeça e Blue falou que o desenho representava a função da escola e as crianças com a bola simbolizava o momento que ela mais gostava, que era quando estavam no pátio jogando “caçador”. E aqui, com essas declarações, podemos correlacionar às aulas tradicionais, com muitas cópias nos cadernos e nenhuma ludicidade, no qual observamos e analisamos na seção anterior, aspectos esses que não incentivam os alunos a criarem a criticidade e a sensibilização acerca do que estão aprendendo, pois são elementos essenciais e possíveis como Oliveira (2011, p.227) afirma dizendo que “toda pessoa é capaz de imaginar, de criar, desde que esteja num ambiente que permita e estimule a sensibilidade e a criatividade, tão fundamentais na formação dos sujeitos. Daí a importância de a escola ser esse espaço aberto e incentivador da sensibilidade e da criatividade dos nossos educandos.”

Seguimos e, desta vez, perguntamos se elas gostavam dos momentos que tinham jogos e brincadeiras, tanto dentro quanto fora da sala de aula e ambas falaram que sim e complementaram: Pink disse que a professora nem sempre leva eles para o pátio, e explicou que isso só ocorre duas vezes na semana com a condição da turma ter se comportado nos dias antecedentes, caso contrário eles não saem da sala, têm aula normal como forma de punição, o que não foi muito diferente do que Blue também complementou diferenciando apenas na parte em que a docente dela permitia que eles pegassem alguns livros que ficam disponibilizados na sala para leitura e às vezes concede alguns jogos e deixa desenhar. Perguntamos quais eram as brincadeiras e os jogos que eles faziam, no geral as duas crianças responderam que são brincadeiras livres no pátio com corda, bola e bambolê, e na sala de aula os jogos disponibilizados são de quebra cabeça, lego, memória e alguns outros, e na visão delas nenhum desses artefatos tem vínculo com ensino e aprendizado delas.

Essas entrevistas nos fizeram perceber e sentir o quanto está fomentado para elas, as crianças, que a escola é um lugar apenas de estudar, e por isso elas acreditam e normatizam que a prática tradicional de ensino dos conteúdos, cópias no caderno, livro didático e folhinhas são as únicas formas de aprender e isso se dá porque são essas as únicas formas que lhe são ofertadas, com isso, desvalorizando e negando toda cultura e saber subjetivo que cada educando possui. Sobre isso, Vygotsky (1998, p.90) ressalva que " é fundamental que o professor leve em consideração aquilo que a criança já sabe, de acordo com suas experiências formais e informais e onde ela pode chegar. Portanto, é essencial que o professor provoque avanço nos alunos através de suas interferências.”

Assim sendo, fica claro a não valorização da criança na sua totalidade, pois as declarações se conectam e evidenciam a falta de ações pedagógicas que desenvolvam integralmente as crianças em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais, compreendendo-as como um sujeitos de direito, que aprendem nas relações com o outro e consigo mesma construindo novos saberes e vivenciando novas experiências. A criança precisa ser vista como um ser histórico, social e cultural, que constrói conhecimentos através das inúmeras relações que constroem nos tempos e espaços que permeiam sua existência. Assim como destaca Cohn:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engata, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura": ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p.27-28).

Como parte final destas análises, perguntarmos se elas sentiam falta ou tinham preferência dos anos escolares antecedentes ao que elas estavam, a fala de Blue nos chamou a atenção, ela disse que sentia falta do 1º ano quando tinha mais momentos divertidos, porém não gostou do 2º ano por ter muitos exercícios de repetição, recortava e colava muitas palavras e já estava cansada daquilo, queria coisas novas. Com essa fala final de Blue, podemos perceber o quanto ela carrega essa marca ainda hoje, mesmo tendo passado por essa etapa há dois anos, deixando evidente as cicatrizes de uma prática pedagógica mecânica, limitante e tradicional.

Fica evidente essa marca na interrupção das brincadeiras no cotidiano das crianças no ensino básico, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o brincar é inerente às infâncias e torna mais significativo o processo de aprendizagem. Hoje temos mais disponibilidade de materiais para facilitar essa mediação, do que tínhamos antigamente, facilitando atitudes que transformam essa etapa em momentos mais prazerosos e significativos. Por isso, a importância de darmos vozes a essas crianças, não só para entendê-las e planejar uma sala com elas e para elas, mas também para compreendê-las como sujeitos ativos nesse mundo, pois segundo Campos (2008) a necessidade de captar a visão das crianças é urgente, não somente para o campo educacional, mas em seu cotidiano também. Assim Cohn destaca que:

[...]as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com os colegas, professores e outros

profissionais do ensino e de aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (COHN, 2005, p.41-42).

Gostaríamos de salientar também, que dependendo do contexto sócio econômico a hora da brincadeira, o contato com jogos e com a ludicidade acontece apenas no âmbito escolar, e isso deve ser levado em consideração no momento de se montar um currículo para essa faixa etária, pois se a educação é democrática, deve atender também a esse tipo de necessidade.

### **As percepções das docentes regentes das turmas**

Com o intuito de conhecer e compreender os conceitos das docentes das duas turmas que observamos, elaboramos um questionário que revelassem os entendimentos das professoras sobre o tema pesquisado e suas contribuições, ou não, nessa prática que defendemos como importante e inegável para os educandos dos Anos Iniciais. Seus nomes fictícios serão MR e LL, escolhidos por elas mesma e, respectivamente, são regentes da turma do 2º ano e do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ambas têm formação no Magistério e são graduadas em Pedagogia.

Ao analisarmos os questionários respondidos pelas docentes só achamos pertinentes pontuar aqui os aspectos que analisaremos a seguir, pois há muita aproximação nas respostas e são os aspectos mais significativos para análise do tema proposto.

Verificamos que ambas têm relevantes compreensões sobre a importância de trabalhar o lúdico, associando-o nas práticas pedagógicas, como fala a professora LL *“Penso que tanto a brincadeira livre e espontânea como os jogos e brincadeiras direcionados contribuem e potencializam o desenvolvimento infantil. As atividades lúdicas fomentam a criatividade e espontaneidade das crianças”*, e também na fala da docente MR *“O lúdico é parte da infância, portanto, quanto mais jogos, brinquedos e brincadeiras forem oferecidos no período de alfabetização, mais atrativo e descontraído se torna este processo. [...]”*. Entretanto, nas seções anteriores pudemos constatar, pouco ou quase nada, dessas compreensões sendo efetivadas em suas ações de ensino e de aprendizado com seus educandos.

Tais desconexões entre as práticas e as teorias que as docentes possuem, podemos associar com a falta de conhecimento e abordagens práticas sobre essa temática desde o processo de suas formações, até os tempos atuais ao não terem uma formação continuada voltada para o tema, como aponta a professora LL, ao ser questionada se os cursos de graduação em licenciaturas estão desenvolvendo de forma eficaz o processo de ensino e aprendizagem: *“Penso que os cursos, ao menos os que cursei, transcorriam de maneira muito teórica, oportunizando poucos momentos de prática aos estudantes. A teoria é essencial ao fazer*

*pedagógico. Entretanto, ela precisa estar vinculada de maneira realista e assertiva à prática docente.*” E neste sentido, vale ressaltar que o educador é um mediador das ações que levam às crianças à desenvolver as atividades apresentadas em suas aulas, sendo assim é importante que eles tenham como princípios norteadores, o respeito e a sensibilidade voltada para a criança, como afirmar Kishimoto (2010, P. 106) ao dizer que “O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento.”

Deste modo, apoiamos a implementação dessas abordagens, para que estejam presentes nos espaços formativos iniciais e de forma continuada, pois isso nada mais é do que trabalhar com a dimensão da Educação Estética potencializando a ação pedagógicas desses docentes, e nessa perspectiva Dolci; Molon (2018, p.795) afirmam que “[...] o trabalho será realmente significativo se for um trabalho que faz bem a nós e aqueles a quem dirigimos o ofício. Assim, entendemos que a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente proporciona um fazer bem e com sentido ao que nos propormos.”

### **Considerações Finais**

Com fundamento na pesquisa construída, pontuamos a relevância de estudar esta temática para refletirmos o quão importante são os movimentos feitos, ou não, pelos docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação com a ludicidade no processo de ensino e aprendizado como potencializadora da Educação Estético-Ambiental.

Atentamos, ao observar a turma do 4º ano, que ao não utilizar esse caminho metodológico influência para um comportamento negativo dos educandos, refletindo isso também nas interações e na forma de aprender dos mesmos. Pois, ao passar a maior parte do tempo sentados reproduzindo cópias insignificativas, é ignorado a importância de os corpos estarem em movimento e o estímulo para que essas crianças desenvolvam a criticidade e a criatividade que elas detêm.

Compreendemos, frente as finalidades que tínhamos ao pesquisar essa temática, que é preciso ter um olhar mais atento e considerar todo o processo formativo dos novos professores nos espaços universitários, com a intenção de propiciar, para eles e por conseguinte para seus discentes, estratégias pedagógicas que abarquem a sensibilidade, a autoeducação, o reconhecimento do ambiente e das interações que estão inseridos, tendo assim outras alternativas além do modo tradicional de ensinar. Os espaços de formação precisam compreender que o lúdico desenvolve um papel significativo e essencial na formação dos

sujeitos.

Assim sendo, constatamos a necessidade de promover caminhos que unifiquem a teoria que as docentes possuem com a prática que elas oportunizam, pois percebemos que elas sabem o valor da ludicidade para a formação dos educandos, e isso é fundamental, porém na hora de efetivarem isso nas suas ações elas não conseguem. Acreditamos que isso seja um desafio, que nos estimulou a dar prosseguimento a essa pesquisa, de modo que possamos oferecer algum retorno significativo aos alunos, às professoras e à escola que nos receberam muito bem e possibilitam que esta pesquisa acontecesse.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BORDIGNON, Jacqueline Gonçalves Cordeiro; CAMARGO, Gisele Brandelero. *Ludicidade e educação: uma parceria que contribui para a aprendizagem*. Cadernos PDE, v. 1, p. 15, 2013

CAMPOS, Maria Malta. *Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica*. São Paulo: Cortez, 2008.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DOLCI, Luciana Netto. *Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente*/ Luciana Netto Dolci - 2014. 202 f. Tese (doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, programa de pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2014.

\_\_\_\_\_; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchila. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 2010. P. 106.

OLIVEIRA, Alessandra. A educação Estético-Ambiental: uma necessidade na escola. In: ESTÉVEZ, Pablo René. *A Educação Ambiental em perspectiva estética*. Rio Grande: Editora da Furg, 2011.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# **O USO DE DOCUMENTÁRIOS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

*EL USO DE DOCUMENTOS: POSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE PROBLEMAR LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*

Andressa Mayumi Yamashiro Alarcon  
Mestranda *PPGEC:QVS – FURG/ Bolsista CAPES<sup>1</sup>*  
*andressa.yamashiro@gmail.com*

Tanise Paula Novello  
Doutora em Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
*tanisenovello@furg.br*

## **Introdução**

A Educação Ambiental (EA) surge como uma educação para a interdisciplinaridade e transformação, iniciando sua trajetória junto inquietações socioambientais diante das perspectivas mundiais em meados dos anos 70, relacionadas principalmente com a preocupação com a natureza e o desenvolvimento desenfreado das grandes indústrias (SILVIA; COSTA; ALMEIDA, 2012), o pensar EA no Brasil foi decorrente principalmente e marcadamente devido a sua grande extensão de natureza e sua biodiversidade.

Como parte de um processo didático e metodológico a EA foi constituída por um início baseado no ensino voltado nas práticas relacionadas ao meio ambiente, partindo para a perspectiva em que os componentes que integram os estudos por meio da interdisciplinaridade (REIGOTA, 2012). Atualmente a EA parte de princípios epistemológicos de ação e reflexão no campo teórico e prático ao qual todos são convidados ao pensar e repensar de suas próprias ações de meio ambiente natural e social em busca de mudanças.

Assim, as práticas educativas no contexto ambiental devem ser fundamentadas para a ressignificação e devem proporcionar um despertar diante do engajamento e protagonismo, em uma dinâmica participativa educacional, crítica e social.

Levando isso em consideração o uso de documentários como metodologia didática para problematização em sala de aula ou no contexto formativo é importante pois os documentários buscam registrar algo para servir de fonte de informação tratando assim de uma visão, única ou de um grupo, sobre um determinado tema ou contexto. (AOYAMA BARBOSA; BAZZO, 2013). Servindo de embasamento teórico em metodologias didáticas fundamentadas para o

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

desenvolvimento da reflexão, por meio de materiais diferenciados e que contextualizem o seu lugar.

### **A Educação Ambiental e os documentários**

A presente pesquisa nasce da inquietação de perceber os contextos da EA como parte propulsora nas práticas educativas e sua contextualização, seja local, regional ou mundial, com um olhar voltado ao uso de documentários no processo de formação. Para que, dessa forma, seja possível compreender as potencialidades das estratégias metodológicas dos documentários para a promoção e discussão da EA.

#### *Entendimento de Educação Ambiental*

Mediante a construção de EA no contexto histórico nacional o Brasil instituiu a lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Em que busca sintetizar e difundir os princípios a serem desenvolvidos sobre a EA no artigo 1,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Assim, a EA foi construída a partir de princípios de educação transformadora que deve ser compreendida de maneira interdisciplinar nos processos coletivos e de relações sociais, ambientais e reflexivos, de forma emancipatória em todos os contextos aos quais devem se fazer presente. No Artigo 10 da seção II de Ensino Formal ressalta que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. Sendo uma disciplina curricular somente quando necessário, apenas na graduação e pós-graduação, pois nos contextos de ensino a EA deve ser pensada e contextualizada de modo interdisciplinar e perpassada no currículo, afim de contribuir no processo de formação enquanto sujeitos.

A escola, da creche aos cursos de pós-graduação, é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que se dê oportunidade à criatividade, ao debate, à pesquisa e à participação de todos. Outro aspecto consensual sobre a educação ambiental é que não há limite de idade para os seus estudantes. Ela tem a característica de ser uma educação permanente, dinâmica, diferenciando-se apenas no que diz respeito ao seu conteúdo, à temática e à metodologia, pois o processo pedagógico precisa estar adequado às faixas etárias a que se destina. (REIGOTA, 2010, p. 23-4)

Compreendendo assim a complexidade diante da discussão em torno da EA no contexto ambiental e educacional que considera o pensamento crítico em torno do meio ambiente no contexto da educação formal em uma reflexão diante das práticas educativas e das pesquisas desenvolvidas nesse processo de formação e auto formação.

### *Documentários como estratégia metodológica para promover a Educação Ambiental*

Partindo da concepção de que é necessário um olhar voltado ao uso dos recursos tecnológicos e audiovisuais como metodologia didática para a educação e o desenvolvendo do saber crítico, dinâmico e autônomo. O uso de documentários como ferramenta de tecnologia educacional visa demonstrar que “os documentários em vídeo sobre temáticas atuais, relevantes e controversas parecem ser aqueles que reúnem maiores potencialidades na promoção de discussões em contexto educativo” (LINHARES; REIS, 2013, p. 118).

A utilização de documentário remete historicamente no contexto educacional como uma ferramenta informativa, de transmissão de conteúdo no viés de demonstrar argumentos e concepções por meio das imagens consideradas reais, pois suas implicações representacionais permitem o repensar os contextos e sentidos da informação. Por este motivo é necessário se distanciar da visão simplista de que a quantidade e a facilidade ao acesso há informação será o suficiente para transformar conceitos utilizados nas práticas docentes (AMORIM MARCELLO; RIPOLL, 2016, AOYAMA BARBOSA; BAZZO, 2013, LONGO, 2016).

Embora os processos de problematização e reflexão sobre as práticas possam ser estabelecidos em um parâmetro diante das perspectivas já desenvolvidas, é possível projetar aspectos para construí-las no contexto educacional brasileiro por meio de práticas educativas significativas. A EA nos convoca a dirigir um olhar crítico sobre as realidades socioambientais e que ela pode ser um potente motor de crítica social à dimensão política, propiciando problematizações e discussões no contexto educativo (SAUVÉ, 2016).

Os documentários operam com as categorias de ‘verdade’ e de ‘real’; neste caso, no entanto, não se trataria de uma ‘verdade’ e de um ‘real’ que estariam presos direta e isoladamente ‘na’ imagem, mas, antes, ‘na relação’ que estabelecemos com ela (o que significa apostar naquilo a que somos por ela convocados) e que, a nossos olhos, como resultado de uma operação de linguagem (fílmica) tão complexa como singular, se faz ‘verdadeira’ e ‘fruto da realidade’. (AMORIM MARCELLO; RIPOLL, 2016, p.1051)

Nesse sentido, o uso de documentários como ferramenta metodológica para promover a EA é um campo a ser investigado, pois a correlação de teoria e prática, reflexão e



ressignificação é eficaz para o aprendizado. E com isso compreender as metodologias desenvolvidas por meio dos documentários e suas implicações em EA.

### **Processo de definição do corpus de análise**

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa do tipo documental em educação, de Ludke e André (2013), realizada em três partes: pré-análise, exploração de material e análise interpretativa dos resultados. A pré-análise que consistiu na definição dos propósitos da pesquisa. A exploração de material, que é descrita por Lüdke; André (2013) como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. E finalmente a análise interpretativa dos resultados, caracterizada por ser um processo dinâmico de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

Diante da metodologia adotada, foram analisados os trabalhos resultantes da pesquisa realizada no banco de dados do Catálogo de Dissertações e Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a intenção de problematizar a questão balizadora da pesquisa: de que forma os documentários podem ser utilizados como estratégia metodológica para promover e discutir a EA?

Realizou-se a busca primeiramente com a palavra “documentário”, com 1313 resultados, e posteriormente com “documentários”, com 703 resultados, no Catálogo de Dissertações e Teses utilizou-se as seguintes palavras chaves. Em seguida aplicou-se os filtros da Grande Área Conhecimento: Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Multidisciplinar, nesse refinamento pela busca da palavra-chave “documentário” foram encontrados 441 trabalhos e com a palavra-chave “documentários” 126 trabalhos.

A partir dos resultados obtidos, foram realizadas leituras exploratórias buscando as dissertações e teses que abordavam palavras “Educação Ambiental” e “Ambientais”. Assim realizando a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e em caso de dúvidas a leitura inicial do trabalho. Desta forma, foram selecionados 13 trabalhos, sendo que 3 trabalhos não possuíam divulgação autorizada, restando 9 dissertações e 1 tese, em um total de 10 trabalhos. Para a sistematização do percurso de pesquisa, neste momento, os trabalhos foram identificados pela letra A e um número sequencial seguindo de A1 à A10 (Quadro 1).

<b>Código</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PPG/ UNIVERSIDADE</b>	<b>D/T<sup>2</sup></b>
---------------	---------------	--------------	--------------------------	------------------------

---

<sup>2</sup> Na tabela está representada por D: Dissertação e T: Tese

A1	Os documentários ambientais no ensino de ciências: uma alternativa para trabalhar a temática unidades de conservação na educação básica	MATTA, R. R. da	Pós-graduação em ciência, tecnologia e educação - CEFET/RJ	D
A2	A questão ambiental no filme uma verdade inconveniente: um aviso global	DAMAS CENO, W. M. F.	Pós-graduação em ciências sociais, desenvolvimento, agricultura e sociedade - UFRRJ	D
A3	Hibridação Cultural e Educação Ambiental: memórias de uma comunidade rural de Uberlândia.	DIAS, I. R.	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU	D
A4	MISERICÓRDIA: A Relação Entre Cinema e Educação Ambiental	BARCELOS, A. S.	Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento Local - UNISUAM	D
A5	Análise do potencial educacional de documentários ambientais no ensino superior	ALMEIDA, G. M. de	Pós-graduação em ciência, tecnologia e educação - CEFET/RJ	D
A6	“Aventuras da vida real”: um estudo sobre os documentários de natureza	BORBA, B. de A.	Pós-graduação em educação - ULBRA.	D
A7	Territórios no cinema brasileiro: a visibilidade do lixo	CASSIN S, F. K.	Pós-graduação em história do centro de ciências humanas e da educação – UDESC.	D
A8	Educação ambiental no ensino superior: uma proposta de abordagem por meio de documentários	RODRIGUES, M. A.	Programa de pós-graduação de mestrado em educação - URI	D
A9	Movimento (socio)ambientalista e o processo de estruturação da política ambiental no estado do rio grande do sul : em busca da gênese do socioambientalismo	SOUZA, D. F. de	Programa de pós-graduação em desenvolvimento rural da faculdade de ciências econômicas - UFRGS	D
A10	Cinema, meio ambiente e educação: os conflitos socioambientais na representação fílmica de adrian cowell	KITAMURA, E. K.	Programa de pós-graduação em educação escolar da faculdade de ciências e letras – UNESP	T

**Quadro 1:** trabalhos selecionados para análise. Fonte: Autoral, 2019.

Na última etapa desse processo, a partir das leituras dos trabalhos, emergiram três categorias que foram organizadas por cores, Lilás: Documentários como ferramenta para formação, Verde: Análise política e sociologia presente nos documentários e Vermelho: Documentários como ferramenta para problematizar questões ambientais (Quadro 2).

Lilás	Verde	Vermelho
A1, A5 e A8.	A2, A6, A7, A9 e A10.	A3 e A4.

**Quadro 2:** Categorização por cores dos trabalhos. Fonte: Autoral, 2019.

A partir dessa categorização, notou-se que a categoria verde está relacionada com as questões dos discursos presentes no filme do documentário, a compreensão crítica do contexto apresentado de modo que o olhar dessas pesquisas buscam analisar o que tem sido retratado discursivamente e politicamente, pesquisas com expressivo fator de impacto acadêmico, principalmente na representação do contexto da EA crítica, mas que não corresponde ao propósito desta pesquisa, pois buscou-se analisar as pesquisas com documentários pelo viés das estratégias metodológicas e suas convergências diante da EA.

No presente trabalho serão analisadas as categorias lilás e vermelha, fazendo assim parte do *corpus* da análise cinco trabalhos, A1, A3, A4, A5, A8 sendo somente dissertações, que compreendem do ano de 2012 a 2018. Com o intuito de compreender a dinâmica do uso de documentários e as metodologias como ferramentas didáticas que integram a EA formal para que as perspectivas das pesquisas sejam divulgadas e problematizadas.

### **Documentários como possibilidade metodológica para problematizar a EA**

Para compreender o percurso da pesquisa, em seguida buscou-se apresentar uma descrição das categorias elencadas no decorrer das análises, diante das exemplificações de cada um dos trabalhos analisados. E assim discutir as estratégias de análise adotadas, as metodologias encontradas nos textos com o uso de documentários e compreender a relação com a EA que são apresentados nas dissertações analisadas.

#### *Ferramenta para a formação*

A categoria lilás foi denominada “Documentários como ferramenta para formação” (Quadro 3) e emerge diante dos contextos educacionais para a formação dos sujeitos que são descritos nas dissertações, em meio aos desafios de pensar o uso de documentários como proposição didática na formação inicial, em cursos de licenciatura, a fim de abordar a EA perpassada no currículo nos diferentes níveis escolares. Remetendo a metodologias que reconhecem o vivenciar a produção de documentários em cursos de formação permitindo a elaboração de roteiros e a discussão de estratégias pedagógicas. Considerando as potencialidades para sensibilização e, dessa forma, aproximar o aluno à situações e lugares, além de permitir a integração do saber científica à realidade sociocultural dos educandos.

LILÁS
A1 - Os documentários ambientais no ensino de ciências: uma alternativa para trabalhar a temática unidades de conservação na educação básica

A5 - Análise do potencial educacional de documentários ambientais no ensino superior
A8 - Educação ambiental no ensino superior: uma proposta de abordagem por meio de documentários

**Quadro 3:** Títulos dos trabalhos da categoria lilás. Fonte: Autorial, 2019.

**A1** - (MATTA, 2015): O trabalho relaciona a EA algumas questões socioambientais, crítico e consciente com relação ao contexto das unidades de conservação (UC's), a problematização da pesquisa se apresenta como: documentário ambiental pode ser uma ferramenta utilizada para motivar a discussão de temas sobre meio ambiente entre alunos do ensino fundamental? E foram analisadas as respostas de questionário aberto com 4 turmas de uma escola da rede municipal de Itaguaí (RJ). As turmas assistiram ao documentário “Conhecendo as Unidades de Conservação”, como estratégia metodológica de sensibilização. Este documentário foi autoproduzido pelo grupo de pesquisa para análise de concepções dos alunos com relação as UC's. Ao final, com a categorização de Bardin, o trabalho chega a três categorias: “Visitantes”; “Ciência”; e “Romântica”.

**A5** - (ALMEIDA, 2016): A pesquisa apresenta uma trajetória com relação a EA, de modo que resgata todo início das discussões acerca da temática, assim perpassando sua narrativa sobre a EA na legislação e formação. Com o objetivo de: Analisar a contribuição de documentários ambientais na formação de gestores ambientais desde sua produção até sua aplicação em sala de aula. Abordando assim o tema “pesca na Baía de Guanabara” junto a reflexão sobre a atividade pesqueira na Baía. Como resultado da pesquisa foi possível compreender o processo de formação dos gestores ambientais com os documentários no qual o autor vê o potencial como material a ser utilizado em sala de aula e em outras atividades. O autor ainda relata que “o grupo buscou a todo o momento a melhor maneira de mostrar por meio de um documentário as dificuldades enfrentadas por um setor da sociedade (os pescadores) resultante de um problema (a poluição da Baía de Guanabara) ”.

**A8** - (RODRIGUES, 2018): O trabalho discute a EA e seu percurso também na formação dos professores, de todas as licenciaturas, em: Como documentários podem ser integrados à formação docente em cursos de licenciatura para propor uma discussão sobre Educação Ambiental? O trabalho analisa os seguintes documentários: Seremos História? de Fisher Stevens; I-AM: você tem o poder de mudar o mundo, de Tom Shadyac; Lixo Extraordinário (Waste Land), de Lucy Walker; A Lei da Água: Novo Código Florestal, de Fernando Ferreira Meirelles. Apresentando ao final proposições didáticas com o uso dos documentários analisados, para que possam ser utilizados como recurso metodológico na

formação de alunos de licenciatura, afim de discutir as temáticas da EA como componente curricular e também em atividades relacionadas a formação dos professores.

A EA como ferramenta de formação faz parte da dinâmica de compreender a visão e ação dos sujeitos como parte do meio ao qual está inserido, da escola básica ao ensino superior, principalmente pelos documentos e diretrizes legais para problematizar os conceitos ambientais, explicitado no presente trabalho com o uso dos documentários. Em um engajamento no qual se percebe e discute as inquietações sobre UC's, a comunidade pesqueira e a formação inicial dos licenciandos que agregam valor nos processos de formação do contexto educacional para amparar a construção das práticas em sala de aula.

#### *Ferramenta para problematizar questões ambientais*

A categoria Vermelho foi denominada documentários como ferramenta para problematizar questões ambientais (Quadro 4). Emerge das metodologias utilizadas na elaboração de documentários que permite o trabalho coletivo e cooperativo, além de se configurar em uma possibilidade de desenvolver a autoria. Para evidenciar que o uso de documentários pode ser utilizado como estratégia para discutir as premissas da EA.

VERMELHO
A3 - Hibridação cultural e educação ambiental: memórias de uma comunidade rural de Uberlândia
A4 - Misericórdia: a relação entre cinema e educação ambiental

**Quadro 4:** Títulos dos trabalhos da categoria vermelho. Fonte: Autoral, 2019.

**A3 - (DIAS, 2012):** A dissertação propõe a promover discussões e resgates de memórias dos moradores com o meio ambiente, por meio de recursos midiáticos, como a fotografia e a construção de um documentário, para que junto à comunidade diante da perspectiva das Plantas do Cerrado e Plantas Medicinais, desenvolvendo em conjunto com a comunidade à filmagem do documentário, intitulado “Causos do Cerrado” como estratégia metodológica de pertencimento e imersão no contexto local. A autora ainda relata que, “O documentário foi construído coletivamente com o grupo de alunos, alguns professores da escola municipal de Tapuirama e os conhecedores de plantas. Foram os próprios participantes que escolheram quem deveria ser entrevistado, e quais locais deveriam ser filmados. ”

**A4 - (BARCELOS, 2015):** O trabalho visa a relação do documentário, iniciando todo o percurso descrito por meio da sustentabilidade, meio Ambiente, preservação, desenvolvimento do cyber cultura e divulgação por meio das redes sociais. Esse trabalho ressalta o documentário

como representação da dinâmica social e seu cotidiano. Com o objetivo de compreender a linguagem cinematográfica, uso das tecnologias digitais como as estratégias de aplicação na educação ambiental, com o voltado à Serra da Misericórdia e sua degradação, devido a sua importância cultural na Zona da Leopoldina, Rio de Janeiro. Como resultado final o documentário gravado intitulado “O importante para *Misericórdia* é difundir as ideias de preservação ambiental”, compartilhado no Youtube.

É possível perceber que o engajamento e desenvolvimento dos documentários para problematizar as questões ambientais, apresentados nessa categoria, que remetem a interdisciplinaridade e emancipação do ensino no qual os contextos diários são protagonizados pelos próprios sujeitos pertencentes ao meio, trabalhando não só a EA nos seus contextos formativos dentro de sala de aula, mas no pensar a comunidade para a contextualização trazendo a realidade como formação.

### **Conclusão**

Nos percursos desta pesquisa foi possível constatar que existe uma preocupação com relação a utilização dos documentários, suas apropriações e seu viés no contexto educacional, ainda cabe ressaltar que as metodologias encontradas nas dissertações correspondem a questão da pesquisa e apresentam diversas maneiras de como, quando e de que forma o documentário pode fazer parte das práticas educativas no qual também podem ser replicadas e adaptadas a outros contextos, como auxílio de formação para ensino e aprendizagem.

Os trabalhos evidenciam o interesse dos pesquisadores em problematizar a formação e contextualização com relação a EA. Bem como demonstram preocupação com relação as metodologias adotadas na utilização dos documentários, principalmente ao uso voltado a atuação e como forma de comunicação.

Os recursos tecnológicos e áudio visuais como metodologias didáticas, principalmente o documentário, é um campo ao qual pode promover discussões que agregam o contexto educacional. Diante dos trabalhos analisados podemos perceber que o documentário pode fazer parte do processo de formação de alunos da escola básica, da comunidade e das licenciaturas.

É possível perceber que o uso de tal ferramenta didática permite refletir sobre o pensar das estratégias pedagógicas que dinamizam o ensinar e aprender, tornando o estudante autor desse processo e dessa forma romper com as perspectivas da EA naturalista, avançando para o

entendimento mais amplo que envolve as relações do sujeito com o meio, os aspectos culturais, estéticos, políticos e físicos.

Destaca-se a importância dos trabalhos e pesquisas com os documentários, bem como a sua divulgação, e que por meio das metodologias didáticas desenvolvidas a sua utilização possa ser apropriada e articulada as questões ambientais e sociais na formação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gabriel Mendes de. *ANÁLISE DO POTENCIAL EDUCACIONAL DE DOCUMENTÁRIOS AMBIENTAIS NO ENSINO SUPERIOR*. Dissertação (Mestrado em Ciência Tecnologia e Educação) - Centro Federal de Educação Tecnologia Celso Suckow Da Fonseca CEFET, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4125992](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4125992)>. Acesso em: 04.10.2019.

AMORIM MARCELLO, Fabiana de; RIPOLL, Daniela. A educação ambiental pelas lentes do cinema documentário. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1045-1062, 2016. <<https://www.redalyc.org/pdf/2510/251048757013.pdf>> Acesso em: 04.11.2019.

AOYAMA BARBOSA, Leila Cristina; BAZZO, Walter Antonio. O uso de documentários para o debate ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em sala de aula. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 149 – 161, Set/Dez. 2013. <<https://www.redalyc.org/pdf/1295/129529353009.pdf>>. Acesso em: 15.06.2019.

BARCELOS, Alan Silva, *MISERICÓRDIA: A Relação Entre Cinema e Educação Ambiental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Centro Universitário Augusto Motta UNISUAM, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2625524](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2625524)>. Acesso em: 04.10.2019.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 79, 27 abr.1999. Seção 1, p. 1.

DIAS, Inez Repton, *Hibridação Cultural e Educação Ambiental: memórias de uma comunidade rural de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13878>> Acesso em: 04.10.2019.

LINHARES, E.; REIS, P. A discussão de controvérsias sócio-científicas a partir de documentários em vídeo. *In: MEMBIELA, P.; CASADO, N.; CEBREIROS, M.I. (Coord.) Retos e perspectivas no ensino das Ciências*. Roma: Edita Educación. 2013

LONGO, Gabriela Rodrigues. Educação Ambiental e Educação em Valores na Formação de Professores. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 33, n. 1, p.256-268, jan/abr. 2016. < <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5624>> Acesso em: 09.12.2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Gen, 2013.

MATTA, Roberta Rodrigues da. *OS DOCUMENTÁRIOS AMBIENTAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ALTERNATIVA PARA TRABALHAR A TEMÁTICA UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA*. Dissertação (Mestrado em Ciência Tecnologia e Educação) - Centro Federal de Educação Tecnologia Celso Suckow Da Fonseca CEFET, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2309185](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2309185)> Acesso em: 04.10.2019.

MORAIS, Josmaria Lopes de; CANEDO, Patricia Lemiszka Ribas; DE CAMARGO CORTELAZZO, Iolanda Bueno. Educação Ambiental na prática pedagógica de professores participantes de um curso de extensão em Educação Ambiental, modalidade blended learning. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 380-396, 2015. < <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5552>> Acesso em: 17.05.2016.

REIGOTA, Marcos. *O que é a Educação Ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos 292).

RODRIGUES, Mirian Azevedo. *EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM POR MEIO DE DOCUMENTÁRIOS*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018. Disponível em < [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6514556](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6514556)> Acesso em: 04.10.2019.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. *Revista Contrapontos*, Itajai, v. 16, n. 2, p.288-299, mar. 2016. Disponível em: <[www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos)>. Acesso em: 26.10. 2017.

SILVA, Leonardo Oliveira da; COSTA, Anna Paula Lima; ARAÚJO-DE-ALMEIDA, Elineí. Educação Ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. *HOLOS*, Rio Grande do Norte, v. 1, Ano. 28 p. 110-123, 2012. < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/659>>. Acesso em: 17.05.2016.



# CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UM DESPERTAR ECOLÓGICO NO TI

## CONTRIBUTIONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION TO AN ECOLOGICAL AWAKENING IN IT

*Felipe da Silva Justo*  
*Mestrando em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande - FURG*  
*felipejusto@furg.br*

*Fábio Oliveira da Rocha*  
*Bacharel em Sistemas de Informação – Universidade Federal do Rio Grande - FURG*  
*fabio.rocha@furg.br*

### **Introdução**

A evolução da sociedade e o desenvolvimento tecnológico são desafiadores, seja para a espécie humana, seja para a continuidade do modelo de produção vigente, insustentável, como visto. Uma vasta gama de problemas ambientais, como poluição, extinção de espécies, aquecimento global e até alterações no interior do globo terrestre, o que configura um período antropoceno, acabam por desafiar a sociedade e exigir que se busque, urgentemente, soluções que evitem os efeitos fatalísticos que se desdobram no decorrer dos dias.

É interessante observar a responsabilidade privada e pública, no que concerne a adoção de práticas e políticas que visem garantir a confecção pensada no retorno e reciclagem, no que se refere a cadeia de produção dos dispositivos eletrônicos e periféricos, para fins de diminuir os danos e riscos ambientais que o (hoje ainda comum) descarte inadequado possa ocasionar.

Assim, os impactos originados pela TI, se adequadamente observados, podem auxiliar no que se refere a diminuição dos danos ambientais e também economia dos recursos do planeta, seja na mineração, seja na reutilização de peças e sua reciclagem. Por conta disso, garantir que o descarte de periféricos obsoletos seja realizado com periodicidade, visando evitar o uso de tecnologias ultrapassadas e poluentes, bem como, inclusive a adoção de tecnologias: obsolescência programada, que venham a compelir os usuários a adotarem dispositivos que sejam mais eficientes, observado é claro, a questão do mero enriquecimento e produção em massa.

Assim, cabe aos educadores e educadoras ambientais, nas suas relações com os demais profissionais, bem como também é responsabilidade dos profissionais da TI, aturarem

para que se alcance uma conscientização da sociedade, com a devida crítica ao consumo desenfreado e predador, voltado apenas para a acumulação de capital. É preciso evoluir e avançar, mas sem perder a conexão com o ambiente natural, com a vida, com a humanidade originária dos homens e mulheres.

### **Tecnologias de Informação e impacto ambiental**

Vivemos na tecnologia aquilo que Bauman retratava acerca da modernidade líquida, no sentido de que a tecnologia escorre pelos dedos, se derretendo. Isso por conta dos constantes, contínuos e absurdos avanços da tecnologia, em especial, como é o foco deste trabalho, dispositivos eletrônicos de uso pessoal e corporativo, no caso, computadores e celulares. Mas não apenas esses dispositivos evoluem, como também passam a exigir constantes atualizações dos demais sistemas que permitem o uso, de forma que comportem as demandas requeridas.

Assim, observa-se que para cada nova geração de dispositivos, há uma necessidade de adequação para que se garanta a plena funcionalidade. Uma das maiores discussões que imperam nesse aspecto, sem dúvidas, é acerca da obsolescência programada, que nada mais é do que a “vida útil programada”: após determinado período de uso, será necessário descartar o dispositivo, seja por questões de funcionalidade programada<sup>1</sup> ou por novos aparelhos, mais potentes. Tal questão pode ser observada no apontado por Marx (1994, p.79) “[...] à primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheia de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas”.

Não se pretende discutir a evolução tecnológica dos dispositivos eletrônicos e computadores, mas apenas traçar um panorama acerca dos impactos que essa constante oferta de novos produtos gera para a sociedade, seja no fetichismo que se constrói, em possuir determinados produtos, ou ainda, no aumento de descarte de e-lixo, que é composto por diversos elementos altamente nocivos.

Rao, (2014, p.1344) aponta que

Atualmente, o computador se tornou o gadget mais comum e mais usado em todos os tipos de atividades variando de escolas, residências, escritórios a indústrias de transformação. Componentes tóxicos nos computadores podem resumidos em placas de circuito contendo metais pesados como chumbo e cádmio; baterias contendo

---

<sup>1</sup> A Apple tratou desse tema em relação aos Iphones, uma vez que após a atualização do sistema operacional, o aparelho passa a ter uma menor vida útil da bateria. <https://www.theverge.com/2017/12/20/16800058/apple-iphone-slow-fix-battery-life-capacity>

cádmio; tubos de raios catódicos com óxido de chumbo e bário; retardadores de chamas bromados usados em placas de circuito impresso, cabos e caixa de plástico; cabos de cobre revestidos com cloreto de polivinil PVC (PVC) e caixas plásticas de computador que liberam dioxinas e furanos altamente tóxicos quando queimados para recuperar metais valiosos; interruptores de mercúrio; mercúrio em telas planas; bifenilos policlorados (PCB) presentes em capacitores mais antigos; transformadores. A Basel Action Network (BAN) estima que os 500 milhões de computadores no mundo contenham 2,87 bilhões de kg de plástico, 716,7 milhões de kg de plástico chumbo e 286.700 kg de mercúrio. O monitor médio de 14 polegadas usa um tubo que contém aproximadamente 2,5 a 4 kg de chumbo. O chumbo pode penetrar nas águas subterrâneas dos aterros sanitários, contaminando-os. Se o tubo estiver esmagado e queimado, emite fumaça tóxica no ar. (tradução nossa).<sup>2</sup>

Diante de tantos danos ao meio ambiente, sem contar o processo de mineração para obtenção desses elementos, se faz mais do que necessário, imprescindível, que as empresas sejam responsabilizadas pelo destino dos seus produtos, uma vez que, se há lucro na exploração destes produtos para usuários, há um compromisso de receber e dar a destinação correta, seja reciclagem, seja o remanejamento e inutilização dos elementos químicos ativos e prejudiciais à saúde humana e natureza.

Embora seja incorreto e inaceitável, na maioria das atividades econômicas, a preocupação ambiental e social não recebe muita atenção, além do necessário marketing verde, o verdadeiro foco é lucro, sempre – como exposto por Pereira e Horn (2009, p 18), o lucro e o consumo estão à frente de tudo. A produção de equipamentos de TI e demais periféricos não foge à essa máxima. Não se dá qualquer importância aos métodos utilizados na produção, sendo apenas importante a produção em massa, para o consumo em massa.

No que se refere à responsabilidade governamental, entende-se de extrema importância e necessidade, a implementação de legislações que regulem a política de descarte dos periféricos que não mais são utilizáveis e irão ser substituídos. Nesse sentido, é pertinente que o poder público, no exercício de suas atividades regulamentadoras e fiscalizadoras, crie e estabeleça legislações e agências destinadas ao compromisso de regular adequadamente o que se refere aos lixos eletrônicos. Isso se é importante por conta do risco que o descarte incorreto pode ocasionar. No Brasil, em Goiânia, capital do estado de Goiás, ainda em 1987, foi

---

<sup>2</sup> These days computer has become most common and widely used gadget in all kinds of activities ranging from schools, residences, offices to manufacturing industries. E-toxic components in computers could be summarized as circuit boards containing heavy metals like lead & cadmium; batteries containing cadmium; cathode ray tubes with lead oxide & barium; brominated flameretardants used on printed circuit boards, cables and plastic casing; poly vinyl chloride (PVC) coated copper cables and plastic computer casings that release highly toxic dioxins & furans when burnt to recover valuable metals; mercury switches; mercury in flat screens; poly chlorinated biphenyl's (PCB's) present in older capacitors; transformers; etc. Basel Action Network (BAN) estimates that the 500 million computers in the world contain 2.87 billion kgs of plastics, 716.7 million kgs of lead and 286,700 kgs of mercury. The average 14-inch monitor uses a tube that contains an estimated 2.5 to 4 kgs of lead.

realizado o descarte inadequado de um equipamento de raio-X, que à época, embora não dotado de complexas tecnologias, possuía em seu interior, para funcionar, Césio 137, um elemento radioativo, extremamente perigoso e danoso. Neste evento, 4 pessoas morreram e centenas sofreram os efeitos da radiação.

Quanto as empresas privadas, não cabe privatizar os lucros e socializar os danos ambientais com a sociedade: as empresas poluidoras ou com atividades potencialmente poluidoras devem se responsabilizar pelos resíduos e o adequado retorno dos seus produtos, seja com programas de recompensa ou promoções, no intuito de incentivar os usuários a praticarem essa política. Também é interessante adotar políticas corporativas para lidar com resíduos eletrônicos, usando etiquetas e partes de fácil identificação para ajudar na reciclagem, assim como padronizando componentes para facilitar a desmontagem, criando componentes de materiais biodegradáveis.

Uma das formas de economia de energia, diminuição de equipamentos e até melhoria no desempenho das atividade é o uso de data centers, que são utilizados para armazenamentos de dados, dos mais variados tipos. Tal ferramenta se faz necessária para agilizar processos e demandas, além de facilitar a gestão de informações, além de economia de espaço e energia. Nesse sentido, interessante os dados obtidos por Shehabi *et al* (2016, p. 1), no que trata sobre

Os data centers contêm principalmente equipamentos eletrônicos usados para processamento de dados (servidores), dados de armazenamento (equipamento de armazenamento) e comunicações (equipamento de rede). Coletivamente, esses equipamentos processam, armazenam e transmitem informações digitais e são conhecidos como equipamentos de “tecnologia de informações”( TI). Os data centers também costumam conter conversão de energia especializada e equipamento de backup para manter energia confiável, de alta qualidade, bem como equipamento de controle do ambiente para manter a temperatura e umidade adequadas para o equipamento de TI.

À medida que nossa economia e sociedade continuam a mudar em direção ao aumento do gerenciamento de informações digitais, os data centers se tornam onipresentes - são encontrados em quase todos os setores da economia - e são essenciais para a função dos sistemas de comunicação, negócios, universidades e funções administrativas governamentais. Todas as empresas, exceto as menores, têm algum tipo de necessidade de data center, e empresas maiores geralmente têm algum, ou mesmo centenas de data centers. Os centros de dados menores geralmente estão localizados dentro de grandes edifícios comerciais, enquanto os centros de dados maiores tendem a ser edifícios construídos especificamente para seu uso, que podem ter várias centenas de milhares de metros quadrados. Universidades, municípios e instituições governamentais também usam e operam data centers para gerenciamento de informações e funções de comunicação.

Por fim, cabe indicar a responsabilidade do cidadão, para que saiba fazer um uso adequado e consciente dos dispositivos eletrônicos, compreendendo que a eficiência

energética também é objeto de impacto ao ambiente, dada a necessidade de gerar energia para o funcionamento do dispositivo: uma máquina muito desatualizada acaba consumindo mais para realizar a mesma função que uma máquina eficiente. Desenvolvedores de software projetam sistemas para máquinas atualizadas, e quando os aplicativos são utilizados em configurações não ideais, o consumo de energia é muito maior.

Numa sociedade consumista, onde ainda se trata da questão ambiental num viés da Educação Ambiental na macrotendência Conservacionista (LAYRARGUES, 2012), migrando recentemente para uma macrotendência Pragmática, observa-se um longo caminho para que se alcance a adequada consolidação de uma Educação Ambiental crítica, que se insurja contra os grandes atores econômicos e políticos. Deste modo, para se alcançar uma Justiça Ambiental que, pautada na construção junto aos movimentos sociais e afetados diretamente pelos danos ambientais, sociais e econômicos causados pelos poderes econômico exploratório, vise garantir uma redistribuição igualitária dos lucros que o mercado auferir, enquanto deixa todo o impacto ambiental para a população, ou que ainda, faça o devido ressarcimento e compensação ao dano causado no local.

Nessa perspectiva, sólida a compreensão exarada por Acsehrad (2005, p 223) ao postular que Justiça Ambiental é, portanto, uma noção emergente que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura dos direitos no bojo de um movimento de expansão semântica dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, e que tal conceito advém da criatividade estratégica dos movimentos sociais, alterando a configuração de forças sociais envolvidas nas lutas ambientais e, em determinadas circunstâncias, produzindo mudanças no aparelho estatal e regulatório responsável pela proteção ambiental.

Apesar disso, dado os impactos econômicos que uma empresa causa, motivando, por dependência da região ou país, desse investimento, relevando as desigualdades sociais e impactos ambientais, permitindo que danos e crimes ambientais ocorram, por conta das colidências entre os interesses econômicos e os interesses socioambientais. É nessa conjuntura que se iniciam, conforme narrado por Acsehrad (2005, p 224), as lutas que politizam a questão ambiental e colocam em discussão o modelo de desenvolvimento, destacando-se a consolidação e crescimento de ideais e

sujeitos coletivos que exigem amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais e pretendem acesso justo e equitativo aos recursos

ambientais do país – eis um exemplo de como a noção de justiça ambiental vem se materializando na experiência brasileira recentes. Acsehrad (2005, p 225).

Tal desenvolvimento, oriundo, costumeiramente de tragédias que compelem os sujeitos à tomarem em suas mãos as rédeas da situação e exigirem que o Estado adote adequadas providências, bem como participando ativamente para que tais demandas sejam recebidas, cumpridas e mantendo constante fiscalização. Esse despertar é resultado também de uma Educação Ambiental crítica, que consegue alcançar, de modo ainda sutil, esses sujeitos.

Ao se demonstrar que a Educação Ambiental possui um ativo e constante crescimento no meio social, instigando nos homens e mulheres a compreensão de que é dever de cada um buscar e exigir uma sociedade onde se compreenda que enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará (Acsehrad 2005, p 226), e dessa compreensão, será possível impedir que grandes corporações utilizem os recursos naturais para seu próprio enriquecimento e deixando apenas caos e destruição para a sociedade. É nessa perspectiva que uma Justiça Ambiental, alinhada aos saberes da Educação Ambiental deve atuar.

### **Crise Ecológica e Educação Ambiental**

O advento dos anos 2000 se funda nos avanços tecnológicos iniciados com as revoluções industriais entre os séculos XVIII e XIX. Anteriormente, os meios de produção exigiam uma constante supervisão humana, o trabalho braçal era predominante, o uso da tecnologia era reduzido à questões pontuais, já que havia disponibilidade de mão de obra barata e pouco caso com a qualidade de vida dos trabalhadores. Posteriormente, com o lento e gradual avanço das legislações trabalhistas, bem como a necessidade de se operar com o máximo lucro possível e mínimo de gastos, a tecnologia passa a ocupar cada vez mais espaço nas fábricas e empresas. A substituição de equipamentos, visando aumentar a produtividade é, observadamente, uma das maiores motivações quando se trata de evolução tecnológica. Uma máquina colheitadeira de arroz ou trigo consegue realizar o trabalho de diversas pessoas em um tempo mínimo.

No decorrer desses avanços, muito se falava acerca da substituição da mão de obra humana por máquinas, inclusive pessimistas alegavam que haveria desemprego em massa, por conta disso. Entretanto, chegamos em 2020 e o que se observou foram as evoluções das necessidades do capital, utilizando a tecnologia para garantir a acumulação e produzir cada

vez mais, e a sociedade passando a exercer outras funções, criadas e surgidas com o advento do desenvolvimento de máquinas, robôs e softwares que exigem, cada vez mais, profissionais capacitados e novas ferramentas para garantir a funcionalidade e eficiência dessa sociedade cada vez mais dependente de tecnologias.

Entretanto, ainda que a tecnologia tenha evoluído, alcançando desempenho altíssimo, isso não foi acompanhado pela questão da qualidade de vida e social no ambiente que a espécie humana divide com outras espécies, num planeta que cada vez mais, fica menor e incapaz de atender as contínuas demandas por recursos, como bem observado por Löwy (2005, p.41)

Crescimento exponencial da poluição do ar nas grandes cidades, da água potável e do meio ambiente em geral; aquecimento do planeta, começo da fusão das geleiras polares, multiplicação das catástrofes “naturais”; início da destruição da camada de ozônio; destruição, numa velocidade cada vez maior, das florestas tropicais e rápida redução da biodiversidade pela extinção de milhares de espécies; esgotamento dos solos, desertificação; acumulação de resíduos, notadamente nucleares, impossíveis de controlar; multiplicação dos acidentes nucleares e ameaça de um novo Chernobyl; poluição alimentar, manipulações genéticas, “vaca louca”, gado com hormônios. Todos os faróis estão no vermelho: é evidente que é corrida louca atrás do lucro, a lógica produtivista e mercantil da civilização capitalista/industrial nos leva a um desastre ecológico de proporções incalculáveis. Não se trata de ceder ao “catastrofismo” constatar que a dinâmica do “crescimento” infinito induzido pela expansão capitalista ameaça destruir os fundamentos naturais da vida humana no planeta. (grifos do autor).

Nesse sentido, se entende que para uma revolução, no sentido de modificar-se uma ordem vigente, a Educação Ambiental pode estar associada para corroborar essa possibilidade ou enfraquecê-la: buscar ou não, o bem-estar coletivo, a igualdade, o fim das injustiças, a sustentabilidade, o fim do desmatamento, a proteção dos povos tradicionais. Uma Educação Ambiental que realmente se comprometa com a transformação, em si e na sociedade.

Assim, ou ela é e nega não ser outra coisa, ou não é e assim, também nega aquilo que poderia vir a ser. Não se concebe a existência de uma Educação Ambiental humana e simultaneamente pró-capital: Obrigatoriamente, ela deve se posicionar para algo. E aqui, o educador ambiental irá se manifestar, pois é a sua prática que irá direcionar o alcance da Educação Ambiental. Isso por conta da impossibilidade de uma guinada abrupta, mas se deve observar o já exposto por Paulo Freire ao dizer que é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Por tais alegações, postula-se o fato de que, simplesmente, pois não como ser diferente disso, a Educação Ambiental deve ser crítica e transformadora, e assim,

revolucionária. Se não for dessa forma, ela nada mais será que uma ferramenta associada aos interesses da burguesia e do capital, atrelada as vontades e desmandos do neoliberalismo pentecostal que se popularizou no planeta. Para melhor compreensão, o neoliberalismo pentecostal nada mais é que um frenesi que alcança toda uma sociedade, impregnando grupos distintos, fundado em discursos de sucesso, progresso, enriquecimento e conquistas, comumente nominado de “meritocracia”: com esforço e sacrifício, é possível conseguir, se não conseguiu, continue tentando, só os fracos desistem.

O que não contam aos frenéticos fiéis desse discurso inflamável é da impossibilidade de tal alegação se concretizar: o capital se propaga e se desenvolve na desigualdade, de forma que a meritocracia é inalcançável. Se todos alcançarem sucesso apregoado pelo propenso discurso do neoliberalismo pentecostal, o capitalismo ruirá. Isso vai ocorrer conforme exposto por Marx, ao dizer que é a exploração da mão de obra do trabalhador que gera a riqueza do proprietário. E é a mão de obra explorada que irá resultar no que se baseia o capitalismo: a mercadoria.

Diante de tais eventos e fatos, interiorizados, na medida da capacidade cognitiva da população, é importante destacar a necessidade de que tal consciência é imprescindível, para que se possa revolucionar o que estamos reproduzindo, pois o único propósito do capital é explorar e explorar, e por fim, como dito por Laval e Dardot (2017, p. 30)

Tudo isso tem como consequência a devastação social, ambiental e subjetiva que aumenta a raiva, o desespero e a resignação, as quais anunciam para amanhã formas políticas mais ou menos modernizadas do fascismo, de acordo com o sentido de abandono da população empobrecida.

Aqui se faz pertinente questionar, com tudo que foi exposto: como que podemos tornar essa educação revolucionária, que irá combater o poder legiferante do capital? Isso porque estamos, até o presente, combatendo os sintomas, os efeitos colaterais. Mas porque deixar que isso continue até não mais ser possível mudar? Nesse ponto, se crê na importância de uma educação que faça diferença, que não reproduza o que está na cartilha neoliberal, como dito por Molina *et al.* (2019, p. 20)

Os Educadores Ambientais, em nosso entendimento, precisam, antes de mais nada, conquistar o terminado poder, conquistar o espaço que está sendo hegemônico pela ciência burguesa em sua prática e racionalidade, à medida que se dedica à construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária.

Para que se alcance um anteparo à essas alocações ideológicas (pre)dominantes, Loureiro (2019, p 94) dirá: “A educação ambiental nesse contexto precisa se entender como



educação, portanto, como processo social que se orienta para finalidades que atendem a padrões de sociabilidade específicos”.

### **Considerações finais: Uma Educação Ambiental conscientizadora**

A Educação Ambiental, as empresas, os Estados e a sociedade, nesse cenário, devem possuir especial conexão, pois um irá somar ao outro, noções críticas de percepção dos eventos e situações que se desdobram no ambiente que a sociedade se encontra.

Para Molina *et al.* (2019, p. 20)

A Educação Ambiental Crítica e Transformadora precisará ser ainda revolucionária, por se tratar de uma educação que desintegra as barreiras que impedem a concepção real das causas que levam a alienação humana, alienação esta, fruto da apropriação do trabalho pelas mãos dos não trabalhadores.

Essa educação vai precisar engendrar também com seus saberes, uma concepção do trabalho, vinculado a vocação ontológica do ser social, como relação dialética entre Natureza - Homem, constituindo a Sociedade, o Meio Ambiente a perfeita essencialidade do Humano do Homem com a natureza.

Nesse mesmo sentido, os educadores ambientais, de suas distintas áreas do saber, ao se relacionarem com os demais sujeitos, no emaranhado das relações humanas, para uma correta e adequada consolidação de seu discurso e práxis, dada a importância da educação e da ação dialógica na superação das relações entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2014), devem semear essa criticidade em seus discursos e práticas. É de suma importância que o educador e educadora ambiental mantenha e reproduza essa ética crítica. Para mais do que apenas dialogar, nossos passos devem se alinhar com a direção de nossa fala.

Continuando tal questionamento, Loureiro (2019, p 94) vai apontar que “em tempos históricos de agudas crises societárias, é preciso saber de que lado se está na história e se a educação ambiental se fará no sentido das transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade”.

Entendemos que se faz imprescindível uma Educação Ambiental transdisciplinar e revolucionária, com intuito de permear as diversas esferas, políticas, tecnológicas, econômicas e sociais, buscando alcançar a conscientização da sociedade como um todo, para a importância da Tecnologia da Informação e suas atribuições. Não irá resolver os problemas climáticos, é claro, mas já será de importante contribuição para o exercício de uma coletividade entre os diversos atores. A população, enquanto consumidora e fomentadora das

atividades econômicas, possui um papel fundamental, pois é a sua decisão que irá incentivar a evolução e das empresas e do Estado.

Essa forma de se perceber as relações, importante salientar que tudo está em constante movimentação, seja evoluindo, seja regredindo. Nada é fixo, estanque, imutável, e portanto, as relações humanas também sofrem modificações, assim como as interações com o ambiente natural. A natureza, que já foi vista apenas como provedora de recursos, numa perspectiva cristã de superioridade do homem sobre as demais espécies, vem - ainda que de forma lenta, dado o impacto já causado; se transformando: o homem se entende como sujeito responsável por suas práticas, assim como passa a sofrer as consequências dessas práticas em seu modo de viver.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental In: *Encontro e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. 2005. p. 217 - 228.. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/encontros.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 61.

LÖWY, M. *Ecologia e Socialismo*. Tradução: Renata Cordeiro. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 6 vol. Rio de Janeiro: Bertrand Brasi, 1994, 6 vols.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. *Revista contemporânea de Educação*, Brasília, nº 14, p. 398 - 421, agosto - dezembro, 2012.

PEREIRA, Agostinho Koppe; HORN, Luiz Fernando Del Rio. *Relações de consumo: meio ambiente*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

Rao, L.N. Environmental impact of uncontrolled disposal of e-wastes. *International Journal of ChemTech Research*. v. 6, n 2, pp. 1343-1353, 2014. Disponível em: <<http://nswai.com/docs/Environmental%20Impact%20of%20Uncontrolled%20Disposal%20of%20E-Wastes.pdf>>. Acesso em: 28.12.2019.

Shehabi, A., Smith, S.J., Horner, N., Azevedo, I., Brown, R., Koomey, J., Masanet, E., Sartor, D., Herrlin, M., Lintner, W. 2016. *United States Data Center Energy Usage Report*. Lawrence Berkeley National Laboratory, Berkeley, California.

# FENÔMENOS COSTEIROS: O CASO DA LAMA NA PRAIA DO CASSINO AO LONGO DO SÉCULO XX E UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*COASTAL PHENOMENA: THE CASE OF MUD BANKS OF CASSINO OVER THE 20TH AND A PROPOSAL FOR ENVIROMENTAL EDUCATION*

*Felipe Nóbrega Ferreira  
Drn. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
ffnobregea@gmail.com*

*José Vicente de Freitas  
Dr. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
ffnobregea@gmail.com*

## **Introdução**

A praia do Balneário Cassino é localizada na cidade de Rio Grande, compondo a porção sul da Planície Costeira do Rio Grande do Sul. Com uma extensão de 600 km de costa, 220 km pertence ao perímetro do balneário em questão, espaço em que o fenômeno da chegada de sedimento lamítico ocorre desde o início do século XX. E será sobre o conjunto de incidências desse fenômeno que o presente artigo irá propor sua discussão, elaborando ela através do campo da Educação Ambiental.

O primeiro registro data de 1901, seguido de mais de 30<sup>1</sup> ao longo do século, os quais nos debruçamos em quatro deles, especificamente: 1901, 1954, 1970 e 1998. Tal escolha se faz devido aos registros jornalísticos que esses casos tiveram, contando com a divulgação em periódicos locais, ao contrário de outras incidências que não receberam nenhuma atenção da mídia.

Dessa forma, através de uma proposta metodológica qualitativa (RHEINHEIMER & GUERRA, 2009) a qual visa analisar o conjunto de materiais jornalístico disposto, o intuito é perceber uma possibilidade de apropriação e compreensão do tema levando em consideração a Educação Ambiental a partir do conceito de Clima (HULME, 2009). Visto que o debate que envolve o fenômeno costeiro da lama na praia do Cassino até o presente momento é dado,

---

<sup>1</sup> Ver: **MINISTÉRIO PÚBLICO DO BRASIL**. Caracterização da influência de depósitos de lama sobre os invertebrados na Praia do Cassino, Rio Grande do Sul. 15p. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <http://www.io.furg.br/noticias/661-documento-enviado-ao-ministerio-publico-sobre-a-caracterizacao-da-influencia-de-depositos-de-lama-sobre-os-invertebrados-na-praia-do-cassino-rio-grande-do-sul>.

basicamente, dentro do campo das Ciências Naturais, mais notadamente junto à área oceanográfica, a trajetória dessa questão na Educação Ambiental parece estar apenas iniciando, e independente do motivo de ter se afastado dessa problematização, o que está em jogo agora é uma postura propositiva que esse conhecimento científico pode aportar às discussões.

É com isso em mente que o conceito de Clima passa a ser chave na articulação dessa história que começa no início do século passado e perdura até o presente, causando inúmeras polêmicas sobre sua origem. E tal fato nos leva a propor, igualmente, uma aproximação com os trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora Luisa Schmidt *et al* (2013) quando discute a questão ambiental a partir da necessidade de uma comunicação democrática, que abrange e busca dialogar com a sociedade sobre as mudanças ambientais globais, e também com uma das bases da EA que é o Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEA).

### **Questões metodológicas**

Quatro são os periódicos que são utilizadas para consolidação de uma abordagem qualitativa do tema: Correio Mercantil, Rio Grande e Jornal Agora. Com exceção do primeiro, de Pelotas, os outros dois são da própria cidade de Rio Grande, e são considerados como referências por serem, junto ao seu contexto, os jornais de maior circulação, portanto, de maior alcance junto a uma sociedade que, até 1998, fazia desses impressos veículos para construção de uma agenda social que ecoava junto ao cotidiano da cidade.

Ao elaborar uma busca do fenômeno lamítico junto aos periódicos, após um período de revisão bibliográfica e pesquisas exploratórias junto às fontes, foi estabelecido quatro palavras que passavam a servir como indexadoras: lama, lodo, barro e sedimento. Esses são os termos referenciais para tratar do assunto junto à imprensa, e com eles é possível construir um arcabouço significativo dos debates, discussões, incertezas e mesmo proposições do fenômeno em questão.

Porém, é preciso ir um pouco além desses termos quando o conceito de Clima passa a fazer parte desse tipo de abordagem. E quem aponta um caminho da pesquisa com periódicos nesse sentido é Hulme & Burgess (2018), ao trabalharem com duzentos anos de jornais londrinos em uma pesquisa sobre a forma como o Clima era apreendido por essa sociedade, derivando quatro categorias que os autores reconheceram como significativas dentro desse

período. Dessas, usamos uma delas, a de Unusual weather, que traduzimos aqui como Fato climático, que diz respeito a forma mais comum de encontrar o tema do Clima, momento em que se apresenta uma ideia de ruptura do cotidiano, quando o clima impede algo, gera consequências que rompem a rotina do que vem a ser um dia considerado “normal” para determinado grupo humano localizado no tempo e espaço (HULME & BURGESS, 2018).

A chegada da lama na zona costeira, então, atende a esse entendimento dado o conjunto de materiais a serem dispostos a seguir, momento em que será possível perceber a motivação dessa forma de abordagem. Os autores sugerem a busca de indexadores, de palavras que remetem a essa apropriação do Clima como um conceito que surge na abrangência do problema levantado, ele permeia a discussão sem que, necessariamente, surja a palavra, cabendo ao pesquisador dar o sentido a ela dentro de determinado contexto.

Para tanto, é Mike Hulme que elabora em *Why we disagree about climate change* uma forma de perceber o conceito de Clima não apenas como um elemento de ordem física, mas também cultural em suas formas de compreensão:

As well as describing a physical reality, climate then can also be understood as an imaginative idea - as idea constructed and endowed with meaning and value through cultural practice. Registers of climate can be read in memory, behaviour, text and identity as much as they be measured through meteorology... (HULME, 2009, p. 14)

O Clima é, então, esse elemento da cultura que surge a partir do fenômeno natural e projeta uma série de sensibilidades que podem ser percebidas pelo pesquisador. Cada sociedade o interpreta e o pratica em várias esferas sociais, e quando aproximamos essa compreensão da EA estamos diante de algo que pode potencializar novas formas de pensar e produzir conhecimento dentro de um campo que precisa, mais do que nunca, se inserir não só no tema das mudanças climáticas, e com isso trazendo esse conceito operador para seu universo, mas lançar um olhar para esse fenômeno que desde 1901 ocorre e que não pode mais ser omitido.

Como fazer isso é o que nos leva até a compreensão de Luisa Schmidt que considera a importância de superar alguns *gaps* de conhecimento em relação à forma como às ciências discutem entre si o tema das mudanças ambientais climáticas, ou mesmo os temas ambientais, quando pouco espaço é dado às humanidades, delegando às ciências da natureza um protagonismo que antes de ser negado, precisa ser reinterpretado (SCHIMIDT et al, 2013). E para isso a pesquisadora avança em uma proposta de EA que compreenda a necessidade de democratizar às informações científicas através de uma linguagem e abordagem capaz de

dialogar com todos os setores da sociedade, tornando assuntos de natureza complexa cientificamente, acessíveis a todas e todos para que possa existir efetiva participação popular junto às questões ambientais.

E isso se aplica, sem dúvida, a questão do sedimento lamítico na zona costeira da cidade de Rio Grande, já que a linguagem científica do campo oceanográfico tem prevalecido no debate público, tornando pouco acessível o diálogo social ligado ao fenômeno. E quando nos voltamos para um dos documentos basilares da EA é possível encontrar, justamente, dois pontos que fundamentam nosso trabalho: “A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” (TEA, 1992); promover a garantia de meios de comunicação acessíveis a todos na apresentação de versões sobre os fatos, como expressão de todos os segmentos envolvidos (TEA, 1992).

Posto dessa forma, o desafio a partir de agora é contar essa história, propor um novo arranjo capaz de torna acessível o tema (STEWART & NIELD, 2013). Com isso, iniciamos esse percurso compreendendo que esse é apenas um primeiro passo, e que precisa ser reconhecido como tal dentro do escopo da pesquisa em desenvolvimento.

### **Incidências lamíticas no século XX**

Em um jornal da cidade de Pelotas, vizinha de Rio Grande, foi possível encontrar a seguinte notícia:

**No mar**<sup>2</sup> – um collega<sup>3</sup> da cidade vizinha noticiou que no dia 17, quando os banhistas do Cassino se dirigiam para o banho, encontraram alta camada de barro, em todo o longo da costa. O commandante do Itatiaya, consta também, declarou nunca ter encontrado o mar tão revolto, como n’esta viagem, tanto que cortara o cabo do D. Quixote, que trazia a reboque. Falta dados para apreciar o phenomeno, parecendo que se trata da erupção de algum vulcão submarino distante, visto não ter havido temporal na nossa costa, a que se possa atribuir a causa do estranho phenomeno (CORREIO MERCANTIL, 20 DE JANEIRO DE 1901)<sup>4</sup>.

A surpresa que demonstra o desconhecimento do que estava ocorrendo nesse dia de veraneio, somada a maré nunca vista tão revolta cria um indício de causalidade que não chega a ser confirmada, apenas sugerida. Os ventos fortes não seguidos de chuva levam a crer na

---

<sup>2</sup> Grifo do original

<sup>3</sup> Será mantida a grafia original dos periódicos ao longo do trabalho.

<sup>4</sup> O registro foi encontrado e publicizado pela primeira vez no texto “Uma análise histórica dos efeitos produzidos por modificações antrópicas no estuário da Lagoa dos Patos – natural versus provocado”, de Lauro Calliari e Maria de Fátima Gripe, de 1999.

possibilidade, inclusive, desse fenômeno, para o jornal, estar ligado vulcões submarinos – em uma imagem que se aproxima muito das apropriações marítimas históricas apresentadas por Alain Corbin (1989), do que propriamente ao conhecimento da morfologia praias no período em destaque.

Quando nota-se que o jornal Correio Mercantil é publicado na cidade vizinha de Pelotas é possível pensar em um dia de veraneio que, após expectativas que iniciam antes mesmo do deslocamento até o litoral, terminou frustrado. A praia, portanto, é precedida por expectativas climáticas, construção de um cenário de sensações que foi frustrada por algo já chamado, com a variação da grafia da época, de “fenômeno”.

Sem maiores explicações não foi encontrado mais registros até o ano de 1954 dentro dos periódicos. Será nesse que encontramos: “A praia do Cassino foi invadida por extensa camada de lama, onde os banhistas enterram os pés, as pernas e, segundo o pensamento talvez exagerado de alguns, o próprio corpo até o peito” (RIO GRANDE, 27 DE DEZEMBRO DE 1954). A camada de lama, dessa vez, vai parar na capa do jornal local, o que sinaliza uma importância social dada ao fenômeno dessa vez, ou seja, ele causa impacto na zona costeira, e atinge uma agenda jornalística que é acionada dada a impossibilidade pública dos banhos.

Ao contrário da água, do mergulho que ela proporciona, a lama cria outro cenário, a praia transformada gera a frustração, e também o perigo. E será dessa vez que, a partir de rumores, visto que não é encontrada nenhuma pesquisa, ou publicação científica, surge uma versão para esse acontecimento climático: “As primeiras conclusões à respeito, diziam que os batelões lameiros, após as operações de dragagem havia atirada a lama fora da barra e, esta, trazida pelo mar, viera depositar-se na praia” (RIO GRANDE, 27 DE DEZEMBRO DE 1954).

Ao realizar um processo de dragagem, então, o sedimento teria chegado até a costa, forjando uma apropriação cultural do fenômeno a partir de uma conexão que se consolida com passagens como: “Muita gente reclama do abandono que se encontra o Cassino com a invasão do lodo. Não mais se pode tomar banho na praia. Toda ela está dominada por densa camada de lama, proveniente, dizem, da dragagem” (RIO GRANDE, 28 DE DEZEMBRO DE 1954).

E, no terceiro e último dia de publicações sobre o acontecimento do barro, inicia-se apresenta-se a seguinte título notícia:

### **Ameaçada a praia do Cassino de transforma-se num lamaçal**

A praia do Cassino está ameaçada de transformar-se num lamaçal. Há dias vem se notando um notável acúmulo de lodo na praia o que prejudica o banho dos veranistas e causa um mau aspecto nesse local devido ao odor fétido que se desprende. As pessoas que penetram no mar dele saem com os pés enegrecidos pelo barro e os automóveis não podem se aproximar muito da orla pois estão ameaçados de enterrar os pneus no lado. (RIO GRANDE, 29 DE DEZEMBRO DE 1954).

Aqui o uso do termo “ameaçada” se conecta ao medo que surge da impossibilidade de experimentar o verão que se aproxima - o que se acentua quando a notícia informa que há um acúmulo diário desse sedimento na orla. Porém, como se pode perceber, um novo elemento é apresentado: a sensibilidade do olfato. O “odor fétido” se espalha pela faixa de praia, não bastasse o impedimento dos banhos, agora havia o incômodo do cheiro, tornando a experiência de estar na praia ainda mais desagradável.

O clima ganha o contorno de um cheiro, de uma memória olfativa que o jornal explicita como forma aumentar a apreensão social desse fato climático. Não basta a presença física que quebra com a apropriação da praia no cotidiano de verão, agora o odor imprime altera ainda mais o cenário, que segue em sua associação com a dragagem que traz à costa esse sedimento que causa repulsa, como é presente nesse trecho:

A nossa reportagem, conversando com pessoas residentes no local procurou informar-se do motivo dessa invasão de lodo no que fora até então uma praia firme e aprazível. Julgam alguns que o aparecimento dessa camada é devido ao fato do serviço de dragagem estar despejando os batelões fora da barra sem observar as correntes marítimas que arrastam o produto das escavações para a praia (RIO GRANDE, 27 DE DEZEMBRO DE 1954).

Foi elaborada uma pauta jornalística para tal situação, o que demonstra algum tipo de mobilização dentro da redação do periódico. Assim, a cobertura jornalística se deu na intenção de encontrar o que consideraria os motivos da “invasão de lodo”, e a resposta que alcançou, seguindo a interpretação dos moradores, seria a mesma que o próprio jornal já havia elaborado dias antes: a dragagem oriunda de ação do porto de Rio Grande.

E encerra essa matéria com o seguinte parágrafo:

É uma explicação plausível, pois o fenômeno até então não havia sido observado. Urge tomar uma providência imediata, pois do contrário os veranistas fugirão da praia do Cassino e todo esforço que se vem fazendo para incrementar o turismo de Rio Grande será posto a perder (DIÁRIO DO RIO GRANDE, 27 DE DEZEMBRO DE 1954).



O que chama atenção é o desconhecimento do caso de 1901, que apresentamos anteriormente. E, menos de dez dias depois, o mesmo jornal já publicaria manchetes sobre o sucesso da temporada de verão, o que faz com que o assunto não seja mais lembrado, pelo menos até 1970.

Só que dessa vez será preciso conjugar ao periódico uma pesquisa científica que vem à tona e se transforma na primeira explicação sobre o acontecimento ainda sem explicações. E se até agora não nos preocupamos em mostrar que sedimento era esse, que lama é essa que invade a praia, é por desejar seguir o curso dos acontecimentos, e buscar uma estranheiridade no tempo (PESAVENTO, 2008) que avança no cotidiano e seus sentidos próprios dentro de um contexto.

Um processo de dragagem está sendo realizado no porto, como informa o Diário de Rio Grande, só que dessa vez tal ato é visto como um incremento econômico necessário. Assim, o mesmo jornal que antes questionava o surgimento da lama, e cobrava responsabilidades, agora silencia frente ao processo de dragagem que ocorre em meio à ditadura civil-militar instalada no Brasil, a qual possuía como lema a recuperação econômica nesse período.

Sabemos do fenômeno lamítico quando, em 1972, é publicizado o artigo Depósitos lamíticos na praia do Cassino, de autoria de Jorge Alberto Villwock e Luis Roberto Martins, no qual foi feita uma coleta de sedimento, justamente, no verão de 1970. Os próprios autores dizem, logo no início do texto, que tal pesquisa foi realizada dado a “... curiosidade dos que ali transitam” (VILLWOCK & MARTINS, 1972, p. 69), o que por si já demonstra o alcance do fenômeno no cotidiano da localidade, ao mesmo tempo em que confirma o silêncio do jornal.

São esses autores que trazem a primeira referência sobre o assunto, no caso o trabalho do geólogo Patrick Delaney que, em 1965, apresentou uma tese identificando esse material sedimentar que estaria, em sua versão, conectado a vasão da Lagoa dos Patos, e o impacto erosivo dos rios Camaquã, Sinos, Gravataí, Taquari e Jacuí no estuário. Ao contrário da versão cultural, dessa vez entra em cena uma versão natural da incidência lamítica.

É deles também uma descrição que ajuda a visualizar o tipo de sedimento que estamos nos referindo, e que passou a ser apreendido dessa forma através desse levantamento científico:

Bolas de argila, simples ou ornamentadas com fragmentos de conchas e areia, resultam da erosão das camadas lamíticas da pós-praia, e ficam atapetando a faixa de estirâncio nas proximidades da desembocadura de sangradouros (VILLWOCK, MARTINS, 1972, p. 73).

Essas bolas de argila, que flocculam na porção marítima, e solidificam quando ressecam ao sol naquilo que os autores chamam de “faixa de estirâncio”, segundo eles, são frutos, então, de um movimento do assoalho oceânico quando da energia produzida pelas ondas dado o regime de ventos, que acaba por retirar do fundo oceânico esse material que decorre da chegada de sedimentos da hidrodinâmica da Lagoa dos Patos, e ficaria concentrado na frente dos Molhes da Barra da cidade de Rio Grande, a mercê de algum temporal que trouxesse o barro até a beira da praia.

Como podemos perceber, estamos diante de duas versões em disputa: a dragagem e a hidrodinâmica estuarina em sua conexão com o oceano. E o debate que parece atravessar os anos 1980 sem registros nos periódicos, mas com pesquisas que seguiam sendo feitas, encontra em 1998 uma inflexão diferenciada.

E assim, em 23 de janeiro de 1998 o jornal local de maior circulação na cidade de Rio Grande publica:

A ressaca ocorrida no final de semana na praia ainda está dando trabalho para a ABC<sup>5</sup>, pois 2km de praia desde o chamado Arroio do Gelo até o local onde havia o terminal turístico, ficaram com muito barro (...) Nesse trecho do balneário não há como passarem veículos, e é um espaço nobre da praia. Nem mesmo os banhistas estão conseguindo ficar nessa área e as reclamações tem sido intensas (JORNAL AGORA, 23 de janeiro de 1998).

Ao invés de demonstrar cada uma das notícias que passam a surgir no Jornal Agora, elaboramos uma tabela em que existem duas marcações, em azul as notícias que dizem respeito as categorias anteriormente elencadas, e permanecem em branco notícias que se relacionam com a construção de uma ambientalização climática ligada à fenômenos possivelmente correlacionados com o sedimento lamítico:

<b>DATA</b>	<b>NOTÍCIA</b>	<b>Local/Pag.</b>
<b>01/01</b>	Chuva aumenta quebra na lavoura	Capa
<b>03/01</b>	Chuva deixa intransitáveis 85% das ruas do Cassino	Capa

---

<sup>5</sup> Autarquia do Balneário Cassino, segmento vinculado à prefeitura que é responsável pela gestão estrutural da praia do Cassino. Hoje possui o status de Secretaria Especial do Cassino (SEC).

<b>06/01</b>	Chuva preocupa administração do Cassino	3
<b>08/01</b>	Janeiro continuará chuvoso	Capa/ 3
<b>09/01</b>	Primeiros dias de sol de 1998 leva veranistas à praia	3
<b>14/01</b>	Fenômeno El Niño não dá trégua ao governo	Editorial/2
<b>23/01</b>	Ressaca deixa 2 km de barro no Cassino	4
<b>02/02</b>	Mau tempo não afasta veranistas	Capa/3
<b>10/02</b>	Chuva e estado de emergência	Capa/3
<b>12/02</b>	Cassino enfrenta frio e ressaca em pleno verão	Capa/3
<b>17/02</b>	El Niño prejudica culturas de verão	6
<b>17/02</b>	Elevação nos níveis de água na Torotoma	6
<b>08/04</b>	Cestas básicas são doadas a moradores afetados pelo El Niño	6
<b>19/04</b>	Chuva deixa flagelados em Rio Grande	Capa/3
<b>25/04</b>	Promotora exige esclarecimentos sobre a lama no Cassino	12
<b>07/05</b>	Defesa comunitária aceita o laudo da FURG sobre lama no Cassino	Capa/3
<b>15/05</b>	Lama do Cassino será estudada em Portugal	13
<b>16/05</b>	Vento no litoral provoca mais um naufrágio	Capa/3
<b>19/06</b>	Conselho discutiu sobre lama no Cassino	4
<b>01/07</b>	Temporal de granizo traz destruição a vários bairros	Capa/3
<b>18/07</b>	Chuvas faz defesa civil montar esquema de emergência	3
<b>23/07</b>	El Nino, La Nina	Coluna/2
<b>26/07</b>	Defesa civil está novamente em alerta	3
<b>28/08</b>	Vendaval derruba árvores e danifica rede elétrica	3
<b>02/10</b>	Autarquia emite parecer sobre concentração de lama na praia	3
<b>08/10</b>	Carta do Leitor	2
<b>22/10</b>	Geógrafo explica sobre lama na praia do Cassino	5
<b>27/10</b>	Fórum água Pura-Praia limpa discutiu problema da lama no Cassino	Suplemento especial
<b>02/11</b>	Caderno especial: Fórum água pura, praia limpa	3
<b>07/11</b>	Charge sobre a lama	2
<b>25/12</b>	Que verão é esse?	7

**Tabela 1:** registro de notícias junto ao Jornal Agora, 1998. Fonte: autoral

É possível perceber que o volume social do debate tomou proporções que não foram vistas anteriormente, o que leva ao entendimento do surgimento de uma questão ambiental propriamente dita (FERREIRA, FREITAS, 2018, p. 355). Seguindo a compreensão de Carlos Walter Porto Gonçalves (2012) quando fala da emergência do tema ambiental nas sociedades, um conjunto de intersecções da área da EA após a Rio-92, basicamente sua consolidação como campo científico, para além da fundamental importância dos inúmeros movimentos sociais de cunho ambiental ao longo da década de 1980, bem como o surgimento de legislações específicas para o ordenamento da área costeira – como é o caso do Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro (PNGC). E na própria cidade de Rio Grande acontecimentos como um derramamento de óleo de grande porte que viria a ocorrer em 1998, e um intenso debate sobre o manejo das dunas junto à comunidade cassinense, viriam trazer à cena o ambiente costeiro de forma intensa (FERREIRA, FREITAS, 2018, p. 357).

Mas nos atentando à tabela construída, primeiro é preciso destacar as 13 notícias que se relacionam diretamente com o fenômeno quando trazem os termos de busca que pesquisamos. Ao longo dos anos, oito meses possuem notícias referentes a esse assunto, desde o surgimento, as primeiras formas de interpretação, repercussão e, como ponto importante de destacar, a judicialização do caso no mês de abril. A consequência disso virá a ser a busca de explicações junto à academia, que irá reforçar a tese do fenômeno natural como causador da lama na praia.

É nesse momento que a Ciências da Natureza toma para si o protagonismo do debate, que é garantido pelo periódico, da mesma forma que pela justiça, que termina por acatar o relatório elaborado por pesquisadores da Oceanologia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Na disputa pela versão do fenômeno, vence a natural dentro da esfera jurídica e científica, porém o debate continuou, demonstrando que, para a população, talvez, as coisas não estivessem tão esclarecidas, e a desconfiança ligada a dragagem – nascida de um rumor em 1954 – continua em foco.

Seguindo a compreensão de Hulme & Burgess (2018), é preciso ampliar a perspectiva para encontrar, para além do fenômeno, o Clima como horizonte de interpretação. E é por isso que permanecem na tabela notícias correlacionadas que geram não um contexto, mas um repertório climático que se conecta ao fato da lama à medida que projetamos um olhar ecossistêmico ao problema em tela.

São 18 notícias envolvendo condições meteorológicas que não podem ser omitidas na construção da questão, visto que isso forja um cenário, um ambiente em que determinadas condicionantes (chuva, vendaval, sinistros, alagamentos) possibilitam ampliar a compreensão da lama no ano de 1998 junto a essa comunidade. E disso surgirá uma associação com o fenômeno do *El Niño* que colocará em curso uma variável climática que transcende a orla atlântica, e alcança o Pacífico – local em que esse fenômeno se forma.

Quem explorou essa variável foi Silva (2010), que registra os dez meses de intensa ocorrência do *El Niño* entre maio de 1997 e maio de 1998, e desconsiderar isso, em nosso ponto de vista, é um equívoco. É preciso inserir essa condição como variável que interfere na percepção do clima, o qual vai denotar um verão diferenciado pelas constantes impactos do fenômeno no cotidiano da cidade. Disso deriva a noção de que um fenômeno natural não pode se desconectar, caso ele for dessa ordem, de uma apreensão holística, e que está relacionada com a nossa própria forma de interação com a Terra (ANGELO, 2016).

Ao trazer essa discussão para o campo da EA é preciso compreender a inserção dessa perspectiva, visto que o fenômeno não ocorre em um dia pontual. Uma representação cultural do Clima não se dá em um único dia na vida das pessoas, ela é extensiva ao conjunto de sensações que forjam a experiência nos diferentes lugares.

Estar em uma praia no verão é estar diante da água com condições de banho, uma irremediável cor azul surge em nossas lembranças de mar, é estar na areia realizando atividades de lazer de toda ordem, é poder transitar no território e fazer de um dia de sol uma experiência climática que se fixa na memória. Quando isso não ocorre, quando outros elementos interagem nessa natureza, como é o caso do barro que chega à orla, o que acontece é a disrupção do cotidiano, das práticas que não conseguem ser realizadas por algo que as “atrapalha”, e causa comoção pública a partir, justamente, de uma percepção climática ligada ao verão.

Dessa forma, o primeiro movimento de uma EA que passa a dialogar com esse tema é, a partir dessa noção de Clima, compreender a mobilização que é feita junto ao imaginário social quando do fenômeno. Indêpende sua origem, ele está posto, ele interfere na rotina das pessoas no seu cotidiano de praia, e o que elas desejam, acima de tudo, é uma solução.

Por anos o debate se intensificou na busca da culpa, na ideia de que, encontrando o responsável, se cobre dele essa resolução do problema. E aqui estamos falando da dragagem,

logo, de uma atribuição de culpa e solução que deve passar pela instituição portuária de Rio Grande. Porém, até o presente o momento, não existe nenhum estudo que confirme a associação da chegada do sedimento com processos de dragagem, mas negar essa variável seria um equívoco da nossa parte quando nos aprofundamos em estudos hidrodinâmicos e os impactos de uma ação como essa. E tal situação vale também para a associação com uma perspectiva natural, que ocorreria sobremaneira por ciclones tropicais que gerariam força suficiente nas ondas para o sedimento lamítico presente em bolsões naturais formados pela vasão do estuário que se deslocarem até a costa.

Ao contrário de propor relativizações, o que percebemos é uma série de situações que, invariavelmente, levam a uma questão que pode ser formulada da seguinte maneira: caso seja originada pela dragagem, ou por elementos da natureza, quais as iniciativas precisam ser tomadas? A atividade portuária não deixará de ocorrer, assim como os fenômenos climáticos não deixarão de existir, o que leva a presença do sedimento em ambos os casos de respostas definitivas. E com isso, qual o papel da EA nesse processo?

Ao reorientar o problema para um entendimento do Clima como conceito operador, o que surge é a intersecção entre os dois elementos, o cultural e o natural, que passam a ser debatidos na sociedade. Dado o conjunto de intersecções entre esses fatores, a busca por uma postura que se afaste dos tensionamentos sem resoluções efetivas ao longo das décadas parece ser a alternativa da EA. Ao fazer novas perguntas, podemos encontrar novas respostas, que podem ser, talvez, mais propositivas do que as sugeridas até o presente momento.

E é nesse momento que a busca por reconectar os pontos entre as ciências e suas formas de apropriação do fenômeno, seguido de uma nova forma de interação do tema com os atores sociais, proporcionando a real participação em espaços de tomada decisão no que tange ao manejo da praia e seus fenômenos, assim como a capacidade de tornar o tema acessível do ponto de vista da linguagem, parece ser uma alternativa que o conceito de Clima na EA pode apresentar.

### **Considerações finais**

Chegamos ao final dessa história que ainda precisa ser contada (STEWART & NIELD, 2013) já começamos a vislumbrar uma possibilidade da Educação Ambiental ocupar um espaço significativo no debate sobre a lama na praia do Cassino. Poderíamos aqui evocar uma série de autores do campo que sugerem formas de abordagens que repensam a relação

Natureza e Cultura, como é o caso dos trabalhos de Isabel Cristina de Moura Carvalho, Rachel Carson, Tim Ingold, entre outros, porém, o interesse se concentrou em realizar uma primeira aproximação com o conceito de Clima como elemento central. E, no seguimento dessa pesquisa, esses, por exemplo, servirão como autores referências para a discussão a ser feita.

O importante, então, é destacar a iniciativa como parte de um esforço epistemológico de contribuição ao campo da Educação Ambiental na contemporaneidade, apresentando novas possibilidades de olhar para os seus fundamentos, e os seus compromissos sociais como ato político que sempre foi desde o Tratado de 1992. Ao olhar para o mundo em nossa volta, as crises ambientais são elementos aglutinadores para nos colocarmos de forma propositiva, contribuindo criticamente para esse debate que perdura até os dias de hoje na praia do Cassino.

## **REFERÊNCIAS**

### **Fontes utilizadas**

Correio Mercantil, Pelotas – Bibliotheca Pública Pelotense, Pelotas.

Rio Grande – Bibliotheca Rio-Grandense, Rio Grande.

Jornal Agora, Bibliotheca Rio-Grandense e Arquivo do Jornal Agora, Rio Grande.

### **Bibliografia**

ANGELO, Cláudio. *A espiral da morte* – como a humanidade alterou a máquina do clima. São Paulo, Companhia das Letras, 2016.

CORBIN, Alain. *Território do Vazio: a Praia no Imaginário Ocidental*. Companhia das Letras, São Paulo, 1989.

FERREIRA, Felipe Nóbrega; FREITAS, José Vicente. O caso do barro no Balneário Cassino: incidências e interpretações acerca dos depósitos lamíticos na zona costeira da cidade de Rio Grande/RS. ROQUE, Ana *et al.* *Saindo da zona de conforto: a interdisciplinaridade das zonas costeiras*. Rio de Janeiro, FGEL-UERJ, 2019.

GONÇALVES, Carlos. Walter. *O desafio ambiental*. 3ª ed. Record, Rio de Janeiro, 2012.

HULME, Mike. *Why we disagree about climate change*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

HULME, Mike; BURGESS, Nicholas. London's weather and the everyday: two centuries of newspaper reports. In: *Weather* – Royal Meteorological Society. Vol. 74, n. 8, 2018.

PESAVENTO, Sandra. *Os sete pecados da capital*. Hucitec, São Paulo, 2008.

RHEINHEIMER, C.G. & GUERRA, T. Processo Grupal, Pesquisa-ação-participativa e Educação Ambiental: uma parceria que deu certo. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Vol. 22, Jan/Jul: 417-438, 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO BRASIL. Caracterização da influência de depósitos de lama sobre os invertebrados na Praia do Cassino, Rio Grande do Sul. 15p. *Ministério do Meio Ambiente*. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <http://www.io.furg.br/noticias/661-documento-enviado-ao-ministerio-publico-sobre-a-caracterizacao-da-influencia-de-depositos-de-lama-sobre-os-invertebrados-na-praia-do-cassino-rio-grande-do-sul>.

SCHIMIDT, Luisa *et al.* Change in the way we live and plan the coast: stakeholders discussions on future scenarios and adaptation strategies. *Journal os Coastal Research*, Special Issue. nº 65: 1033-1038, 2013.

SILVA, Suelen Cristine. A influência do El Niño e La Niña nos depósitos lamíticos e na dispersão sedimentar na praia do Cassino e na desembocadura da Lagoa dos Patos, Rio Grande, RS-Brasil. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2010.

STEWART, Ian. S & NIELD, Ted. Earth stories: cotext and narrative in the communication of popular geoscience. *Proceedings of the Geologists' Association*. Vol. 124, n. 4, June: 699-712., 2013.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, Documento elaborado pelo Fórum Global das Organizações Não Governamentais, *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio de Janeiro*, 1992.

VILLWOCK, Jorge.Alberto. & MARTINS, Luis Roberto. Depósitos lamíticos de pós-praia, Cassino – RS. *Pesquisas e Geociências*. Porto Alegre, Vol. 1, maio: 69-85, 1972.



# EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL E O DESPERTAR DA CRITICIDADE ATRAVÉS DO CORDEL

## EDUCACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL Y EL DESPERTAR DE LA CRÍTICIDAD A TRAVÉS DEL CORDEL

*Josineide Ribeiro da Silva*  
*Pedagoga e Mestranda em Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande - FURG*  
*josysilva.furg@gmail.com*

*Luciana Netto Dolci*  
*Professora Doutora /Universidade Federal do Rio Grande - FURG*  
*lndolci@hotmail.com*

### **Introdução**

Na atual conjuntura em que vivemos, onde o ensino público sofre várias tentativas de desmonte nas escolas com sucateamentos, com desvalorização dos professores, com a perda de estrutura e o enfraquecimento de algumas áreas do conhecimento, nós como professoras que acreditamos numa educação de qualidade por meio das linguagens, precisamos acreditar em nossa prática e fazer valer a pena, deixando vir à tona os resultados de um trabalho árduo, feito com carinho e dedicação, como este aqui apresentado, em que usamos a Literatura de Cordel como uma das linguagens possíveis, através do Estético-Ambiental, pois visamos transformar nossos alunos em seres pensantes capazes de se posicionar perante a dura realidade hoje posta e ao refletir sobre o todo, possa então transformá-la.<sup>1</sup> Título em negrito, centralizado, letras caixa alta. Extensão: máximo 150 caracteres contando o espaçamento, espaçamento simples entre linhas. Fonte: Times New Roman, tamanho 14. O título deverá ser o mesmo enviado nos resumos.

Para nós, a Educação Estético-Ambiental efetiva-se quando se tem como princípio compreender a realidade concreta a fim de transformá-la, permitindo o entendimento do movimento das relações que definem a vida em sociedade. A Educação Estético-Ambiental faz-se presente quando sentimos que estamos interligados aos sujeitos e as coisas, quando compreendemos que pertencemos ao lugar em que vivemos e buscamos ter atitudes ambientais. (DOLCI; MOLON, 2015, p.75)

Com o passar do tempo, perante as grandes evoluções tecnológicas, o ser humano, antes sensível, integrado consigo mesmo e com o meio em que vivia, homem-natureza, se torna rígido, tão engessado como máquinas, preparados para toda e qualquer eventualidade que pudesse aparecer em seu campo de trabalho. Nada poderia sair do controle e com isso, passamos a viver em uma era de seres humanos robotizados, mecanizados, enrijecidos, embrutecidos, desumanizados. A arte passou a ser desmoralizada, banalizada, abandonada! Afinal o que faz a

arte senão permitir ao homem voltar a mergulhar para dentro de si mesmo, se encontrar de novo com suas sensibilidades, enveredar nas percepções e embriagar-se nas sensações, no simples ato de parar e perceber-se, respirar profundamente e pausadamente, admirar extasiado, tocar acalorado, ouvir atentamente e cheirar demasiado?

[...] o poeta certamente não tem em mente o mesmo tipo de intelectualidade exigida pela matemática ou a filosofia, como se depreende de sua argumentação. Parece que o substrato intelectual contido na realização artística implica numa inteligência humana bem maior que a simples racionalidade abstrata; supõe, sim, um nível de compreensão “total”, digamos assim, em que se apreende o signo estético com o corpo inteiro e não apenas com a razão conceitual. Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE JR, 2006, p. 23)

Desacelerar, para essa sociedade capitalista é perder dinheiro, pois tempo para as grandes empresas que só visam a obtenção de lucro, é dinheiro; recursos naturais é sinônimo de muito dinheiro e não explorar isso é deixar de faturar. É preciso sim ir mais devagar, refletir sobre nós e a natureza, e sobre essa ligação permanente que existe, mas que há muito tempo se encontra esquecida. É necessário prestar mais atenção ao nosso redor, deixar de olhar e passar a enxergar o mundo com os olhos de antigamente, pois esse mundo, embora hoje taxado de “moderno” ainda pode e deve fazer parte de nós; ainda podemos ser um só; ainda podemos nos encantar ao observar a beleza do pôr-do-sol alaranjado ao banhar-se no mar ao final da tarde; ainda podemos sentir o poder da lua ao influenciar as marés e tornar apaixonados os enamorados; ainda podemos parar para admirar um arco-íris e tomar um banho de chuva como fazíamos quando crianças que um dia formos e nunca deixamos ser, pois o espírito nunca envelhece, assim como a arte nunca deixará de ser essencial em nossas vidas, pois somos seres biológicos, pertencentes a um meio constituído biologicamente do mesmo modo, a natureza e toda a sua infinitude de espécies.

Em EA é preciso que educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Ao assimilar esta visão (holística), a noção de dominação do ser humanos sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexistente a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já não há mais separação. (GUIMARÃES, 1995, p. 30)

O que se percebe é esse corte dilacerante na relação homem-natureza, onde não existe uma percepção crítica desse ser humano que não se permite refletir acerca do que está acontecendo ao seu redor. O que nós, seres humanos precisamos fazer é nos dar conta que somos jovens habitantes tentando sabotar nossa própria casa, essa mesma “casa” que existe há centenas de milhares de anos, e que mesmo depois da extinção dos dinossauros, onde o planeta

Terra mesmo sofrendo com várias mudanças climáticas, como as que estão acontecendo nesse presente momento, com a queda de um asteroide, ele simplesmente se regenerou. O que estamos fazendo é assinando a nossa carta de extinção, porque o planeta, ele sempre se recupera, mesmo que leve mais alguns milhares de anos.

Portanto, na relação do ser humano com o meio, que atualmente parece se processar de forma bastante desequilibrada, dominadora, neutralizante, é que a EA tem um grande campo a desenvolver. Praticando um trabalho de compreensão, sensibilização e ação sobre esta necessária relação integrada do ser humano com a natureza; adquirindo uma consciência da intervenção humana sobre o ambiente que seja ecologicamente equilibrada. (GUIMARÃES, 1995, p. 31)

Desse modo, a Educação Estético-Ambiental ao trabalhar com as sensações e as percepções, com as linguagens, nesse caso especificamente com o gênero literário Cordel, traz um olhar não só para a arte em si, exaltando toda a sua importância para uma educação do sensível, mas para o todo, pois para Dolci e Molon, a “Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais” (DOLCI; MOLON, 2015, p.75). Esta é a importância de se trabalhar em sala de aula através das linguagens, explorando o sensível, buscando através da arte, do estético e de um saber ambiental, emancipar, transformar e criar consciências críticas que possam agir de maneira a mudar a realidade vivida pelo ser humano.

A Literatura de Cordel tem em sua composição peculiaridades que só o gênero possui, e a escola precisa criar meios para que a criança possa despertar seu senso crítico, de maneira a perceber-se no mundo e é por esse motivo que existe a necessidade de intenções que instiguem a criança a querer descobrir as várias possibilidades que o gênero poético, como o Cordel, pode proporcionar, onde a mesma destaca as principais características desse gênero, fazendo com que a criança perceba os muitos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar, trabalhando assim a variedade cultural existente em nosso país. A partir das descobertas advindas desse mergulho, a criança vai ser instigada a explorar, a problematizar, a questionar e a vivenciar o Cordel para que, dessa forma, compreenda a sua realidade e se torne assim um ser capaz de criticidade. As histórias contadas através das rimas que compõe o Cordel retratam a vida de um povo sofrido, cuja cultura é tão peculiar e rica ao mesmo tempo e que muito tem a colaborar culturalmente.

A escola entra nesse ponto como veículo capaz de levar os alunos a entrar em contato com o maior número possível de gêneros textuais, fazendo com que eles sejam não somente ferramenta de comunicação, mas também objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o texto de cordel pode ser usado como um meio, um recurso a mais para

interlocução do aluno com a sociedade. O cuidado que se deve ter é de apenas não tomar esse trabalho na escola como um mero pretexto para uma abordagem puramente gramatical ou mesmo literária, mas sim discuti-lo em toda a sua riqueza, que envolve não só as questões acima mas também contextuais, o que serve de ponto de partida para a discussão dos problemas sociais, históricos, políticos e econômicos do nosso país. (MONTEIRO, 2008, p. 106)

Ao se trabalhar o Estético-Ambiental e a Literatura de Cordel juntos, um novo horizonte se abre, ampliamos a nossa visão de mundo, passamos a refletir acerca desse Universo constituído de povos, com suas várias nuances, suas várias formas de ser, de estar, de falar, pensar e se comportar no mundo. A arte tem esse poder. Ela aproxima as pessoas, as tocam, as transformam, revela talentos escondidos, deixa aflorar sentimentos e percepções antes enclausurados dentro de nós mesmos, pelo simples fato de termos esquecido quem fomos um dia, seres humanos dotados de múltiplos talentos, de inúmeras facetas, de uma sensibilidade nata, de compaixão, ética, de solidariedade, de “humanidade”. Precisamos instigar as crianças a se interessarem pelas linguagens, tendo a Educação Estético-Ambiental presente em nossas práticas docentes, com uma abordagem para cada faixa etária a partir dos conteúdos programáticos, que segundo Freire (2005) consiste no dialogar entre educador-educando e por meio de temas geradores que façam parte do cotidiano das crianças, e na práxis possamos organizar uma metodologia que contribua para que esta criança possa se desenvolver plena e criticamente.

## **Metodologia**

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, a qual recorreremos à análise fenomenológica apoiadas no método de Giorgi (2001), onde a proposta trata de analisar as descrições de dados, relatos ou entrevistas sobre experiências vividas, pelas quais devem ser gravadas e transcritas literalmente. Esse processo de análise do fenômeno corresponde a quatro principais passos: O primeiro, é Sentido do todo; o segundo é a Discriminação das unidades de significado; o terceiro corresponde a Transformação em linguagem psicológica das expressões do sujeito e a quarta é a Síntese coerente das unidades de significado transformadas. Detalhando cada passo desta análise, teremos: o primeiro passo, corresponde à leitura de toda a entrevista, com o intuito de alcançar o sentido geral do todo. No segundo passo o pesquisador faz a releitura com o objetivo de identificar as unidades de significado, com foco no fenômeno que está sendo pesquisado. O terceiro passo é transformar as expressões e a linguagem do sujeito investigado em linguagem psicológica, com destaque no fenômeno em estudo e o último passo do método fenomenológico de Giorgi (2001) é a busca da síntese das unidades significativas transformadas em uma

declaração consistente da significação psicológica dos fenômenos observados em relação à experiência do sujeito onde é denominada como síntese de estrutura da experiência. Segundo Giorgi (1978), “A fenomenologia preocupa-se com a constituição dos fenômenos do mundo e uma das conclusões a que chegou como consequência, dessa preocupação é que o conhecimento está na aparência dos fenômenos, e não apenas por trás deles”, (GIORGI, 1978, p. 138).

Para a realização deste trabalho, vários componentes foram trabalhados com as crianças, como a construção de cordéis, o sarau, a xilogravura, a declamação ritmada, a análise com as crianças acerca de um cordel específico chamado “O meu sertão agradece as chuvas que Deus mandar”. Todo esse material foi trabalhado durante dois anos inteiros, com apontamentos das pesquisadoras, participantes atentas, pois uma delas, nordestina, foi a que proporcionou as oficinas acerca do mundo da Literatura de Cordel e acerca das reflexões da professora regente.

No entanto, para este trabalho, foi elaborado uma entrevista de investigação composta por sete perguntas simples e objetivas para a professora regente da turma, acerca da visão dela sobre os seus alunos e alunas que participaram da pesquisa, onde os dados foram analisados apenas sob a entrevista geral que foi feita à professora. A entrevista e a análise foram baseadas no método de base fenomenológica de Amedeo Giorgi (2001). A entrevista deve refletir uma descrição tão completa quanto possível da experiência vivida dos participantes sobre um determinado fenômeno de estudo.

A entrevista teve as seguintes perguntas: 1) Quais eram as características dos (as) alunos (as) na sala de aula antes e depois de conhecer o gênero literário Cordel?; 2) Qual era a frequência do (a) aluno (a) nas tuas aulas antes e depois de conhecer o gênero literário Cordel?; 3) Como ocorreu o processo de aprendizagem antes de conhecer o gênero literário chamado de Cordel? E quais foram seus avanços na aprendizagem pós conhecimentos deste gênero?; 4) Após o conhecimento do gênero literário Cordel, como está a aprendizagem de seus alunos (as) no que diz respeito ao desenvolvimento criticidade?; 5) Quais eram os interesses de seus alunos quando conheceram o gênero literário nordestino chamado de Cordel em relação aos outros conteúdos que ensinavas?; 6) Qual foi o ano e em que séries tu fostes professora dos (as) alunos (as)?; 7) Quais outras contribuições tens a acrescentar sobre teu aluno em relação a temática estudada?

A seguir apresentaremos a análise dos dados a partir da análise de base fenomenológica de Amedeo Giorgi (2001), em que exigiu várias leituras e releituras dos dados coletados, para alcançar o sentido do todo, e, por conseguinte, atingir a fragmentação deste todo em unidades

de significado, para que se consiga sintetizar e integrar estas unidades em análises significativas e, sendo assim, obter-se uma descrição coerente com o todo pesquisado.

### **A Literatura de Cordel a partir do olhar da professora regente da turma**

A professora regente da turma enfatiza que os alunos, apesar de sempre terem sido comunicativos e participativos, ao conhecer o cordel se tornaram mais emotivos e sensíveis aos fatos sociais advindas das disparidades entre as regiões Sul e Nordeste e que essa sensibilidade os deixaram mais questionadores, pois conseguiram fazer a relação com os fatos vividos em suas vidas e com os fatos vividos pelos nordestinos.

Nesse sentido, a Professora diz que os alunos frequentam as suas aulas sem faltar, pois, tem prazer em estar e em assistir as suas aulas, mas enfatiza que como o bairro não tem estrutura para suportar os grandes volumes de chuva, ficando alagado no período de inverno, o que ocasiona a falta dos alunos, mas que com relação a frequência, pode afirmar que é de quase cem por cento e somente nesse período há a escassez, justamente pela impossibilidade de locomoção até a escola.

Vale destacar que a professora fala sobre a curiosidade dos alunos e do quanto o cordel “De onde venho”, feito pela Josineide fizeram aguçar ainda mais o interesse deles pelo gênero literário. E essa curiosidade intensificada, ocasionou realizar um trabalho acerca do cordel, oportunizando aos alunos a ampliação do vocabulário deles, por termos conseguido trabalhar alguns termos que surgiram através dos poemas trabalhados, onde puderam fazer relações dos textos aos quais eles já tinham tido acesso, com cordel, conseguindo dessa maneira perceber mais facilmente as rimas e as diferenças entre elas, tornando-se capazes de escrever poemas livres e poemas de cordel. A partir disso, a professora conclui que conhecer o cordel para as crianças teve uma importância muito significativa, pois além de ampliar os conhecimentos deles, eles ainda se tornaram mais críticos e mais interessados em conhecer a diversidade existente em nosso país, continuando a serem crianças sensíveis a todo e qualquer trabalho relacionado ao cordel.

A professora ao falar sobre o interesse das crianças sobre o cordel, ela aponta que era baseado apenas na curiosidade, porque queria saber o que era e como e porque surgiu e como era feito na Bahia e porquê, só era conhecido apenas no Nordeste. Ela fala também sobre ter participado do processo de alfabetização dessas crianças, a partir de 2014, ou seja, no segundo ano do ensino fundamental, desde então está com eles, os acompanhando até o quarto ano.

Ao finalizar a entrevista, a professora acrescenta que de forma geral as crianças se tornaram mais atentas e curiosas, alegres por poderem adquirir outro tipo de conhecimento do território do nosso país, e enfatiza que esse tipo de conhecimento (aspecto geográfico) só é ofertado a partir do 6º ano nos livros didáticos e que os gêneros literários, só no 7º ano. A professora diz também que no período em que foi desenvolvido o projeto sobre cordel, foi possível pesquisar vários tipos de informações como, ilustrar poemas através das xilogravuras e dramatiza-los através dos saraus etc. Ela enfatiza também que participar desse projeto e dessa pesquisa fez com que os seus próprios horizontes de ampliassem, tornando-se assim uma professora adepta dessa metodologia para tornar mais dinâmica, mais problematizadora, mais livre e atrativa as suas aulas.

### **Discussão dos Resultados**

A consciência crítica se desenvolve a partir de certos parâmetros que consideramos imprescindíveis para que realmente ocorra essa transformação interna, que é a percepção do nosso lugar no mundo e a maneira como agimos nele. Quando a professora fala sobre seus alunos, ela expressa uma satisfação em tê-los como aprendizes. O fato deles só faltarem as suas aulas quando chove, pela impossibilidade de chegar até a escola, nos indica que, certamente ela desempenha o seu papel como professora, que vai para além do somente educar para o mercado de trabalho, que vai além dos muros da escola, mas também para a vida. É explícito a forma divertida como eles aprendem. Percebemos isso não só na fala da professora, mas também das crianças, na maneira em que como eles ficavam felizes em participar das oficinas e das dinâmicas propostas e isso foi notado em todo o decorrer do projeto, o que resultou nesse trabalho.

A professora fala sobre a curiosidade de seus alunos como uma coisa positiva, e na verdade o é. A procura e o interesse pelo conhecimento se dá, em primeiro lugar pela curiosidade. A consciência crítica, estimulada através dos vários componentes usados metodologicamente para a realização desta pesquisa, mostra o quanto foi significativa para eles e para a professora, pois foi dessa maneira que os vários questionamentos surgiram, como o fato da abundância em alimentos e a falta deles; sobre a questão do acesso a água potável; sobre qualidade de vida mais digna; sobre as dificuldades enfrentadas em algumas regiões do Nordeste e também em outras regiões desse nosso Brasil; sobre a maneira de ser e agir no

mundo; sobre a diversidade cultural existente num mesmo país e por que que essa diversidade não é abordada como deveria.

É justamente a partir desse momento que se torna possível desenvolver o senso crítico do aluno, levando-o a perceber não só a sua posição no mundo como também a posição do outro, representada nos diversos contextos sociais. O contato com a Literatura de Cordel pode ser capaz de proporcionar aos alunos uma ampliação de sua capacidade de enxergar as diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais de nosso país, principalmente na região Nordeste, palco de tantas disparidades. (MONTEIRO, 2008, p.107)

Esses e tantos outros questionamentos foram percebidos nessa pesquisa pela qual temos uma satisfação em destacar que a Educação Estético-Ambiental e o Cordel conseguiram através da arte, propiciar a professora e seus alunos um outro olhar, um olhar mais humano e esperançoso com relação a transformação do mundo pelas ações realizadas a partir de uma consciência crítica, que segundo Freire (2005) se dá entre educadores e educandos, através de uma educação dialógica/problematizadora.

Ao falar sobre seus alunos e do quanto eles adoram pesquisar e descobrir coisas novas e diferentes, a professora, numa última fala revela com orgulho que o conteúdo trabalhado em sala de aula, como os gêneros literários que lhes foi apresentado, só teria abordagem no sexto ou sétimo ano do ensino fundamental, mas que, graças a um projeto realizado sobre Cordel, o que resultou nessa pesquisa, foi oportunizado aos seus alunos bem antes, no terceiro e quarto ano do ensino fundamental, enfatizando a importância de ser um profissional com responsabilidade social, que seja capaz de criar consciências críticas numa geração tão mergulhada nas tecnologias.

### **Considerações finais**

O presente trabalho possibilitou uma análise de como o Cordel e a Educação Estético-Ambiental poderia corroborar para o desenvolvimento da criticidade nos alunos do ensino fundamental, tendo para isso ter-se trabalhado por dois anos, iniciando pelo terceiro ano e enveredando pelo quarto ano do ensino fundamental, permitindo ao docente incluir em sala de aula, de forma diversificada e precoce, esse gênero literário tão rico e peculiar e de uma expressividade oral tão marcante.

O Cordel surtiu interesse na turma a qual a pesquisa foi realizada por conta da história de uma das autoras desse trabalho, onde a curiosidade dos alunos foi aguçada, permitindo-os enveredar pelas trilhas do gênero poético, onde os mesmos conseguiram por meio dos cordéis



trabalhados desenvolver habilidades de não só escrever poemas de cordel mas reconhecer a diferença entre um poema de cordel e um outro, pelas características, como a sua expressiva e marcante oralidade presente em sua estrutura, bem como o senso crítico, que era o foco dessa pesquisa, gerando com isso questionamentos por conta das disparidades encontradas ao analisar o Cordel “ O meu sertão agradece as chuvas que Deus mandar, onde o autor enfatiza a importância daquela região, que mesmo árida e cheia de mazelas, guarda um povo apaixonado por sua terra, por sua cultura, que resiste a tudo e que ao ir embora, em busca de uma vida melhor, sonha em voltar. Esses fatos estão presentes na maioria dos cordéis, por ter um cunho reflexivo, onde tenta mostrar aos que não pertencem aquela terra, que lá também tem riqueza e beleza, já que os mesmos relatam os fatos vividos nesta região e, onde esse tipo de gênero literário é mais frequente.

Deste modo, o presente trabalho obteve um resultado significativo e tais resultados estão pautados na forma como foi desenvolvida a pesquisa, sendo usado para isso poemas de cordel, saraus realizados na escola, xilogravura, resultando com isso um questionário para a professora regente, ao qual foi usado como fonte de dados nesta pesquisa.

É nesse sentido que atribuo a utilização do Cordel como metodologia e da Educação Estético-Ambiental em sala de aula como uma junção capaz de diversificar, dinamizar e ampliar os sentidos e significados, como está presente nas falas de Dolci; Molon (2015) quando elas apontam as dimensões humanas para um aprendizado pautado em uma Educação Estético-Ambiental, que são: a física, a afetiva, a social, a intelectual, e a espiritual, fazendo com que permita ao professor mediar o ensino/aprendizagem ampliando a visão de mundo de seus alunos de uma forma mais enriquecedora de maneira a motivá-los a aprender e contribuir para que sua aprendizagem seja realmente significativa, tornando os alunos não só críticos como ainda mais sensíveis.

## REFERÊNCIAS

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4ª edição. 2006. Criar edições, Curitiba, PR.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. ed. 42ª. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GIORGI, Amedeo. *Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica*. Amedeo Giorgi; tradução [de] Riva S. Schwartzman. – Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DOLCI, Luciana Netto.; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil. *Revista Ambiente & Educação*. Revista de Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, v. 20, n.2, p. 65-80, 2015. ISSN-1413-8638. E-ISSN-2238-5533. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

GIORGI, Amedeo. Método psicológico fenomenológico: alguns tópicos teóricos e práticos. *Educação*, Porto Alegre, n. 43, p. 133-150, abr. 2001. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

MONTEIRO, Roberta Alves. *Literatura de Cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula*. Revista Fórum Identidades Ano II, v. 04, n. 04, jul. – dez. 2008. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

# **POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES EXISTENTES NO CONTEXTO DE COMUNIDADES DE PESCADORES ARTESANAIS E ESCOLA**

*PEOPLE AND TRADITIONAL COMMUNITIES: REFLECTIONS ON EXISTING RELATIONSHIPS IN THE CONTEXT OF ARTISANAL FISHING COMMUNITIES AND SCHOOLS*

*Priscila Machado Graça*  
*Pedagoga. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela*  
*Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG).*  
*E-mail: p\_itty\_machado@hotmail.com.*

*Sabrina Meirelles Macedo*  
*Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal*  
*do Rio Grande – PPGH-FURG. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação*  
*Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA-FURG.*  
*E-mail: sabrinameirelles@hotmail.com*

*Narjara Mendes Garcia*  
*Professora adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação*  
*Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.*  
*E-mail: narjaragm@gmail.com*

## **Introdução**

Neste artigo as autoras escolheram obras e autores que serão citados ao decorrer da escrita com intuito de dialogar com o tema de pesquisa da proposta de dissertação de uma das autoras. O tema da pesquisa surgiu a partir do interesse e da questão que permeia as inquietudes da pesquisadora e das colegas que juntas aqui dialogam com o tema. O intuito da pesquisa é compreender melhor a realidade socioambiental das comunidades pesqueiras, pensando no exercício diário dos pescadores artesanais e das relações e inter-relações desses sujeitos e seus familiares no ambiente escolar e na comunidade a qual residem.

Assim, para pensar nos lugares e nas relações que perpassam a sua realidade socioambiental, como também nas relações construídas em comunidade e para além da mesma, problematizamos os conflitos ambientais ali inseridos e a proposta de uma Educação Ambiental Transformadora, com intuito de pensar como se dá o conhecimento, levando em conta as culturas presente em determinada comunidade.

Não vivemos em uma sociedade igualitária, por isso devemos pensar práticas sociais e alternativas que possibilitem que os indivíduos permitam-se compreender sua realidade e pensar como funciona o capitalismo, o interesse pelo capital. Dessa forma, uma ideia de pós-capitalismo é onde compreende-se o mecanismo de desenvolvimento posto e luta-se por direitos garantidos e lugares que se desenvolvam em prol dos interesses

e realidade de determinados povos e ou comunidades. Isso nos faz pensar em homens e mulheres como sujeitos históricos que constroem sua realidade social e criam e recriam o modo como nos relacionamos com a natureza e aquilo que nós definimos enquanto natureza (Loureiro, 2003).

É importante deixar claro o que nós compreendemos quando abordamos o conceito de pós-capitalismo. Como uma alternativa ao modelo econômico vigente que tem se mostrado cada vez mais devastador e incompatível com a possibilidade da continuação de uma vida decente para todas os seres vivos que compartilham deste planeta, Acosta (2016) aponta o conceito de Bem Viver. É um processo que provém da matriz comunitária dos povos tradicionais, os quais vivem de forma mais harmoniosa com a Natureza. O termo na língua kichwa – *sumak kawsay*. Sumak se traduz como hermoso, bello, bonito, precioso; *kawsay* como vida. (ACOSTA, 2016, p. 11).

[...] O Bem Viver, enquanto alternativa ao desenvolvimento, adquire o potencial para construir alternativas a partir de uma enorme multiplicidade de experiências cujos elementos referenciais – a vida em comunidade e a relação harmoniosa com a Natureza – constituem a base fundamental para uma vida digna (ACOSTA, 2016, p.18).

Visa superar o capitalismo e a própria ideia tradicional de desenvolvimento e seus sinônimos, e introduz uma visão muito mais diversificada e complexa. Questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. Não é uma prescrição pronta, mas antes uma proposta de repensar os modos de ser e estar no mundo, e as relações que os sujeitos estabelecem consigo, com os demais sujeitos e com a Natureza. Apresenta possibilidades. É passível de se efetivar se levar em conta as muitas dimensões que compõem a vida em sociedade – política, econômica, cultural, ambiental e social, além de garantir os direitos da Natureza. É portanto, uma proposta holística e sistêmica. É uma filosofia de vida, fruto das histórias de luta, resistências e propostas de mudança, que se nutre de experiências existentes em muitas partes do planeta, possibilitando a construção democrática de sociedades ambientalmente sustentáveis.

Desta forma, ao decorrer do artigo buscamos pensar acerca da importância dos lugares para construção social dos seres humanos, problematizando se é possível pensar na construção dos lugares e na realidade socioambiental desses lugares e dos moradores que ali residem. Questionando se as escolas levam em conta as especificidades, culturas e costumes dos povos e comunidades tradicionais. Porém, não só essas questões nos inquietam e estimulam a escrever e refletir.

Portanto, buscamos ao decorrer do artigo levantar questões que buscaremos problematizar ao longo do texto e que levam em conta nossas inquietações em relação ao tema proposto.

### **A importância dos lugares como uma construção social**

Pensando no lugar como construção social é pertinente compreender que se nós “seres humanos” interagimos no e com os lugares, são esses lugares que nos permitem inúmeras experiências e aprendizagens. A autora Livia de Oliveira, nos diz que, “O sentido de lugar implica o sentido de vida e, por sua vez, o sentido de tempo”. (OLIVEIRA, 2014, p.03).

Partindo dessa citação, começamos a pensar sobre o lugar e a realidade socioambiental das comunidades pesqueiras na cidade do Rio Grande, pensando em nossa cidade e focando aqui, nas escolas da comunidade pesqueira. O que nos leva ao questionar se as escolas levam em conta as especificidades, culturas e costumes das pessoas ali inseridas. Nesse caso em específico tratando-se de uma comunidade pesqueira, inserida em uma zona urbana, porém com muitos aspectos de zona rural, principalmente tratando-se da pesca artesanal.

Tendo em vista que os lugares são compostos por variedades internas ou externas. Salientamos a importância de pesquisar como a educação se dá nas escolas, quais são as metodologias e abordagens dos educadores. Assim problematizado, se e como as escolas oportunizam um espaço de diálogo e de compreensão sobre as questões que envolvem determinada comunidade, e como a comunidade pesqueira sente-se pertencente ao espaço escolar. Acreditando que a comunidade pode ou não ter esse sentimento de pertencimento e que essas relações devem ser construídas mutuamente.

Para Ferreira (2000), o lugar seria a base da reprodução da vida, podendo ser analisado pela tríade habitante- lugar-identidade. O autor também busca em Marx uma explicação sobre o lugar e a sua importância para sistema capitalista:

[...] para Marx o lugar se define dentro da Geografia histórica da acumulação de capital como um dos constituintes do mundo espaço-temporal de intrincadas relações sociais e valorações universais [...] a construção do lugar estaria ligada (direta ou indiretamente) com o capital e representaria um ‘momento de consolidação de um regime de relações sociais, instituições e práticas políticoeconômicas de inspiração capitalista [...] busca-se compreender, deste modo, o local como uma expressão do global ( 2000, p.71).

O local é uma expressão do global, porém e os lugares estão cada vez mais perdendo suas características em nome da globalização que acaba por unificar as características globais, tornando o mundo mais uniforme. Não podemos negar que o capital movimenta e acelera esse movimento de globalização, uma vez que as grandes indústrias buscam atingir novos lugares e novos consumidores o tempo todo.

O autor Escobar (2005, p. 57) ao pensar nas concepções de localidade, de lugar e de uma consciência baseada no lugar diz que, “O lugar –como a cultura local– pode ser considerado “o outro” da globalização, de maneira que uma discussão do lugar deveria oferecer uma perspectiva importante para repensar a globalização e a questão das alternativas ao capitalismo e à modernidade”.

Porém, com a perda das características dos lugares e com o interesse incessante pelo capital, que movimenta nossa sociedade capitalista, observa-se que cada vez há mais desrespeito acerca das construções locais, das realidades, dos anseios e das necessidades de comunidades aqui tratadas como tradicionais, voltadas para as comunidades pesqueiras.

Em uma perspectiva fenomenológica, o lugar tende a ser visto não apenas como espaço vivido, mas também como uma construção social. Para o autor Santos (1994), os lugares estão em permanente mudança, decorrente da lógica da sociedade e das inovações técnicas que constantemente estão transformando o espaço geográfico. Sendo assim, a compreensão de lugar é pautada nos seguintes pares dialéticos: interno e externo, novo e velho, local e global. Pensando assim, que o interno compõe o que está presente no lugar, o externo refere-se ao que é visto como de fora do lugar (não pertencente aquele determinado local). Porém é importante ressaltar que o externo ao se inserir em um lugar se internaliza.

De acordo com Santos, a definição de lugar está relacionada com a definição de espaço, quando nos cita:

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (1994, p. 97).

Desta forma, podemos cada vez mais pensar na construção dos lugares e na realidade socioambiental desses lugares. Pensando, no desenvolvimento e na forma de produção das comunidades pesqueiras, buscando compreender as concepções e a cultura que permeia o ambiente dos pescadores artesanais e de seus familiares, assim como as

interações e imposições que os mesmos sofrem em relação a produção capitalista e a educação voltada para o consumo excessivo e pensamento individualista.

Referenciamos esses posicionamentos com as palavras das autoras Moreira e Hespanhol (2014, p. 55).

Quando se propõe contextualizar sobre o lugar, vem à tona abordar a memória do indivíduo em relação ao lugar. Isso porque a memória traz a possibilidade de resgatar o lugar. O bairro se coloca como lugar da reprodução da vida imediata, seja da ordem próxima ou distante.

E concluimos esse subtítulo com as palavras de Santos (2005). Que nos diz: “Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p. 161). Pois, podemos aprender muito com a troca de saberes entre educadores, crianças, famílias e comunidades. Principalmente tratando-se de uma comunidade como aqui problematizada com uma cultura própria que é passada de geração para geração e que busca desenvolver-se pensando sobrevivência da sua e das próximas gerações.

### **Povos e Comunidades tradicionais: definição e luta por direitos garantidos**

Ao tratar aqui de povos e comunidades tradicionais, iremos direcionar nossa escrita, aos pescadores artesanais. Pensando nas comunidades pesqueiras, na sua realidade socioambiental e nas lutas por direitos, terras e compreensão de sua cultura. Como subsídio traremos ao decorrer do texto informações obtidas na cartilha “Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais” elaborada no ano de 2012.

Os povos e comunidades tradicionais, são grupos diferenciados culturalmente. Grupos, esses que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias. São comunidades e povos que mantem relação direta com as relações específicas do território e meio ambiente que habitam. Respeitando e buscando respeito referente aos princípios de sustentabilidade e sobrevivência da sua e das próximas gerações. Pensando sob os aspectos físicos, culturais e econômicos de sua comunidade.

Desta forma, de acordo com o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Podemos defini-los como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007)

Assim, entre os povos e comunidades, se encontram aspectos específicos de modos próprios de ser e de viver. A produção desses povos e comunidades tradicionais são normalmente voltadas para criação de animais, plantio, pesca, caça, artesanato e extrativismo. Levando em conta, sua cultura, necessidades e as relações com os familiares e comunidade.

Cabe ressaltar também que a produção desses povos e comunidades é marcada por ritmo e lógica próprios. Muitas vezes queremos imprimir outros ritmos e lógicas aos processos produtivos de tais comunidades, sem considerar que elas são estruturadas com base nos princípios de autonomia e liberdade, o que não combina com a completa subordinação ao mercado ou a qualquer outro padrão. (BRASIL,2007)

Aqui nos referimos há grupos sociais que possuem conhecimentos herdados ancestralmente, conhecimentos que passam de geração para geração e estão diretamente ligados ao meio de produção e sobrevivência dos povos e das comunidades.

Os povos e comunidades tradicionais apresentam maneiras específicas de lidar com a produção e o consumo. Maneiras essas que em sua maioria fogem do sistema imposto hoje, o sistema capitalista. E assim surgem os conflitos, que envolvem esses povos e comunidades que possuem maneiras específicas de se relacionar com a natureza e o mundo, na busca de preservá-lo, pensando na geração atual e futura e fugindo das ideias de consumo capitalista e do pensamento individual que permeia a sociedade.

[...] já que a construção e o reconhecimento formal de suas identidades e territórios está em processo. Normalmente esses povos e comunidades possuem práticas tradicionais, vínculos territoriais e de parentesco, marcas de identidade próprias, lutas políticas pela recuperação de territórios ou pela manutenção de seus modos de vida, luta pela ampliação e efetivação dos seus direitos. (Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2012, p.15)

É de suma importância ressaltar, que esses grupos são formadores da sociedade brasileira, e agem direta e indiretamente para o desenvolvimento do nosso planeta. Entre esses povos e comunidades encontramos, “os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os extrativistas, os pescadores artesanais, os geraizeiros, os veredeiros, os vazanteiros, os apanhadores de flores sempre-vivas, os faiscaidores”. (Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2012, p.15)

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), diz que os membros dos povos e comunidades tradicionais podem ter acesso a uma série de direitos específicos, ao mesmo tempo também possuem acesso todos os direitos disponíveis para qualquer cidadão brasileiro. Ainda segundo a mesma convenção os governos são



responsáveis pela proteção desses povos que possuem culturas e modos de vida diferenciados, mas de grande valia para o desenvolvimento da vida humana e da preservação da natureza e dos aspectos naturais do nosso planeta. Mas, qual a certeza que esses povos têm em relação aos seus direitos garantidos. E se é evidenciada a grande valia da cultura e do modo de vida de desses povos, por que eles não possuem o seu real e significativo respeito e lugar na sociedade?

A proteção citada acima implica em:

[...] proteger seus territórios, suas organizações, suas culturas, suas economias, seus bens (materiais e imateriais) e o meio ambiente em que vivem. Além disso, essas ações devem ser realizadas com a participação desses povos e comunidades, de acordo com os seus desejos e interesses. (Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2012, p.20)

Acreditamos que a proteção dos povos é importantíssima visando a alta exploração e desvalorização dos povos tradicionais e da sua mão de obra. Porém, é pertinente pensar que para além da proteção, o governo deve pensar na valorização desses povos e no quanto eles são importantes para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

É importante destacar também, o objetivo geral dos princípios da PNPCT<sup>1</sup>, apresentado no art, 2º

A PNPCT tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. (DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007)

E pensando em como os povos e comunidades podem exercer seus direitos. É pertinente problematizar que mesmo, que os direitos estejam no papel e postos para o exercício da lei. Muitas vezes, ou melhor dizendo, na maioria das vezes, esses direitos não são respeitados e os povos e comunidades vivem uma constante luta em prol de que seus direitos sejam respeitados e que possam colocar em prática as ações realizadas de forma legal perante a lei.

Sendo assim, essa é uma luta constante dos povos e comunidades que contam com o apoio da sociedade, de ONG's e de organizações representativas de determinado território e ou comunidade.

Entre as organizações e movimentos, há as entidades e advogados que prestam assessoria jurídica às populações tradicionais, contribuindo para o aperfeiçoamento e avanço no sentido da consolidação de direitos. (Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2012, p.38)

---

<sup>1</sup> Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Mantendo assim, a luta para que as leis sejam cumpridas e os direitos garantidos.

### **A luta por uma Educação Ambiental Transformadora em prol do conhecimento e dos direitos das comunidades pesqueiras**

Ao falar de Educação Ambiental transformadora, queremos afirmar aqui uma educação desenvolvida através das práxis social. Voltada para ação-reflexão-ação. Pensando em uma educação que possibilite para a sociedade, o conhecimento de si, do outro e do mundo. Pensamento esse, que reflete criticamente as questões que vão sendo apresentadas ao decorrer de toda uma vida.

E tratando-se de comunidades pesqueiras, os indivíduos vivem e reproduzem sua realidade socioambiental, não só em sua comunidade como para a sociedade em geral. Sociedade que muitas vezes não leva em consideração as necessidades, anseios e conhecimento de determinados povos e comunidades aqui vistos como tradicionais e que possuem grande influência para o desenvolvimento do local e do global. Comunidades e povos, que em sua maioria desenvolvem um trabalho voltado aos recursos naturais do planeta, pessoas que reconhecem a importância desses recursos e buscam preservar com intuito de dar continuidade ao desenvolvimento de suas famílias e da sociedade em geral.

Desta forma, apresentamos duas citações do autor Loureiro que nos permite pensar educação e educação ambiental, uma delas nos diz que: “Educação Ambiental, é antes de tudo educação” (2004, p. 15), e a outra fala que:

A educação, além de intencional e dialógica, é teórica, ao exigir que conhecimentos e conceitos sejam produzidos e socializados, e é prática. É prática, pois o que aprendemos e conhecemos serve em primeiro lugar para possibilitar que atendamos a uma necessidade que temos. (2015, p. 166)

Assim, percebe-se que a ação educativa possui um intuito e é direcionada para construção da igualdade e promoção da diversidade. Uma educação transformadora busca potencializar a função social da Educação Ambiental, compreendendo o que nos diz Sato e Carvalho ao citarem que: “A Educação Ambiental se apresenta como uma educação voltada a construção de novas formas de ser, pensar e conhecer, construindo um novo campo de saber”. (Sato e Carvalho, 2005, p.12)

Dessa forma, percebemos que a Educação Ambiental está presente em diversos lugares e tempos. E tem intuito de compreender o cotidiano dos indivíduos e provocar

reflexões que potencialize a função social da Educação Ambiental para com a sociedade. E por que não pensar em uma Educação Ambiental Transformadora?

Pois, ao pensar uma Educação Ambiental transformadora é imprescindível pensar, que essa educação, visa uma prática de envolver a realidade e os interesses da sociedade em suas ações e isso nada mais é, do que pensar e repensar relações e ações em prol dos direitos, realidade e saberes dos indivíduos.

Loureiro ao falar de Educação Ambiental transformadora nos diz que:

Logo, uma Educação Ambiental Transformadora não é aquela que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, mas busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos. (2003, p.44)

E visando o ambiente escolar das comunidades pesqueiras, é pertinente pensar que devemos respeitar a realidade dos indivíduos inseridos na escola e buscar estratégias que valorizem as aprendizagens já obtidas e que a estimule, a aprender e descobrir novas coisas, respeitando o seu tempo, suas curiosidades e os saberes já construídos. Compreendendo que muitos dos seus saberes são culturais e estão sendo passados de geração para geração e assim vão constituindo saberes que podem ou não ser modificados com o passar do tempo. Assim respeitando também, “a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem” (Freire,1995, p.42).

Tendo em vista, os seres humanos, pensando que somos todas pessoas cheias de possibilidades e que estamos em constante desenvolvimento. Desenvolvimento esse que leva em conta todos os saberes que construímos ao decorrer de nossas vidas.

### **Considerações Finais:**

Esse artigo buscou abordar um conceito de lugar, pensando na definição e nas lutas pela garantia dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, aqui focando em falar de comunidades pesqueiras, voltadas para pesca artesanal. Problematicando também, princípios de uma Educação Ambiental Transformadora que se move com intuito de lutar pela garantia dos direitos e oportunidade de desenvolvimento das comunidades pesqueira.

Pensando, nas propostas elaboradas pelos profissionais da área educacional (professores, gestores e demais funcionários que exercem seu papel diretamente para as instituições de educação “escolas”) e no intuito de que essas propostas invistam em

problematizar o que é realidade para determinado grupo social ou comunidade a qual está inserida a escola. Valorizando as pessoas, sua cultura, costumes e tradições. E lutando juntamente com as mesmas em prol de que seus direitos sejam garantidos e seu conhecimento valorizado.

Abordando, no corpo do texto a importância dos lugares, territórios e das lutas por direitos. Como também, a compreensão dos costumes e culturas que se diferenciam a partir de seus povos e comunidades. E pensando em uma práxis educativa transformadora, que busca uma ação modificadora e uma troca de saberes dos indivíduos e dos grupos sociais.

Buscando a articulação dos principais temas abordados com a Educação Ambiental Transformadora, pensando no primeiro passo que a sociedade pode dar na luta por uma educação para todos e que leve em conta miscigenação presente em nosso País e aqui me arrisco a citar no mundo como um todo.

Portanto compreender os desafios encontrados para que se possa pensar em um mundo pós-capitalista. Abordando aspectos da nossa sociedade e problematizando-os na busca de uma transformação socioambiental. É um dos passos possíveis que podemos dar em prol do respeito, direitos e da educação como base de luta e empoderamento.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Trad. Tadeu Breta. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

Brasil. *Decreto nº6.040*, de 7 de fevereiro de 2007. Decreta a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm). Acesso em 26 de dezembro, 2019.

ESCOBAR, Arturo. *O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?* En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes dos conceitos de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. *Revista Território*. Rio de Janeiro, ano V, n. 09, julho/dezembro de 2000.

FILHO, Aderval Costa. MENDES, Ana Beatriz Vianna. *Direitos dos povos e comunidades tradicionais*. Minas Gerais: Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) - Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), 2012.

- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. Qual o espaço do lugar? *Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- MOREIRA, Érica Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar como uma construção social. *Revista Formação*, n.14, v.12, p. 48-60, 2014.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p.159-176, jul./dez. 2015.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA/DEA, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. In: *Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental da FURG*, v.8, Rio Grande: Editora da FURG, 2003.
- SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005
- SANTOS, Milton O retorno do território. SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, María Laura. *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. Itinerários da Educação Ambiental: um convite a percorrê-los. In: SATO, M. CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-15.

# COMUNIDADES TRADICIONAIS E MINERAÇÃO: ANÁLISE DO CONFLITO SOCIAMBIENTAL NO FOZ DA LAGUNA DOS PATOS

## TRADITIONAL COMMUNITIES AND MINING: ANALYSIS OF SOCIAL ENVIRONMENTAL CONFLICT IN THE LAGUNA DOS PATOS MOUTH

Sandro Ari Andrade de Miranda  
Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL  
e-mail: [sandro.aa.miranda@gmail.com](mailto:sandro.aa.miranda@gmail.com)

### Introdução

O Município de São José do Norte é uma das primeiras povoações do estado do Rio Grande do Sul, localizado na Península de Mostardas, na ponta leste do canal de navegação do complexo portuário de Rio Grande. Na sua conformação geológica e paisagística predominam campos de dunas, algumas fixadas naturalmente pela vegetação costeira, outras em movimento.

Embora o território do Município apresente escassez de cursos d'água superficiais, por se caracterizar como uma estrutura geológica antiga, permitiu, também, a presença de “*solo turfado*”, rico em nutrientes e com grande capacidade de absorção de água, motivo pelo qual também são frequentes zonas inundáveis e alagadiças que, em contato, ao mesmo tempo, com a água salgada do Oceano Atlântico e doce do complexo lagunar, permitiu que florescesse neste espaço dois tipos de vegetação próprios da região com grande importância para a reprodução ecossistêmica, os banhados (água doce) e os marismas (água salgada e água doce salinizada).

O mesmo perfil geológico e de ecossistemas é observado nos municípios do entorno, exatamente por isto São José do Norte encontra-se no eixo de voo e pouso de aves migratórias e dentro da área de influência direta de duas das mais importantes unidades de conservação do Estado, o Parque Nacional da Lagoa do Peixe (localizado entre São José do Norte e Tavares), ao norte, e a Estação Ecológica do Taim (entre Rio Grande e Santa Vitória do Palmar), ao sul. Além disto, dentro do território da própria cidade encontra-se o Banhado do Estreito, considerado como espaço prioritário para conservação no âmbito do Programa Nacional de Conservação da Diversidade Biológica – PROBIO e regra do Decreto 5.092, de 21 de maio de 2.004..

Na memória narrativa oral da região, o território hoje ocupado pela cidade é reconhecido como parte da ocupação originária do povo Mbyá-Guarani no litoral do Rio Grande do Sul, inclusive existe registro de antigos cemitérios dentro do espaço onde se pretende a instalação do projeto minerário, informação esta que está documentada no processo de licenciamento ambiental apresentado ao Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Nacionais

Renováveis – IBAMA. Mais ao norte, existem registros de ocupação quilombola em Tavares e muitas narrativas não documentadas de que o mesmo possa ter ocorrido na histórica comunidade do Bojuru. Ressalta-se que originalmente a área do município encontrava-se dentro do complexo saladeril-escravocrata de Pelotas e Rio Grande, motivo pelo qual trata-se de um local de grande importância para a proteção da cultura dos povos indígenas e de quilombolas.

Ocorre que o mesmo perfil físico e geológico que garantiu a riqueza ambiental da região, também é o fator que motivou uma grande mineradora a ter interesse da implantação de uma planta minerária no Município. Nos complexos de dunas de São José do Norte também são encontradas *ilménita*, *zirconita* e *rutilo*, três tipos de areias pesadas, materiais raros e escassos que constituem a matéria-prima do titânio, aplicado em diversas áreas da indústria de tecnologia, de relógios a tacos de golfe, laptops e bicicletas, construção civil, indústria da aviação, entre outros. Entretanto, embora escasso, o titânio não é o único componente mineral utilizado na criação das referidas ligas metálicas, enfrentado grande concorrência, especialmente no Brasil, da utilização do nióbio.

Com relação à atividade minerária, além da concorrência de outros minerais que cumprem a mesma função, existem poucas jazidas de areias pesadas em atividade no país, sendo a principal a de Guajú, na Paraíba, responsável por 75% da produção nacional, e outras menores em Goiás (MME, 2010). Desde 2005 existe uma redução das reservas nacionais em exploração deste minério, inclusive com a perspectiva de esgotamento das atividades da principal jazida nos próximos anos (RGM, 2010).

No entanto, mesmo que seja identificada a escassez do titânio como matéria-prima no mercado nacional, a concorrência com o nióbio, mineral cujo 92% das reservas estão localizadas no Brasil, coloca em dúvida a real necessidade de crescimento da exploração de areias pesadas, especialmente quando observado o tamanho do potencial conflito social e ambiental.

A ampla utilização deste tipo de mineral ou assemelhados no mercado industrial e a sua escassez, são fatores que corroboraram com o interesse empresarial na região. Trata-se de um interesse cíclico, que pode ser identificado no Município há, pelo menos, trinta anos. A primeira proposta (o Projeto Bojurú), inicialmente locado para uma região mais próxima do Parque Nacional da Lagoa do Peixe, na década de 1990, acabou sendo refutado em razão de ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal.

A nova proposta (Projeto Retiro) caminhou para o Sul do território do Município. No entanto, mesmo afastando-se fisicamente do Parque Nacional, o projeto ficou localizado dentro

da sua área de influência e lindeiro ao Banhado do Estreito, o que determinou uma limitação imposta pelo IBAMA na licença prévia obtida pelo empreendimento.

Outra característica que demarca o espaço pretendido pela atividade minerária é a maior presença humana dentro da sua área de interesse direto e indireto, notadamente de populações tradicionais compostas de pescadores, pequenos agricultores cebolicultores, rizicultores, extrativistas e *pescadores-cebolicultores*, o que é um dos fatores determinantes para a instauração do conflito.

Soma-se às questões ambientais naturais e ao conflito territorial com as comunidades tradicionais a resistência dos habitantes do meio urbano do Município frente a possibilidade de precarização dos serviços públicos. São José do Norte, assim como Rio Grande, observou um crescimento populacional durante o período de implantação da indústria naval nesta mesma região (entre 2008-2015), sem o mesmo nível de investimento na melhoria da estrutura administrativa. Questões como a distribuição de água (predominantemente de origem subterrânea), energia, educação e, principalmente mobilidade urbana e saúde, não foram adequadamente resolvidas, causando transtorno aos moradores e aumentando o mal-estar diante de projetos desta natureza.

Além dos fatores locais, o conflito socioambiental em discussão tem São José do Norte apenas como ponto de partida. Como é comum em conflitos socioambientais, a escala de impactos ultrapassa os limites políticos formalmente definidos. A localização dos projeto, no foz da Laguna dos Patos, a natureza da atividade econômica, especialmente no que se refere à disposição de resíduos e potenciais impactos na reprodução de espécies pesqueiras, ampliam o locus conflitivo para outras cidades do complexo lagunar. Também existe outro conflito de natureza econômica com o mercado do turismo e outro potencial com o segmento da energia, tendo em vista que a região em comento também possui elevado potencial para a produção eólica.

É importante destacar que o empreendimento em discussão não é uma proposta isolada no cenário político e econômico nacional e os seus conflitos não estão presos exclusivamente ao universo local e regional. O Rio Grande do Sul é objeto de uma série de mineração, algo que é motivado pelo cenário da proposta política do governo eleito em 2018 e de um outro movimento mais amplo que nasceu em meados da década de 1990: o neoextrativismo (MILANEZ, SANTOS, 2013). O crescimento de um sistema econômico que se sustenta na estabilidade monetária, monetarismo, tornou as commodities, categoria econômica que inclui os minerais, fundamental para a obtenção de reservas monetárias.



O monetarismo e o neoextrativismo são duas faces de uma mesma política econômica que se globalizou com a agenda multilateral neoliberal e financeira. A abertura de mercados implantada financeiros nos países centrais entre as décadas de 1970/80 e nos países periféricos especialmente depois da década de 1990 elevou a instabilidade monetária, o que forçou a necessidade de grandes reservas monetárias capazes de estabilizar a economia em momentos de flutuação cambial. Em países com indústria com capacidade de inovação, a exportação de produtos primários acaba ocupando espaço significativo na balança comercial, razão pela qual o neoextrativismo ganha espaço, inclusive em governos com horizontes políticos progressistas (ACSELRAD, BEZERRA, 2010; MILANEZ, SANTOS, 2013).

Como se observa, a análise dos conflitos ambientais envolve uma gama complexa de elementos, que ultrapassam a fronteira disciplinares dos campos de conhecimento. A possibilidade de implementação do Projeto Retiro, sob a responsabilidade da empresa R. G. Mineradora, para a exploração de areias pesadas (titânio) no Município de São José do Norte/RS, colocou de um lado a agenda econômica que visa a exploração de um tipo de minério escasso e com elevado valor econômico e, de outro, a proteção de um patrimônio ambiental considerado de significativa relevância tanto para a reprodução de várias espécies que dependem dos ecossistemas costeiros do complexo da Laguna dos Patos, como para a subsistência e proteção dos valores culturais comunidades tradicionais (pescadores, agricultores, extrativistas, dentre outros), que possuem a sua vida fortemente interligada com o local onde se pretende a implantação do projeto de mineração.

Como será demonstrado adiante, a proposta de empreendimento resultou na transformação da dinâmica de organização das comunidades e na formação de coalizões discursivas contrapostas voltadas à defesa de ambas as posições, seja o de implantação do empreendimento, aqui chamados de desenvolvimentistas, seja a de proteção do meio ambiente e do patrimônio cultural, os conservacionistas.

### **A Luta Discursiva Por Territorialização**

A emergência de teorias sociológicas que reconhecem a fragmentação cada vez maior dos conflitos sociais e a complexidade crescente do conhecimento humano, são fundamentais para a análise de fenômenos que envolvam a temática ambiental. O mexicano Enrique Leff (2006) é um dos autores que reconhece este processo de mudança na racionalidade que emergiu no século XIX e o aumento do grau de complexidade dos fenômenos sociais. Assim, problemas que antes eram trabalhados dentro de esferas especiais delimitadas, cada vez mais ultrapassam a fronteira da observação imediata.

Como bem destacam Nascimento e Bursztyn (2010), muitas vezes os conflitos em torno de questões ambientais já estão presentes internamente dentro do processo de tomada de decisões das organizações. Estão internalizados dentro dos sistemas oficiais e tais contradições acompanham o debate discursivo travado socialmente no espaço conceituado por Habermas (2003) como esfera pública. Não é necessário que a intervenção no meio material ocorra, *a simples possibilidade potencial de impacto ambiental é objeto de conflito*. Mesmo entendimento manifestado por Zhouri e Lachefski (2010). Há uma série de motivações históricas para esta situação, como o reconhecimento do princípio jurídico da precaução.

A complexidade dos conflitos socioambientais permite um intrincado universo de pontos de observação, o que vai desde a retórica oficial aos problemas concretos enfrentados pelas comunidades tradicionais. Na tradição da sociologia funcionalista de base durkheimiana os conflitos são tratados como uma ruptura com a normalidade social (Nascimento; Bursztyn, 2010) o que, muitas vezes, reduz a análise ao mero universo da discussão normativa ou econômica. Contudo, a literatura recente tem destacado outros fatores, como as narrativas e os recursos discursivos dos agentes envolvidos, não necessariamente destinados à busca de concessos ou de hegemonia.

Entretanto, embora nem sempre o resultado dos conflitos sociais seja o idealizado por seus participantes, eles também podem ser considerados como formas de relacionamento social. Ao discorrer sobre o tema, Georg Simmel (2011, p. 568) define estes como uma forma de socialização, ou seja, como uma forma de interação social entre os agentes. No seu entendimento, os conflitos possuem como objetivo resolver os dualismos existentes no meio social, promovendo unidade, mesmo que esta importe na aniquilação de uma das partes.

Um dos aspectos relevantes desta noção de conflito é a sua caracterização processual, como algo em movimento, no qual não necessariamente os envolvidos ocupam lugares determinados. De fato, quando os conflitos são analisados empiricamente não possível identificar uniformidade entre os vários segmentos envolvidos. Os fatores que ora unificam, ora colocam grupos em oposição são fragmentários e movediços, motivo pelo qual a análise processual destes fenômenos é uma medida pertinente.

Ao analisar os conflitos sociais instaurados na Argentina em consequência do projeto de construção de usina hidrelétrica no Rio Paraná (Projeto Paraná Médio), Gisela Ariana Rausch (2018, p. 94) identificou, pelo menos, cinco “*tipos discursivos*” diferentes, representativos dos grupos de agentes que compuseram as coalizões de defesa da proposta oficial e a de oposição.

A diversidade discursiva e de fatores de motivação organizativa dos agentes são, por

sinal, um traço comum nos processos conflitos ambientais (Little, 2006; Rausch, 2018; Ruiz, Correa, Gallardo e Sintoni, 2014). Há uma tendência do poder público e do segmento empresarial de apelar para a linguagem técnica como base justificativa das decisões. Já os movimentos ecológicos, ambientalistas e as populações afetadas buscam ressaltar os impactos negativos no ambiente e a ruptura dos laços culturais e da economia tradicional (Nascimento; Bursztyn, 2010).

Uma ferramenta analítica relevante que permite o estudo das formas de organização dos agentes envolvidos na relação conflitiva é o conceito de *coalizações de defesa ou coalizões de interesse*. O estudo das coalizões de defesa (*advocacy coalition framework*), foi desenvolvido por *Paul Sabatier e Christopher Weible* (2007). De acordo com estes autores, as crenças e os valores dos atores individuais são mais importantes do que a sua afiliação institucional. Daí o motivo que, muitas vezes, a representação de determinados segmentos pode se manifestar com posições distintas do histórico político da sua afiliação. Este é um fator relevante quando estudado um problema com a complexidade do objeto aqui levantado. Primeiro, os indivíduos tendem a apresentar posições contraditórias quando confrontados com a realidade por fatores diversos, como, hipoteticamente, um trabalhador com fortes convicções ecológicas que tem a sua subsistência ameaçada com o desemprego, ou do pescador que não tem tanta preocupação ambiental, mas vê a sua vida ameaçada pelo avanço da lavra nas áreas de reprodução do pescado ou perde o abastecimento de água ela salinização dos aquíferos.

Uma das variáveis que influência na formação e na compreensão dos acontecimentos pelos indivíduos são as relações de comunicação. Muitas vezes a legitimação discursiva é buscada fora do *campo tradicional* de atuação dos indivíduos. Os elementos cognitivos, de compreensão do processo são fundamentais para instrumentalizar a ação dos grupos que competem em torno de projetos distintos e é exatamente por este motivo de Sabatier e Weible sustentam que sempre é necessário destacar o papel dos jornalistas, publicitários e outros atores responsáveis pela propagação das informações dentro das coalizações, mesmo que os referidos agentes não atuem profissionalmente. O que é relevante, neste caso, é a sua posição da cadeia de organização coletiva.

A mudança do perfil de organização dos movimentos voltados à defesa do meio ambiente a partir da década de 1960, quando este passou a ingressar um público mais diversificado e fragmentário acaba abrindo espaço para a construção de coalizões. De forma diferente do antigo movimento operário, muito centrado no ambiente da empresa e do conflito entre capital e trabalho, as questões ambientais atravessam transversalmente a realidade de muitos grupos distintos.

Por esta razão, a mobilização não é pautada exclusivamente por organizações políticas que se estruturam em torno de questões ambientais como finalidade, mas envolvem essencialmente a participação de grupos que muitas vezes são levados involuntariamente para o centro do debate. Desta forma, em bora parte a organização discursiva dos grupos que participam das discussões ambientais também é uma estratégia de resistência em torno de valores considerados como fundamentais. E neste ponto estes grupos também se diferenciam da agenda prospectiva do movimento operário, muitas vezes ligados a partidos operários e revolucionários.

Isto não significa necessariamente que a hegemonia dos movimentos conservacionistas seja estabelecida pelas populações afetadas pelos impactos ambientais. Seguindo os estudos de Marteen Hajer a pesquisadora argentina Gisela Ariana Rausch (2018) também demonstra a importância da organização discursiva em torno da construção de uma agenda unificada de resistência dos movimentos conservacionistas em conflito decorrente de grande projeto de energia hidroelétrica no Paraná Médio. Com o aumento da complexidade dos conflitos e a redução da capacidade influenciadora dos partidos de base popular na resistência social, a organização discursiva descentralizada por meio de coalizões apresenta-se como uma estratégia com elevado grau de importância para a organização social coletiva.

Todavia, o consenso discursivo não é uma regra na arena dos conflitos ambientais. Considerando duas das tipologias de ação racional, propostas por Habermas na Teoria do Agir Comunicativo (2012), nos debates ambientais há um predomínio do “*agir estratégica*” e do “*agir instrumental*” por parte, especialmente, dos segmentos de que detém maior poder e influência política e econômica em detrimento da ação “*ação comunicativa*”. Ou, na busca do sentido da ação, uma predominância de “*orientação para o êxito*” em detrimento da “*orientação para o consenso*”. Tal interpretação coincide com o diagnóstico de Simmel citado anteriormente, no qual os conflitos não se resolvem apenas com consensos, mas podem incluir a eliminação da corrente adversária (2011).

Uma das estratégias discursivas adotadas para a imposição do êxito é o que Rausch (2018, p. 92) chama de “*organização tecnológica da natureza*”. Trata-se da fragmentação discursiva da totalidade do ambiente e dos ecossistemas em “*recursos produtivos*”. Dentro da perspectiva de intercâmbio que os agentes estabelecem com o meio a natureza é vista como um “*conjunto orgânico*”, traduzido não apenas como meio de sobrevivência, mas como elemento simbólico de representação territorial e afetiva. Já para o discurso da racionalidade produtivista o ambiente é reduzido a pequenos insumos, como minerais, madeira, carne, commodities, dentre outras formas de classificação econômica.

Se os conflitos ambientais são apresentados na esfera pública, um espaço de representação social e visibilidade pública, o mesmo não pode ser afirmado em relação às reações de resistências. A esfera pública é um espaço da argumentação, do convencimento racional, um produto do desenvolvimento das complexas sociedades capitalistas modernas. Todavia, como bem argumenta Jürgen Habermas (2012) esta não é a única forma de intercâmbio comunicativo. Este também ocorre dentro do universo existencial dos indivíduos, chamado por ele de mundo da vida.

A esfera pública é um de mediação dialógica, onde são travados os discursos e construídas as estruturas e formas de representação social, com a presença de ativa da imprensa e da publicidade de massas. Entretanto, ela não responde pela totalidade de interações sociais, nem pelas esferas privadas e da intimidade, onde as formas de comunicação nem sempre seguem a lógica instrumental e racional.

Neste sentido, o mundo da vida também é um espaço de resistência diante da lógica discursiva dominante. É um universo de reflexão não formalizada e de construção de autoconsciência, de formação de hábitos, de produção e reprodução da própria existência. De diálogo direto, de apropriação e ajustamento com o próprio ambiente.

Um exemplo característico de grupos sociais onde predominam os diálogos travados no mundo da vida e não no universo formal da esfera pública são as comunidades e povos tradicionais. Estes são grupos diferenciados, que adotam formas culturais, de organização e autorreconhecimento fundados em hábitos, crenças, vínculos físicos e materiais e imateriais de natureza ancestral, passados de pai para filho, muitas vezes de forma oral e por tradições. Portanto, *as relações comunicativas não envolvem uma argumentação que busca a legitimação racional pela sociedade. Muitos dos comportamentos e estratégias de interação social e como o meio são a reprodução de práticas e saberes que são repassados ao longo do tempo, sem validação instrumental.*

Outro aspecto importante na análise das relações destes grupos sociais é o forte vínculo com o ambiente onde estão inseridos e com o seu território.

Com relação às comunidades tradicionais no Brasil, em alguns casos a produção identitária emerge de uma vinculação espaço temporal e cultural com um território que muitas vezes incide numa Identidade étnica (índigenas, quilombolas, etc.), ou vinculada a um ecossistema específico, (geraizeiros, barranqueiros, veredeiros, etc.) ou mesmo a algumas atividades agroextrativistas (babaqueiros, seringueiros, quebradeiras de coco, etc.). [...] (RODRIGUES; GUIMARÃES; e COSTA, 2011)

Como se observa. *o de território, neste caso, é um conceito problemático, que vai além da perspectiva geofísico.* Ele é formado por elementos de natureza simbólica, espiritual,

produtiva, étnica e ancestral. De forma simples, é possível adotar, *a priori*, o conceito de Ricardo Abramovay, estudioso das relações sociais no mundo rural:

Territórios não são, simplesmente, um conjunto neutro de fatores naturais e de dotações humanas capazes de determinar as opções de localização das empresas e dos trabalhadores: eles se constituem por laços informais, por modalidades não mercantis de interação construídas ao longo do tempo e que moldam uma certa personalidade e, portanto, uma das fontes da própria identidade dos indivíduos e dos grupos sociais (ABRAMOVAY, 2003, p.34).

As comunidades tradicionais de São José do Norte possuem exatamente este perfil, com seus hábitos mediados por fatores como o tempo, a natureza e a religião, como destacam Godoy e Costamilan em estudo sobre a população da Vila do Estreito, local onde a comunidade possui as principais referências do seu território exatamente no centro geográfico do Projeto de Mineração da empresa R. G. Ambiental:

[...] A articulação e o fluxo entre as comunidades têm por motivação, além dos laços familiares e territoriais, três temporalidades anuais que marcam a vida nas comunidades: o tempo de celebrações das festas dos padroeiros; os tempos da pesca; e o tempo das fases do cultivo da cebola. Tais temporalidades são momentos da vida cotidiana dessas comunidades em que os movimentos territoriais entre as comunidades mais acontecem. O tempo de celebração, o tempo de pescar e o tempo de cultivar colher e vender da cebola, são marcadores das territorialidades e do tempo social dessa rede de Comunidades Tradicionais. (GODOY, COSTAMILAN, 2015, p. 40).

Entretanto, os conflitos socioambientais em São José do Norte não se resumem a conservação dos valores das comunidades tradicionais. O território a ser estudado encontra-se inserido dentro de uma das áreas com maior complexidade ambiental do país, com várias áreas prioritárias para conservação e no entorno do Parque Nacional da Lagoa do Peixe, um dos “*Sítios de Ramsar*” existente no país:

A fragilidade do patrimônio ambiental de São José do Norte faz com que o município apresente diversas áreas potenciais para a implantação de unidades de conservação, como o Banho do Claudino, a Barra Falsa do Bojurú, a Lagoa do Estreito, o Saco do Medanha, dentre outros, todos citados como áreas prioritárias para a preservação da biodiversidade pelo Ministério do Meio Ambiental, Fundação Zoobotânica, e a Fundação Estadual de Proteção Ambiental – FEPAM (MIRANDA, 2009, p. 155).

Esta característica ecológica é um fator fundamental para a criação de uma unidade na coalizção formada por ambientalistas, pesquisadores e comunidades tradicionais. É importante realçar que o Projeto Retiro, sob responsabilidade da RGM Mineradora, não é a primeira investida deste tipo no local. Observa-se, no entanto, uma mudança no perfil da opinião pública entre os dois momentos em que o projeto minerário foi apresentado para a comunidade, inclusive com a migração de segmentos para coalizções distintas.

No primeiro projeto foi construída apenas a imagem positiva da mineração, o que

dominou uma opinião pública ansiosa por investimentos, conforme demonstra este relato referente a luta pela conservação do patrimônio ambiental:

Aconteceu, na verdade, o contrário, o grande movimento político dos últimos anos ocorreu em apoio à tentativa da empresa mineradora Paranapanema de implantar o Projeto Bojurú para a extração titânio, ilmenita, zirconita e rutilo, próximo à comunidade de mesmo nome, e com investimento financeiro em torno de US\$ 350 milhões (DIÁRIO POPULAR, “*Paranapanema se Prepara para Retomar Projeto Bojuru*”, 22/07/2002). O movimento foi comandado por políticos e empresários de São José do Norte e Rio Grande, mas, acabou não logrando êxito em virtude de irregularidades encontradas no licenciamento ambiental pela Procuradoria Geral da República, o que mais tarde motivou a desistência da empresa (MIRANDA, 2009, p. 153).

Contudo, este cenário mudou ao longo do tempo em face da influência de uma série de outros fatores. Hoje existe um grande movimento de resistência no meio social, político, científico e na imprensa.

1ª) O crescimento natural da consciência ambiental pela elevação da instrução da população e do acesso a informações, inclusive sobre o benefício da política ambiental para agregar valor as economias tradicionais, além da criação de novas cadeias econômicas, como a do turismo, por exemplo.

2º) O primeiro projeto foi desenvolvido na década de 1990, quando o país sofria uma forte retração econômica no setor industrial e portuário em virtude da política governamental. Já o segundo surgiu com o renascimento econômico regional pela influência da política de investimento no setor naval, do petróleo e do gás;

3ª) A mais solidamente avaliada, através da pesquisa de Rafaella Egues Rosa (2015) e refere-se ao impacto negativo da expansão portuária na atividade pesqueira e nos serviços públicos. No último caso, em razão do crescimento populacional atraído pela indústria naval as principais cidades do entorno acompanharam um aumento na demanda de serviços de saúde, aumento no valor da locação de imóveis, desabastecimento do mercado de consumo primário (alimentos e remédios), dentre outros.

Ainda dentro do universo comunicativo, também é possível observar o crescimento da aversão local de parte da população a grandes projetos que nem sempre trazem os resultados esperados, notadamente pelos grupos não incluídos no projeto naval, como destacado abaixo:

[...] Existe um fenômeno semelhante é crescente também no Rio Grande do Sul nas cidades de Rio Grande e Pelotas, onde os efeitos da inserção da economia no mundo globalizado através da criação do Polo Naval pela Petrobrás, foi a atração de migrantes de outras regiões do país, até em virtude da ausência de mão de obra especializada nas cidades. Tal migração formou um movimento crescente e conservador contra os “*baianos*” - grupos de trabalhadores que saíram de outras regiões, inclusive da sulista Santa Catarina, para trabalhar na indústria naval da cidade gaúcha de Rio Grande (MIRANDA, 2014, p. 29).

Neste sentido, é relevante o alerta de Enrique Leff sobre a conceituação de desenvolvimento, um conceito que vai além da discussão meramente econômica e envolve aspectos culturais, ambientais e simbólicos:

O “desenvolvimento do subdesenvolvimento” não se produz só pela transferência permanente do excedente econômico dos países periféricos para os países centrais, impedindo seu reinvestimento para o desenvolvimento autônomo e sustentável dos primeiros. Também implica o efeito acumulativo de custos ecológicos e o desaproveitamento de um *potencial ambiental* que seria produzido por meio da revalorização e do uso integrado dos recursos reais e virtuais de uma formação social e de cada região geográfica particular harmonizando suas condições ecológicas, culturais e econômicas (LEFF, 2000, p. 21).

Ou seja, mesmo que a região tenha alcançado em elevado desenvolvimento tecnológico e econômico derivado da implantação do polo industrial naval e sistemas associados, com influências, inclusive, na Região Metropolitana de Porto Alegre, nem todas as cadeias produtivas foram beneficiadas. Em alguns segmentos ocorreu exatamente o contrário, especialmente os pescadores artesanais/tradicionais, que passaram a disputar território com a indústria naval e a mudança dos ciclos de reprodução do pescado pela expansão dos molhes da barra (ROSA, 2015).

O crescimento populacional que afetou os centros maiores (Pelotas e Rio Grande), também impactou São José do Norte e as demais cidades do entorno do Polo. O efeito na pequena cidade portuária ainda foi mais grave, pois além do crescimento urbano, a cidade passou a sofrer com a escassez de água, na medida em que todo o abastecimento, dentro de uma área que não possui corpos hídricos de água doce significativos, é dependente dos aquíferos subterrâneos (MIRANDA, 2009).

Das relações de conflito identificadas *a priori*, é evidente que o debate ambiental ocorre em escala de maior amplitude, na esfera pública, na argumentação constante de ecologistas, empresários, cientistas e especialistas. Esta discussão envolve, em parte, o problema das comunidades tradicionais, as quais têm os seus hábitos e valores protegidos por normas ambientais internacionais, como a Convenção da Diversidade Biológica e a Convenção nº 169 da OIT, esta destinada à proteção do território de povos indígenas e tribais. Esta última norma, por sinal, exige manifestação expressa das populações tradicionais quanto ao uso do seu território, indo além, portanto, da audiência pública prevista pela Resolução nº 01/1986 do Conselho Nacional do Meio Ambiente, em projetos licenciados por meio de Estudo Prévio de Impacto Ambiental.

Apesar da unidade relativa entre os agentes que foram as coalizões, é possível observar formas de interações distintas e interdependentes, em conformidade com o modelo figuracional



de Norbert Elias (1994), com a mudança de posição de alguns agentes ao longo do tempo, conforme padrão relatado por Rosa (2015) e citado anteriormente. Apesar de o projeto minerário ter obtido a Licença Prévia em 2017, a mobilização social apresentou resultados efetivos na mudança da opinião pública e dos agentes políticos, inclusive com a aprovação de emenda ao plano diretor municipal que veda a instalação deste tipo de empreendimento na cidade.

### **Considerações Finais**

Os conflitos ligados a questões ambientais apresentam uma dinâmica própria e se apresentam, inclusive, na fase de tomada de decisão das organizações, expandindo-se para a esfera pública. Um dos fatores que condiciona esta característica é a predominância de regras que privilegiam o interesse público, como o princípio da precaução.

Neste intrincado e complexo universo também são encontrados problemas concretos, como a proteção dos direitos e valores das populações afetadas pelos impactos dos projetos, o que inclui as comunidades tradicionais. No caso de São José do Norte e da foz da Laguna dos Patos, é possível observar uma aversão crescente por parte da população em relação a grandes projetos econômicos, cujos impactos acabam afetando os hábitos, prestação de serviços públicos e as formas econômicas locais e de subsistência.

Para enfrentar a dinâmica dos conflitos que, muitas vezes, são predominantemente discursivos, os agentes envolvidos se organizam por meio de coalizões de interesse, formas movediças de organização que permitem travar o debate de posições na esfera pública por meio da construção de consensos internos, intragrupos, ou externos, quando mobilizam integrantes de outros segmentos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. *O Futuro Das Regiões Rurais*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- ACSELRAD, Henri; BEZERRA, Gustavo das Neves. Inserção Econômica Internacional e “Resolução Negociada” dos Conflitos Ambientais. In: ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (ORG.). *Desenvolvimento e Conflitos Ambientais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.34-63.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- GODOY, Daniel; COSTAMILAN, Fernando Almeida. Revitalização de Manifestações da Cultura Popular na Região Litorânea do Rio Grande do Sul: o caso da Comunidade do Estreito, São José do Norte – RS. *RIHGRGS*, Porto Alegre, n. 149, dezembro, 2015 p. 37-61.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social* (Vol. 01). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012. Tradução: Paulo Astor Soethe.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social* (Vol. 02). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012b. Tradução: Paulo Astor Soethe.
- LEFF, Enrique. *Ecologia, Capital e Cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: EdiFurb, 2000.
- LEFF, Enrique. *Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza*. Tradução: Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.
- LITTLE, Paul Elliot. Ecologia Política Como Etnografia: um guia teórico e metodológico. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 85-113, jan./jun. 2006.
- MILANEZ, Bruno; SANTOS, Rodrigo Salles Pereira dos. Neoextrativismo no Brasil? Uma análise da proposta do Novo Marco Legal da Mineração. *Revista de Pós-graduação em Ciências Sociais*. Juiz de Fora, v. 10, n. 19, p. 119-148, jan/jun 2013.
- MIRANDA, Sandro Ari Andrade de. Globalização e Modernidade: uma aventura no espaço e no tempo. *Revista Bonijuris*, nº 606, Curitiba/PR, Maio de 2014, p. 25-30.
- MIRANDA, Sandro Ari Andrade de. *O Local e o Global na Periferia da Globalização: a Agenda 21 como alternativa democrática na Região Sul do Rio Grande do Sul* (Pelotas, São José do Norte e São Lourenço do Sul). Pelotas, 2009. [Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Social da Universidade Federal de Pelotas].
- NASCIMENTO, Daniel Trento; BURSZTYN Maria Augusta Almeida. Análise de conflitos socioambientais: atividades minerárias em comunidades rurais e Áreas de Proteção Ambiental (APA). *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba. n. 22, p. 65-82, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/20348/13506> . Acesso em 21/05/2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: conceito básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. *Paidéia*, -FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev./ago, 1995, p. 77-96.

RODRIGUES, Leila Ribeiro; GUIMARÃES, Felipe Flávio Fonseca; e COSTA, João Batista de Almeida. Comunidades tradicionais: sujeitos de direito entre o desenvolvimento e a sustentabilidade. CODE 2011, *Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos*. IPEA, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area1/area1-artigo13.pdf>. Acesso em 19 de março de 2018.

ROSA, Rafaella Egues da. *Conflito Socioambiental e Representações Sociais: o Caso dos Pescadores Artesanais Circunscritos ao Polo Naval do Rio Grande*. Pelotas, 2015. [Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas].

SABATIER, Paul A. & WEIBLE, Christopher M. The advocacy coalition framework: innovations and clarifications. p. 189-220. In: SABATIER, Paul A. (Org.), *Theories of the policy process*. Cambridge, MA: Westview Press, 2007.

SILVA RUIZ, Mauro; CORREA, Rosany; CASTELI FIGUEIREDO GALLARDO, Amarilis Lucia; SINTONI, Ayrton. Abordagens de Conflitos Socioambientais em Casos de Subsidência de Minas de Carvão no Brasil e EUA. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, vol. XVII, nº. 02, abril-junho, 2014, pp. 129-156.

SIMMEL, Georg. O Conflito Como Sociação. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 10, n. 30, p. 568-573, tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. Desenvolvimento e Conflitos Ambientais: um novo campo de investigação. In: ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (ORG.). *Desenvolvimento e Conflitos Ambientais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 11-31.

# HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADES

*O objetivo é estabelecer aproximações entre a história, memória e Identidade elementos importantes na compreensão das sociedades de Fronteiras. As relações de poder instituída ao longo do tempo pelas Elites alteraram as relações entre estado e sociedade estabelecendo um novo contexto social nestas regiões. As Políticas Públicas em regiões de fronteiras necessitam de uma melhor compreensão da realidade social para isto é importante congrega nestas discussões os diferentes saberes de todas as áreas do conhecimento.*

# AS MUDANÇAS DA PAISAGEM RETRATADAS ATRAVÉS DA MEMÓRIA

## RETRATO DE CAMBIOS DE PAISAJE A TRAVÉS DE LA MEMORIA

Daniela Vieira Goularte  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPel  
arquiela@gmail.com

### Introdução

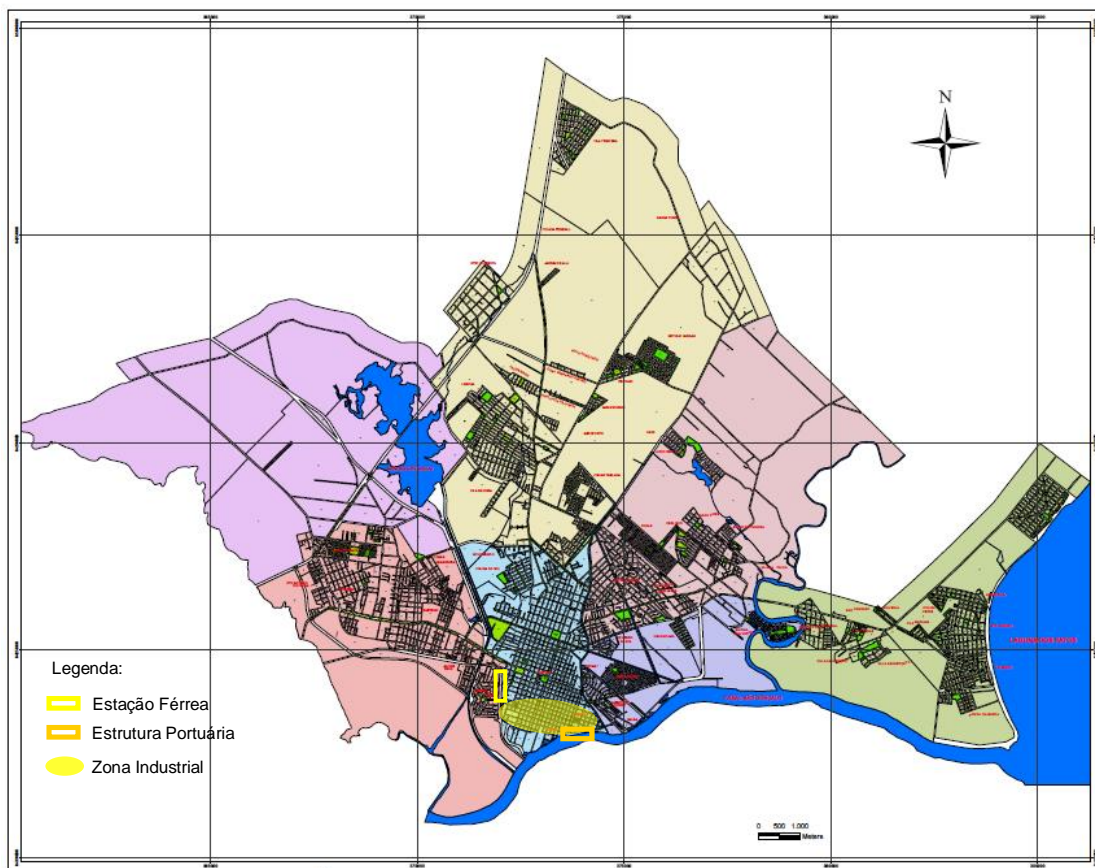
O bairro Porto, e seu entorno, é um lugar singular na imagem da cidade de Pelotas, seja pela sua localização às margens do Canal São Gonçalo, pela diversidade de usos que nele se desenvolve, ou pela sua paisagem repleta de rugosidades<sup>1</sup>. Além disso, o bairro também desperta um interesse em ser conhecido, manifestado através de diversos projetos de pesquisa desenvolvidos em diferentes áreas, tendo o bairro como o próprio objeto de estudo, ou como contexto de outros objetos contidos nele. Este artigo faz parte de um desses projetos, que pretende investigar a percepção e a memória da população mais antiga em relação à esse lugar, considerando que possa existir um sentimento de identidade e pertencimento em relação a ele, mesmo diante das diversas mudanças físicas e funcionais que vem sofrendo nas últimas décadas.

O bairro surgiu a partir da atividade portuária em 1832, e em torno dele se desenvolveu algumas indústrias devido à localização privilegiada para o escoamento de sua produção. A Estação Férrea de Pelotas foi construída em 1884 no bairro Simões Lopes, e sua estrada de ferro ligava o porto marítimo da cidade de Rio Grande à região da campanha. A área localizada entre essas duas infraestruturas de transporte favoreceu o desenvolvimento de uma zona industrial na cidade. Até meados do século XX, essa área ocupada pelas indústrias entre o Porto e a Estação Férrea, incluindo a Caieira, a Balsa e também a Várzea, se densificou tanto pela construção de novos prédios industriais, como pela construção de casas para moradia dos operários das fábricas. Esses bairros absorveram a demanda migratória,

---

<sup>1</sup> Milton Santos chama de *rugosidade* aquilo que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. É dessa forma que elas são uma parte desse espaço -fator. Ainda que sem tradução mediata, as rugosidades nos trazem os restos de divisões do trabalho já passadas (todas as escalas da divisão do trabalho), os restos dos tipos de capital utilizados e suas combinações técnicas e sociais com o trabalho. (SANTOS, 2006, pg.92)

tanto da população proveniente das pequenas cidades vizinhas que vinham para Pelotas para trabalhar nas fábricas, quanto da proveniente do êxodo rural. Nos bairros foram construídos espaços de sociabilidade como escolas e clubes recreativos para a população em geral e também para os trabalhadores, conforme Keller (apud ESSINGER, 2009) a implementação de ações que ligassem o trabalhador à fábrica, através da dotação de um complexo aparato socioeconômico, cultural e político no entorno da fábrica, fazia parte de uma política de excelência e elevação no patamar das fábricas na época. Assim, o lugar é formado e se consolida com características de industrial e operário.



**Figura 1:** Mapa urbano da cidade de Pelotas adaptado. Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Pelotas.

Devido a sucessivas crises econômicas, mas principalmente as conseqüentes do milagre econômico da década de 1970, muitas indústrias em Pelotas entram em declínio nas últimas décadas do século XX. Diversos edifícios industriais do Porto e do seu entorno foram abandonados e entraram em processo de degradação, transformando a paisagem desses bairros num lugar nostálgico, sombrio, repleto de *friches* industriais<sup>2</sup>. Algumas pessoas

<sup>2</sup> A expressão *friche*, acompanhada dos termos *industrielle* ou *urbaine* vem sendo utilizada por pesquisadores, inclusive brasileiros, para se referir aos vazios industriais no meio urbano que contêm vestígios materiais do

evocam esse período do abandono relacionando Pelotas à *Dark City*<sup>3</sup>, o que veio a dar origem a um movimento *underground* que sobrevivi até os dias de hoje. Essa referência pode ser percebida nas palavras do jornalista Rubens Filho quando disse:

Sei bem do fascínio por esse lado “dark” pelotense. Ele entra no nosso imaginário ainda na infância, associado à ruína predial, à umidade, à ferrugem, a mofos, musgos e líquens. Há algo de triste e doce que nos remete à melancolia, ao abandono existencial, à desesperança na história, ao fracasso de uma época, mas que também nos incita à necessidade de reinvenção. (FILHO, Rubens. 2009)

A Universidade Federal de Pelotas se insere neste contexto a partir do final da década de 1990, quando adquiriu o antigo prédio da Cooperativa Sul Rio-Grandense de Lã (COSULÃ), para sere reutilizado com novas funções educacionais. (POETSCH, 2002) Ao longo dos anos de 2005 e 2010 a Universidade ampliou significativamente seu patrimônio com a aquisição de outros prédios industriais desativados no local, através do Programa de Expansão Universitária – REUNI. Além disso, a Universidade também ampliou o seu acesso e permanência de alunos. Devido ao processo unificado de seleção (Enem-Sisu), essa universidade recebe estudantes de outros estados e municípios, formando uma comunidade acadêmica composta por nativos e visitantes. Com isso, observa-se uma nova mudança significativa da paisagem, caracterizada pela adaptação das estruturas industriais preexistentes para fins institucionais, e conseqüentemente, pelo desaparecimento de elementos que compunham os vestígios do Patrimônio Industrial<sup>4</sup> da cidade.

Diante das sucessivas transformações sofridas pelo bairro e seu entorno, faz-se necessário investigar a percepção e a memória da população mais antiga em relação à atual paisagem desses bairros, com o propósito de identificar a existência de elementos remanescentes significativos, com o propósito de conservá-los face à futuras intervenções a serem executadas, principalmente pela Universidade. “A importância disto reside no fato de que a população busca perceber lugares familiares em seu ambiente construído que estejam

---

processo de desindustrialização. Esses lugares caracterizam-se por antigos complexos industriais em situação de abandono, com edifícios degradados ou em ruínas, equipamentos e maquinários, todos corroídos por inúmeras patologias. (GOULARTE, 2014)

<sup>3</sup> (FILHO, Rubens. 2009) Pelotas, The Dark City. Disponível em <[www.amigosdepelotas.com/2009/01/pelotas-dark-city.html](http://www.amigosdepelotas.com/2009/01/pelotas-dark-city.html)> acesso em 14/04/09.

<sup>4</sup> O patrimônio industrial compreende os vestígios da cultura industrial que possuem valor histórico, tecnológico, social, arquitetônico ou científico. Estes vestígios englobam edifícios e maquinaria, oficinas, fábricas, minas e locais de processamento e de refinação, entrepostos e armazéns, centro de produção, transmissão e utilização de energia, meios de transporte e todas as suas estruturas e infra-estruturas, assim como os locais onde se desenvolveram atividades sociais relacionadas com a indústria, tais como habitações, locais de culto ou de educação. (TICCIH, 2003)

carregados de memórias significativas e que possam gerar-lhes estabilidade psíquica e social.” (DEL RIO, 1990, p.96)

### **As memórias e seus desdobramentos sobre a paisagem**

A partir da década de 1980 ocorre um fenômeno memorial, identificado como Memory Boom, que deu origem a novas categorias de análise sobre a memória. Esse fenômeno é decorrente das rupturas provocadas pelos eventos traumáticos ocorridos no mundo ao longo do século XX, que abalaram significativamente as relações dos indivíduos com o tempo. Conforme testemunharam Stefan Zweig, em 1942, “[...] entre nosso hoje, nosso ontem e nosso anteontem, todas as nossas pontes estão rompidas”, e Lucien Febvre, em 1946, diz que a partir de então o mundo entrava “em estado de instabilidade definitiva”. (HARTOG, 2013, pg.21) Esses testemunhos refletem os sentimentos referentes às rupturas entre experiência (passado) e expectativa (futuro), consideradas categorias metahistóricas, propostas por Reinhart Koselleck. Essas rupturas também podem ser compreendidas com as “Brechas (gap) entre o passado e o futuro”, conceito proposto por Hannah Arendt que significa o “estranho entremeio no tempo histórico, onde se toma consciência de um intervalo no tempo inteiramente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda.” (HARTOG, 2013, pg.21) Outra consequência dos eventos traumáticos e do abalo provocado nas relações entre os indivíduos e o tempo é surgimento de um movimento identificado como “presentismo”, caracterizado pela experiência contemporânea de um presente perpétuo, que se localiza entre experiência (passado) e expectativa (futuro), cuja distância entre eles se tornou máxima. (HARTOG, 2013)

O conceito de “lugares de memória” surge contemporaneamente ao Memory Boom, especificamente no contexto da comemoração do bi-centenário da Revolução Francesa, quando Pierre Nora, historiador francês, constata a rápida desaparecimento da memória nacional francesa que se desencadeia a partir de mudanças políticas, econômica e social significativas, ocorridas a partir da década de 1970, seguida de um intenso movimento migratório, que resulta numa França em crise com sua identidade nacional, e que comemora seu bi-centenário de maneira remodelada, “metamorfoseada” (NORA *apud* GONÇALVES, 2012, pg.28). A proposta de Pierre Nora para os “lugares de memória” surge da necessidade de buscar os lugares onde a identidade nacional francesa ainda pulsava ou persistia, ou ainda os “lugares onde a memória se cristaliza e se refugia.” (NORA, 1993, pg.7) Sua proposta pretendia ainda afinar-se com seu tempo e distanciar-se da narrativa histórica de memória da nação, criando



um lugar que permitisse a transversalidade de outras disciplinas, que repensasse a relação da história com a memória, e que resultasse num lugar que fosse simultaneamente material, simbólico e funcional.

Quando a universidade adquire esse patrimônio industrial, parte dele já se encontra bastante descaracterizado, por consequência do processo de abandono, de degradação, da venda dos maquinários pela massa falida, entre outros motivos. No caso do Frigorífico Anglo (onde atualmente está localizada a reitoria, pró-reitorias, além de diversos cursos da universidade) a descaracterização mais significativa, ocorreu por parte da própria universidade, ao demolir o interior do prédio, eliminando praticamente todo o maquinário e suas configurações espaciais existentes, que juntos compunham a narrativa do processo produtivo do frigorífico, para implantar o projeto de Campus Universitário. Esse evento marca uma ruptura do Frigorífico Anglo com sua função enquanto fábrica, com sua identidade original, com seus meios de memória e com sua história.

A partir dessa ruptura surge uma “vontade de memória” (NORA, 1993, pg.22), demonstrada através da realização do projeto de extensão O Museu do Conhecimento para Todos, que cria o Memorial Anglo<sup>5</sup>, atualmente localizado no 3º pavimento do Bloco B do Prédio do Campus Anglo, onde, na época do funcionamento do frigorífico, localizavam-se algumas das câmaras frias. O espaço disponibiliza informações oriundas de projetos vinculados ao frigorífico, expõe fotografias atuais ou não, que registram todo e qualquer assunto relacionado ao Frigorífico ou a outras unidades frigoríficas do Anglo. Assim, esse espaço se constitui num lugar que contém objetos físicos (ou materiais) e simbólicos, e que ao se tornarem tangíveis e apreensíveis cumprem sua função, configurando-se no tripé que sustenta o conceito de “lugares de memória”, proposto por Pierre Nora.

O antigo complexo do Frigorífico Anglo, localizado no bairro Balsa, possui ainda hoje ruínas e outros restos de sua arquitetura industrial. Da mesma maneira que os demais edifícios adquiridos pela universidade e localizados nos bairros Porto e Caieira, como Cotada, Alfândega, Brahma, Cosulã, ainda conservam parte de sua tipologia industrial, através das

---

<sup>5</sup> O Memorial do Anglo tem como missão informar a natureza do prédio onde se encontra e apresentar resultados de pesquisa sobre o trabalho neste frigorífico. Cumpre, desta forma, o papel de um suporte de memória do trabalho, das técnicas construtivas, da produção industrial de alimentos de origem animal e da trajetória do capital estrangeiro no Brasil. Igualmente, objetiva instituir valor ao patrimônio industrial que a Universidade Federal de Pelotas possui, afirmando o compromisso que a Instituição tem com sua guarda e preservação. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/museudconhecimentoparatodos/memorial-do-anglo/>>. Acesso em: 21 Julho de 2019.

fachadas e volumetrias. De acordo com Paul Ricoeur, essas ruínas, restos, entre outros vestígios, podem ser interpretados como “rastros documentais” (RICOEUR, 2010, pg.425) ou “marcas” do passado, sobre os quais é possível reconstruir narrativas, através de seu reconhecimento e (re) interpretação, gerando assim memórias e documentos, e quem sabe, novas histórias. Para esse autor “(...) para pensar o rastro, é preciso pensá-lo, simultaneamente, como efeito presente e signo de sua causa ausente. Ora, no rastro material não há alteridade, não há ausência. Nele, tudo é positividade e presença.” (RICOEUR, 2010, pg.434)

Narrativa significa o ato de narrar, contar uma história. De acordo com as reflexões de Paul Ricoeur, filósofo francês, em sua obra *Tempo e Narrativa* existe uma correlação entre o ato de narrar uma história e a experiência temporal humana. Para ele, o tempo humaniza-se quando é organizado na forma de uma narrativa, ao mesmo tempo em que a narrativa produz sentido conforme ela retrata aspectos da experiência temporal. Assim, tempo e narrativa reforçam-se mutuamente. Porém, numa outra perspectiva, o autor estabelece uma analogia entre arquitetura (e cidade) e narratividade, afirmando que “a arquitetura seria para o espaço o que a narratividade é para o tempo” (RICOEUR, 1998, pg 44) a partir da idéia de que a cidade e a arquitetura são narrativas que se conjugam no passado, presente e futuro. Sobre memória, Ricoeur a define a partir do que Aristóteles se referia sobre *eikôn* (imagem), que significa “tornar presente a ausência” ou “tornar presente o ausente”, mas não o ausente tido como irreal ou imaginário, e sim o “ausente-que-foi”, o precedente. Considerando sua definição sobre memória, podemos perceber a relação entre arquitetura e memória proposta pelo autor, ao declarar que “a glória da arquitetura é tornar presente não aquilo que não é mais, mas aquilo que foi através do que não é mais” (RICOEUR, 1998, pg 44).

As diversas intervenções que os bairros Porto, Balsa e Caieira vêm sofrendo nas últimas décadas, estão promovendo significativas mudanças físicas e funcionais, e podem resultar no completo desaparecimento dos restos e rastros que ainda existem na paisagem deste passado industrial. A paisagem e os elementos que a compõe formam uma espécie de cenário, ou seja, um suporte físico onde ocorreram diversos eventos. Esse conjunto de imagens auxilia nos processos mnemônicos: *reminding*, *reminiscing*, e *recognizing*. Se por um lado, o lugar e os elementos que lhe atribuem significado, desempenham um importante papel na formação da memória e no fortalecimento da rede de associações das lembranças e reconhecimentos, por outro lado, a ausência desses elementos pode contribuir para o processo de esquecimento. Conforme Ricoeur “(...) é como dano a confiabilidade da memória que o

esquecimento é sentido. Dano, fraqueza, lacuna. Sob esse aspecto, a própria memória se define, pelo menos numa primeira instância, como luta contra o esquecimento.” (RICOEUR, 2010, pg.424) Baseado nessas idéias se defende a identificação de elementos significativos, mesmo que sejam restos, a (re)interpretação e a conservação, com o propósito de manter a memória do patrimônio industrial preexistente no local.

De acordo com Maurice Halbwachs, sociólogo judeu, o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido em grupos de referência e habitado por eles. As suas memórias, mesmo sendo individuais, são construídas socialmente, a partir de grupos, que se constituem primeiramente pela família, e posteriormente pelo bairro, escola, trabalho, lazer, etc. O processo de recordação do nosso passado, que parte de nossas referências sociais e coletivas, é o que o autor denomina como quadros sociais da memória. (HALBWACHS, 2001) Baseado nas idéias desse autor, acredita-se que os bairros em estudo tenham uma influência significativa sobre a construção das memórias individuais dos seus antigos moradores. Isso se deve ao fato dos bairros terem concentrado diversos grupos que possibilitaram à população o desenvolvimento de vivências pessoais e sociais. A paisagem reforça a formação desses quadros sociais da memória no momento em que se constitui no suporte físico dos diversos grupos sociais, como o próprio bairro, as escolas, os clubes, e as próprias fábricas. A existência desses elementos na paisagem, mesmo que fragmentados, ainda podem evocar lembranças relacionadas ao período fabril do bairro, às diversas relações que se desenvolveram dentro e fora das fábricas, e também às relações topofílicas<sup>6</sup>, que refletem os elos afetivos entre as pessoas e um determinado lugar.

Além dos conceitos sobre memória socialmente construída, é importante também conhecer as memórias individuais que compõem uma memória coletiva coesa, que possa vir a se caracterizar como uma memória social a ser preservada. Para compreender corretamente os conceitos de memória coletiva, recorre-se às relações entre as memórias individuais e coletivas propostas por Joel Candau. Para esse autor, enquanto nos indivíduos a memória se manifesta nestes três níveis: protomemória, memória e metamemória; no coletivo ela se manifesta apenas no nível metamemorial, porém nesse caso ela possui um estatuto diferente daquele que ocorre em nível individual.

---

<sup>6</sup> O conceito de *Topofilia* (1974) foi criado pelo geógrafo sino-americano Yi-Fu-Tuan e se constitui nos elos afetivos desenvolvido entre o(s) indivíduo(s) e o lugar, através da percepção, dos valores atribuídos, e das atitudes desenvolvidas em relação a ele.

A protomemória é identificada pela memória de baixo nível, é aquela que “constitui os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade” (CANDAU, 2018, pg. 22), identificada também como memória procedural, memória repetitiva ou memória-hábito de Bergson, ou seja, aquela que age como experiência incorporada, de maneira imperceptível, sem necessidade de evocação consciente. A memória, propriamente dita, é identificada pela memória de alto nível, é aquela que constitui o reconhecimento e a recordação, que age pela “evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc).” (CANDAU, 2018, pg. 23). A metamemória é identificada pela “representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela” (CANDAU, 2018, pg. 23). Enquanto a protomemória e a memória fazem uso direto da faculdade da memória, a metamemória faz uso da representação sobre essa faculdade, possibilitando ao indivíduo discorrer sobre suas memórias e atuando sobre elas conforme suas necessidades.

As memórias individuais podem ser compartilhadas por membros de um mesmo grupo. Esse compartilhamento de memória pode se caracterizar pela eficiência ou facilidade que certos elementos cognitivos possuem para ser compreendidos e memorizados pelo grupo; ou pelo saber compartilhado coletivamente através da percepção comum sobre experiências sensíveis; ou também pelos significados sociais e culturais compartilhados consensualmente e reforçados coletivamente, já que “estamos inclinados a completar nossas memórias, ajudando-nos na memória dos outros” (CANDAU, 2008, p. 3). Ressalta-se que esse compartilhamento não é identificado como “memória coletiva”.

Considerando que a memória individual encontra-se em constante (re)elaboração conforme a subjetividade de cada indivíduo, as referências culturais e sociais dos grupos nos quais ele está inserido, incluindo também seus esquecimentos, o autor afirma que não é possível que os indivíduos de um mesmo grupo possuam exatamente as mesmas memórias relacionadas a um passado comum, portanto não é possível construir uma memória coletiva que seja comum a todos. Assim, uma memória coletiva só é possível de ser construída sobre as representações das memórias individuais, ou seja, através da metamemória. A “memória coletiva” caracteriza-se então pela generalização da representação coletiva, com a finalidade de produzir narrativas estáveis, coerentes, que representem a coletividade de um determinado grupo, às quais o autor denomina como “retóricas holísticas”. (CANDAU, 2008)

Além das memórias coletivas e individuais, interessa também conhecer a relação entre memória e percepção. De acordo com Henri Bergson, filósofo francês, a percepção é aquilo que o indivíduo conhece sobre o mundo, a partir dos estímulos recebidos e transmitidos através do seu sistema nervoso, possibilitando assim que este indivíduo (re)conheça o sistema de objetos que compõe este mundo e desencadeie ações em relação à eles. O autor insere a dimensão espiritual ao afirmar que “a impressão recebida, em vez de desenvolver-se apenas em movimentos, espiritualiza-se em conhecimento” (BERGSON, 1999, pg.25) e demonstra que há uma diferença quase inseparável entre percepção e memória quando diz que “não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada.” (BERGSON, 1999, pg.30)

Embora o autor afirme essa inseparável relação entre percepção e memória, é importante salientar as diferenças entre uma e outra para entender o processo de reconhecimento. O autor propõe que se entenda por percepção a “percepção pura”, aquela que existe mais de direito do que de fato, que seja capaz de eliminar todas as formas de interferência da memória, que obtenha indicações sobre a natureza da matéria ao mesmo tempo imediata e instantânea, e que esteja totalmente imersa no momento presente, permitindo ao indivíduo o conhecimento do mundo. Essas informações obtidas através da percepção individual são armazenadas na “memória pura”, aquela que se caracteriza por um espaço infinito, em constante crescimento, longe do presente (passado), sobre a qual se abre uma perspectiva para o que se chama de espírito. Por fim, o reconhecimento é o ponto de contato entre a percepção (presente) e a memória (passado).

Henri Bérçson viveu contemporaneamente ao surgimento da psicanálise, quebrou paradigmas positivistas ao afirmar que a memória não estava apenas no cérebro (matéria), mas também no psíquico (espírito), estabelecendo assim uma relação entre corpo e o espírito através da memória.

### **A reintegração das lacunas através da memória**

A prática de reutilização dos antigos prédios industriais, realizada pela Universidade Federal de Pelotas, representa um exemplo de sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural em benefício da sociedade, de acordo com a Carta Patrimonial de Sevilla do

Patrimônio Industrial, 2018<sup>7</sup>. Dentre os exemplos abordados pela Carta, tem-se a necessidade de reabilitar os espaços industriais obsoletos para poder desenvolver atividades de pesquisa, criação e produção de caráter colaborativo; o atendimento das demandas expressas pelos coletivos cidadãos pela provisão de espaços para expressar memórias e sociabilidade; e a crescente consciência cidadã pela manutenção e conservação do patrimônio industrial como parte essencial da memória coletiva.

A Universidade, enquanto instituição pública de ensino possui um compromisso com a construção do conhecimento e da cultura, através das atividades de ensino e pesquisa, e com o retorno desses resultados para a sociedade, através das atividades de extensão. Ciente de sua inserção num território preexistente e singular da cidade, essa instituição vem desenvolvendo atividades de extensão, através do Projeto Vizinhança<sup>8</sup>, com os bairros entorno do antigo Frigorífico Anglo. Atualmente, a universidade com o propósito de construção do conhecimento sobre o seu patrimônio industrial vem desenvolvendo, desde final de 2018, o projeto de pesquisa Memória, identidade e patrimônio industrial adquirido pela UFPel: Memórias dos lugares de produção de Pelotas e suas possibilidades de pesquisa a partir do trabalho com as comunidades.<sup>9</sup> O projeto tem por objetivo mapear os prédios, tanto ativos

---

<sup>7</sup> As conclusões do encontro VII Seminário de Paisagens Industriais da Andaluzia Pensando no patrimônio industrial. *Os desafios do século XXI*, organizados pelo Centro de Estudos da Andaluzia e o Comitê Internacional para a Conservação do Patrimônio Industrial-Espanha (TICCIH-Espanha) em 17 e 19 de maio de 2018 na cidade de Villanueva del Río y Minas em Sevilha com a Escola Superior Técnica de Arquitetura da Universidade de Sevilha, reuniu uma ampla representação da pluralidade disciplinar, geracional, territorial, profissional e de gênero que caracteriza o patrimônio industrial, que são especificadas no presente documento.

<sup>8</sup> O Programa Vizinhança consiste numa iniciativa da Universidade Federal de Pelotas em estabelecer uma relação com a comunidade vizinha ao CAMPUS Porto (Anglo) instalado em 2008 no Antigo Frigorífico Anglo. Esta iniciativa insere-se como uma prioridade no contexto da UFPel e especificamente da Pró Reitoria de Extensão e Cultura, a partir de uma concepção precípua de que a instalação da UFPel em uma área da cidade de alta vulnerabilidade econômica e social requer da universidade uma função pró-ativa no sentido de disponibilizar o acúmulo acadêmico com vistas a revitalizar a área e a melhorar a qualidade de vida daqueles que ali residem. As atividades foram inicialmente coordenadas pelo Laboratório de Estudos Urbanos e Regionais, vinculado ao Departamento de Geografia do Instituto de Ciências Humanas e pelo Núcleo de Arquitetura e Urbanismo, ligado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: <<https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u528>>. Acesso em: 24 Julho de 2019.

<sup>9</sup> O projeto conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e reúne estudantes de diversos cursos e programas da UFPel: Programa de Pós-Graduação em História, do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. O projeto tem por objetivo identificar e analisar as ex indústrias, cujos prédios foram adquiridos pela Universidade Federal de Pelotas e a partir disso estabelecer os diferentes estados de preservação e reativação patrimonial desses remanescentes industriais através de diversos momentos e propostas de revitalização, incluindo o mapeamento dos prédios tanto ativos como inativos. Dentre os que estão em plena atividade interessa refletir sobre os usos atuais, o conhecimento que as pessoas possuem sobre os usos originais dos prédios, qual o trabalho de conscientização realizado sobre esse patrimônio industrial, e que tipo de informações sobre esses prédios tem sido dadas, para finalmente propor uma atualização das mesmas e um

como inativos, e identificar os diferentes estados de preservação; analisar e refletir sobre os usos atuais e sobre as propostas para a reativação dos inativos; descobrir o que as pessoas sabem sobre os usos originais, e quais trabalhos de divulgação tem sido realizado sobre esse patrimônio; registrar as narrativas de ex-trabalhadores, e trabalhar com o envolvimento da comunidade; e por fim, propor uma atualização de todas as informações que possam ser compartilhadas em diversas instâncias de educação patrimonial.

O projeto de pesquisa denominado UM LUGAR PARA CHAMAR DE UFPEL: estudo sobre memória, toponímia e percepção, em relação ao tempo e ao espaço compartilhado entre cidade e universidade, pretende contribuir com os projetos institucionais, buscando conhecer as memórias individuais dos moradores, as percepções e relações afetivas que a população possui com o lugar, e identificar a existência de uma memória coletiva a fim de documentá-la, conservá-la, valorizá-la, e utilizá-la com um programa de necessidades<sup>10</sup> a ser atendido pelos novos projetos arquitetônicos e de desenho urbano, principalmente a serem executados pela UFPEL. O intuito de desenvolver um projeto com estas características é o de acreditar que ele possa reintegrar de alguma maneira as lacunas existentes entre o presente e o passado do bairro, como uma forma de reconhecer que as intervenções físicas que eliminaram elementos significativos da paisagem representam um erro cometido, o qual se pretende reparar de alguma maneira, através de projetos com interesses integradores, aliando as necessidades de expansão física da universidade com a preservação das memórias afetivas da população com seu bairro e com seus antigos lugares de trabalho. Embora Paul Ricoeur atribua o termo “dever de memória” a contextos traumatizantes, difíceis, caracterizados por usos e abusos, o referido termo possui o significado de um dever de fazer justiça à vítima, com a qual contraímos uma dívida que temos a obrigação de saldar. Nesse sentido, porém com menor intensidade, é possível traçar uma analogia entre o intuito do projeto como um “dever de memória”, na hipótese de os resultados obtidos em relação às memórias da população sobre os bairros demonstrarem a existência de uma memória coletiva, e também a manifestação de interesse na conservação dessa memória.

---

registro das narrativas de ex-trabalhadores, com envolvimento das comunidades, em diversas instâncias de educação patrimonial.

<sup>10</sup> O programa de necessidades é um instrumento básico para a construção de um projeto arquitetônico, que consiste no levantamento e registro de todas as informações que devem ser atendidas pelo projeto para atender a necessidade e o desejo do cliente, sejam elas de caráter legal (legislações diversas), ergonômico, subjetivo, de conforto ambiental, etc.

## REFERÊNCIAS

### Livros

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. 1. Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

DEL RIO, Vicente. *Introdução ao Desenho Urbano no Processo de Planejamento*. São Paulo: Ed. Pini, 1990.

GONÇALVES, Janice. *Pierre Nora e o tempo presente: entre memória e patrimônio cultural*. *Historiae*, 3, 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.17-41.

LYNCH, Kevin. *A Imagem da Cidade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

NORA, Pierre. *Entre memória e História, a problemática dos lugares*. *Projeto História*, 10, dez. 1993

RICOEUR, Paul. *Arquitetura e Narratividade*, IN: *Urbanisme*, n.303, Nov./dez. 1998, PP.44-51.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p.27-60.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUZA, J.G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. *Revista da Faculdade de Educação*, Campinas, v.1, n.1, p.42-48, ago.1996.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Caetano do Sul: Difusão Editorial S.A., 1974.

### Teses, Dissertações e Monografias

ESSINGER, Cíntia Vieira. *Entre a fábrica e a rua: a Companhia Fiação e Tecidos Pelotense e a criação de um espaço operário, Bairro Vársea, Pelotas, RS (1953 – 1974)*. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Cintia-Essinger.pdf>> Acesso em: 20/12/2019.

GOULARTE, Daniela Vieira. *Friches Industriais Pelotenses, conhecer para preservar. O caso da Laneira Brasileira S.A.* Monografia (Especialização em Artes) Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014. Disponível em:



<<https://wp.ufpel.edu.br/especializacaoemartesvisuais/files/2014/07/Daniela-Vieira-Goularte-2014.pdf>> Acesso em: 29/08/2019.

#### Sites

Amigos de Pelotas. Disponível em: <<https://amigosdepelotas.com.br/>> Acesso em: 19/12/2019.

Prefeitura Municipal de Pelotas. Disponível em: < <https://www.pelotas.com.br/>> Acesso em: 19/12/2019.

TICCIH-Brasil. Cartas Patrimoniais. *Carta de Nizhny Tagil sobre o Patrimônio Industrial*. 2003. Disponível em: <<https://ticcihbrasil.com.br/cartas/carta-de-nizhny-tagil-sobre-o-patrimonio-industrial/>> Acesso em: 19/10/2019.

TICCIH-Brasil. *Carta de Sevilha de Patrimônio Industrial*. 2018. Disponível em: < <https://ticcihbrasil.com.br/apresentacao-da-carta-de-sevilha-de-patrimonio-industrial/>> Acesso em: 19/10/2019.

Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/> Acesso em: 19/12/2019.

# **A AMÉRICA LATINA PERCEBIDA PELOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DOS REFLEXOS DA INVASÃO CULTURAL**

*LATINOAMERICA PERCEBIDA POR LOS ESTUDIANTES: UN ANÁLISIS DE LOS REFLEJOS DE LA INVASIÓN CULTURAL*

*Débora Laís Freitas  
Mestre em História - FURG  
dl.freitas@live.com*

*Rita de Cássia Grecco dos Santos  
Doutora em Educação - UFPEL  
ritagrecco@yahoo.com.br*

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo resulta de uma análise a partir de aulas-oficinas (Barca, 2004) com estudantes de Ensino Médio de primeiro e terceiro anos de uma escola Pública no Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar suas percepções a cerca da América Latina, partindo da hipótese de que os estudantes não possuem identificação com o subcontinente por consequência de processo de invasão cultural e consciência hospedeira, conceitos desenvolvidos por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1981).

Seguindo os pressupostos que Barca (2004) considera relevantes para desenvolver uma aula-oficina diretiva e significativa, elaborei duas inserções que pretendiam investigar, desenvolver e avaliar as concepções sobre a América Latina de estudantes que estão iniciando e saindo do Ensino Médio, a fim de reconhecer possíveis diferenças conceituais nas duas etapas.

É importante salientar que a análise detém-se, mais profundamente, neste capítulo, nas informações da primeira inserção, que visa, especialmente, avaliar o conhecimento e a sua origem a respeito da América Latina por parte dos estudantes, e quais processos contribuem para a constituição do pensamento-linguagem identificado na investigação. A segunda inserção configura-se como uma proposta de sequência didática detalhada no capítulo seguinte.

Barca (2012, p. 46) argumenta que o professor investigador deve se utilizar da informação interiorizada nos estudantes como ferramenta de investigação e promoção do desenvolvimento progressivo da construção conceitual, ou da consciência histórica. Nesse caminho, é crucial conceber o educando como agente investigador de suas próprias percepções, tentando desvelar que elementos sociais e históricos contribuem para o entendimento de mundo, ou do tema, que ele apresenta.

De antemão, através da experiência docente, outro desafio se revela nesse processo de autoconhecimento por parte dos discentes: é necessário, antes de tudo, um trabalho dialógico para que eles admitam ser socialmente construídos. É fundamental, também, a aquisição da percepção de que não são apenas indivíduos particulares e sim seres permeados pelo contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Essa dificuldade é um reflexo da realidade opressora teorizada por Freire (1981), na qual os indivíduos oprimidos se vêem como membros do processo social, de forma que a conscientização de que não possuem sua liberdade é dolorosa:

Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem. Este sofrimento provém “do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano” (From). Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também nos homens o sentimento de recusa à sua impotência (FREIRE, 1981, p. 75).

Isso é ainda mais observável nos adolescentes, que idealizam uma condição de independência e liberdade próximas, visto que a admissão de que sua realidade é opressora e limitadora encontra maior resistência. Essa situação não possui outro caminho de superação que não seja a ação dialógica.

A ação e a reflexão sobre o mundo é apontada por Freire (1981, p. 77) como base para a promoção da libertação autêntica. Desta forma, ao mesmo tempo em que os estudantes se percebem enquanto oprimidos, o professor deve promover o espaço para que eles se entendam potentes no que diz respeito à compreensão do mundo e de si mesmos:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienante (FREIRE, 1981, p. 80).

Dessa forma, retorno ao propósito da elaboração das aulas-oficinas, como uma proposta de romper com a estrutura educacional padronizada em aulas-conferência, ou aulas-colóquio, nas quais o professor é o centro da atividade, e a agência do estudante é desconsiderada no processo de progressão conceitual (BARCA, 2004, p. 132).

A proposta de aula-oficina acaba por ser um agente promotor do diálogo, pois se dá do ponto de partida da conceituação dos estudantes, e propõe análises que os colocam como críticos dos temas discutidos: “Propor questões orientadoras problematizadoras, que

constituam um desafio cognitivo adequando aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (*op. cit.*, p. 135).

Com esses postulados em mente, elaborei a aula-oficina, elemento introdutório de uma sequência didática que apresentarei no quinto capítulo, buscando trazer elementos que nos possibilitem obter as impressões prévias dos estudantes sobre a América Latina, a fim de proporcionar um espaço de diálogo e questionamentos sobre as evidências observadas.

### **Análise da compreensão dos estudantes sobre América Latina**

Com a participação do professor de História, que auxilia de forma voluntária na aplicação e discussão das aulas, apliquei a primeira inserção sobre América Latina nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio (310 e 311) nos dias 17 e 18 de outubro de 2018, com a presença de onze estudantes em cada turma.

Primeiramente, discutimos com os estudantes o que eles entendiam por América Latina, e o principal elemento de definição que apareceu foi o da Língua Espanhola, associando o termo aos países colonizados pela Espanha (ou a América Espanhola). Então, surgiu o questionamento se o Brasil era latino-americano, a principal conclusão trazida pelos estudantes no diálogo é que geograficamente o Brasil faz parte do subcontinente, mas que não reconhecem identificação com os países em questão, destacando diferenças culturais e pouco conhecimento sobre eles.

Os países que foram citados no diálogo foram, nessa ordem, Argentina, Uruguai e Paraguai, e os educandos reconhecem que esses países são mais presentes no cotidiano da Região Sul do Brasil e, provavelmente, por isso estabelecem comparativos com eles e não com outros. Com os países citados, os discentes apontaram que a identificação se dá a partir dos costumes e hábitos, como vestimenta, culinária, futebol, com relação ao Paraguai o destaque dado foi à ligação comercial.

Questionados sobre o que os afastam dos demais países não citados no diálogo, os estudantes destacaram a “falta de conhecimento”, tanto por parte do que aprendem ou deixam de aprender na escola, quanto pela citada “falta de popularidade”, fazendo paralelo com o consumo e influência midiática voltados para países que não fazem parte do subcontinente. As principais frases utilizadas e discutidas pelos estudantes foram:

- “Tudo vem de fora”;
- “O que torna um lugar interessante é o quão diferente é de nós”;
- “Estar no RS dá uma visão diferente dos países latino-americanos”.

Depois do diálogo coletivo, os estudantes realizaram registros sobre os questionamentos discutidos: 1. O que entendo da América Latina e o que a define; 2. Alguma relação histórica entre a América Latina e o Brasil; 3. De onde vem o conhecimento sobre esse tema.

Nos primeiros anos do Ensino Médio, nas turmas 110 e 112, com um total de quarenta estudantes, eles apresentaram pouco conhecimento sobre América Latina além de um entendimento confuso quanto à localização – alguns apontaram apenas a América do Sul, enquanto outros argumentaram que são os mexicanos que são chamados de “latinos” nos Estados Unidos. Tal percepção dá-se nitidamente através dos meios de comunicação, como filmes e televisão.

Quanto ao Brasil, na discussão em grupo, mais abrangente, percebeu-se que era estranho à maioria a ideia do país fazer parte de um grupo social “latino”, apontando, inclusive, traços físicos e culturais que diferenciariam os brasileiros do conceito de “latino-americano”, mas geograficamente reconhecem o Brasil como integrante da América Latina. Os elementos citados como característicos da América Latina foram a língua espanhola e a economia, apresentando uma visão dos latino-americanos como “imigrantes no mundo”, sem uma nação que os ampare econômica e socialmente.

Em uma das turmas (112), alguns alunos levantaram e colaboraram com as discussões a respeito da colonização, apontando tanto os aspectos culturais quanto os econômicos, que dariam unidade à América Latina. Ainda assim, as falas sobre o subcontinente são colocadas como “de fora”, eles se posicionaram como se estivessem realizando a análise de algo alheio à realidade deles.

Durante a incitação ao diálogo, questionei o porquê se colocavam tão à parte da realidade concebida como América Latina, e alguns estudantes, em especial, expressaram que o interesse não acontece porque o cotidiano deles é “estrangeiro”. Parafraseando a fala de uma estudante, “nossa história é estrangeira, é colocada e reproduzida externamente e apenas a consumimos”. Dessa forma, não somos atores/autores da história mundial, somente um espaço que surgiu depois e atrasado.

A análise desta primeira parte da aula-oficina vai ao encontro das observações que permitiram chegar à hipótese da pesquisa. Em todas as turmas, antes mesmo de iniciar a atividade, na introdução da fala ao tema da atividade, os estudantes já se mostravam apreensivos. Acredito que muito, é claro, em função da minha posição de professora e o receio de uma avaliação sobre o tema. Isso transparece, em parte, o desconhecimento dos estudantes sobre o assunto.

Em um universo de turmas de 10 a 25 estudantes, o número de estudantes que se desafiou a falar algo sobre América Latina foi muito restrito, mesmo depois que esclareci que a atividade não seria avaliada, e que fazia parte de uma pesquisa que tinha o objetivo de saber o que eles entendiam sobre o tema.

Alguns estudantes (e quando falo “alguns” falo de, no máximo, quatro estudantes por turma, em média) diziam lembrar apenas de alguns temas referentes à Geografia aprendidos na escola. No terceiro ano do Ensino Médio, boa parte dos estudantes admitia não conhecer a América Latina, mas reconheciam que ouviram falar algumas vezes. No entanto, relataram que não tinham interesse, porque sempre estudaram os processos históricos que aconteceram na Europa ou partiram dela (Revoluções, guerras, etc.).

O que se observa, a partir do diálogo inicial com as quatro turmas, é que as temáticas sobre América Latina são desconhecidas pelos estudantes, e não necessariamente negadas por eles, o que demonstra uma condição igualmente problemática em relação à relevância dada ao subcontinente nas Ciências Humanas, especialmente na área História.

Tal constatação não impede a análise a partir da teoria de Freire (1981), porque, como já explanei, a construção curricular da disciplina de História é reflexo dos contextos sociais, históricos e políticos de invasão cultural e a construção da consciência hospedeira do opressor. A preocupação contínua sobre o impacto dessa posição sócio curricular na construção da consciência crítica e identitária dos estudantes. A seguir, os estudantes realizaram breve registro sobre os questionamentos, que foram discutidos na aula, especialmente: 1 O que entendo por América Latina e o que a define; 2 Qual a relação do Brasil com a América Latina e 3 De onde vem esse conhecimento.

Nem todos os registros são passíveis de análise quantitativa em relação às expressões usadas, pois os estudantes responderam às indagações, em sua maioria, de forma muito sucinta e vaga. O que apresento aqui é uma avaliação das respostas em conjunto, considerando algumas categorias de análise que pretendem identificar as percepções gerais deles sobre o tema. Dessa forma, elenquei, a partir da pré-análise, as seguintes categorias para incluir as suas respostas (que não são excludentes, portanto, o número total de menções poderá ser maior que o número de registros analisados):

- a. Características culturais que determinam a América Latina: em especial, a língua, mas também aparecem nas respostas, com menor frequência, costumes e religião.
- b. Características históricas que determinam a América Latina: em especial, o tipo de colonização dos países que fazem parte do subcontinente;

c. Características geográficas que determinam a América Latina: aqui, não farei juízo de valor quanto à localização estar certa ou errada, pois o objetivo é avaliar elementos que caracterizam o subcontinente;

d. Características sociais que determinam a América Latina: respostas que relacionam a América Latina e o Brasil a aspectos como pobreza e subdesenvolvimento;

e. Papel da escola na constituição do saber: quando os estudantes apontam que a principal referência para o entendimento que eles têm por América Latina se deu especialmente a partir da escola, e aqui podemos subdividir a categoria como: I positivo (quando a resposta tem um embasamento relativo); II negativo (quando se utilizaram na resposta expressões como “pouco conhecimento”, “pouco trabalhado”, entre outros) e; III neutra (quando a resposta não classifica a qualidade do conhecimento escolar);

f. Papel das mídias na constituição do saber: quando os estudantes apontam que a principal referência para o entendimento que eles têm por América Latina é originária dos meios de comunicação, subdivididos em I Internet e; II Televisão;

g. Desconhecimento quase que total do tema América Latina: quando as respostas não apresentam nenhuma referência quanto ao solicitado na atividade e os estudantes identificam desconhecimento sobre a temática.

Categoria	Menções nas turmas de 1º ano do Ensino Médio (40 registros)	Menções nas turmas de 3º ano do Ensino Médio (22 registros)
A – Culturais	27	20
B – Históricas	10	10
C – Geográficas	13	5
D – Sociais	13	7
E. I – Escola – positiva	3	2
E. II – Escola – negativa	11	4
E. III – Escola – neutra	8	4
F. I – Mídias – Internet	2	4
F. II – Mídias – Televisão	9	11
G – Desconhecimento	16	5

**Tabela 1** – Frequência das menções dos estudantes sobre a América Latina **Fonte:** Elaborado pela própria Pesquisadora.

Em meio aos dados quantitativos, é possível deduzir que, em relação às turmas do primeiro ano do Ensino Médio, os estudantes definem como América Latina especialmente características culturais, e em segundo plano, destacam a localização geográfica como determinante para essa definição, além de características sociais, citando problemas sociais e econômicos semelhantes entre os países. Em relação à origem do conhecimento, a maioria

associa à escola e à televisão. Importante destacar que o desconhecimento sobre o tema é relevante nas respostas analisadas.

No que diz respeito ao terceiro ano do Ensino Médio, os estudantes também deram maior destaque à questão cultural, mas, proporcionalmente, citaram bastante, também, o contexto histórico de colonização, relacionando, em algumas respostas, às questões sociais, como o subdesenvolvimento e as relações comerciais estabelecidas. Quanto à origem do conhecimento, a maioria admite ter construído a partir das mídias, especialmente a televisão e filmes (citados em algumas respostas). Importante destacar que, ao final do Ensino Médio, cinco de vinte e dois estudantes admitem desconhecer aspectos relacionados ao subcontinente.

De uma forma geral, os educandos admitem uma relação cultural entre os países que configuram a América Latina, dando pouca ênfase a questões históricas e sociais. A escola não atua de forma positiva no desenvolvimento do seu conhecimento acerca do subcontinente, já que a maioria das menções diretas ao papel da escola é negativa ou neutra. Também é perceptível, ainda, o papel da televisão na constituição do pensamento e opinião dos estudantes.

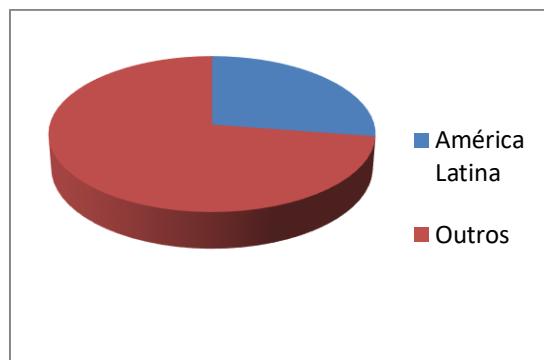
Na segunda etapa da atividade, os discentes analisaram as imagens anteriormente apresentadas nesta dissertação e dispostas no quadro, foi solicitado o registro sobre qual a origem de cada uma das imagens, e selecionando duas ou três delas para descrever quais elementos os ajudaram a definir se o espaço retratado é da América Latina ou de outro continente ou subcontinente, dispostas na seguinte ordem:

- 1 – Cuzco, Peru
- 2- Berlim, Alemanha
- 3- Paris, França
- 4- Representação de Tenochtitlan, do Império Asteca (México)
- 5- Representação de Teotihuacán, do Império Asteca (México)
- 6- Rio de Janeiro, Brasil
- 7- Representação da organização produtiva no Império Inca (Peru)
- 8- Representação do Rio de Janeiro, Brasil, no período colonial
- 9- Representação de Lisboa, Portugal, no período colonial
- 10- Bairro de Clacton, Londres, na Inglaterra

A imagem de Tenochtitlan, em especial, foi discutida durante as inserções, pois no decorrer das análises questioneei quais imagens estavam sendo mais difíceis de classificar, e ela foi apontada em três das turmas. Eles alegaram que a imagem representava uma



cidade/sociedade muito bem organizada e com infraestruturas como construções e tecnologias de produção agrícola. Porém, as montanhas ao fundo e, em algumas falas, a aparência de “índios” das pessoas representadas, davam sinais de que a imagem fosse referente à América Latina. Em outras palavras, uma sociedade organizada, com infraestrutura e tecnologias não davam sinais de que o lugar pudesse ser latino-americano, os educandos ainda relacionaram a natureza exuberante à América Latina e as cidades e a urbanização à Europa, como se observa no seguinte gráfico:



**Gráfico 1:** Percepção geral sobre a Figura 5 - Representação Tenochtitlan, México  
Fonte: Produzido pela pesquisadora

Realizei a análise de conteúdo das descrições feitas pelos estudantes acerca de algumas das imagens selecionadas. Destarte, com base em Bardin (2006), é possível afirmar que a aplicação da técnica, no presente caso, possui a função de administração de provas, ou seja, parte-se de uma hipótese para, em seguida, procurar sua confirmação que se dá através de uma prova obtida pela análise de conteúdo.

Assim, busco analisar nos registros dos estudantes, selecionando, nas imagens mais citadas, a intensidade das expressões utilizadas ao longo dos textos, o que Richardson (p. 239) trata como “a direção da informação”. Nesse caminho, operacionalizei as expressões que se referem ou não à América Latina, a fim de observar o direcionamento dado por eles aos elementos que a definem.

A grande maioria dos estudantes apenas argumentou que entendiam por América Latina porque era uma imagem do Brasil, dois estudantes destacaram a relação entre a urbanização e a natureza, um apontou que aparentava ser uma cidade populosa, e outro que já tinha visto a imagem na televisão, e sabia que se referia ao Brasil. Grande parte dos estudantes indicou a imagem como fazendo parte da América Latina, e pelas descrições, eles entendem, de forma geral, que o Brasil é um país que faz parte da América Latina, mesmo

que não reconheçam característica em comum com o subcontinente (como observado no diálogo inicial da aula-oficina).

De todos os registros coletados, selecionei quarenta e cinco para realizar a análise das classificações das imagens em relação à intensidade das expressões. Para essa seleção, justifico que os demais registros entregues carecem de informações passíveis de análise, com respostas abstratas, ou porque não agregam adjetivos que descrevam as imagens, mas sim identificação, como “é América Latina porque é Brasil”, ou “parece uma foto do México que já vi”, ou seja, não descrevem os elementos que fazem os estudantes associarem as imagens à América Latina, ou a não associação.

Expressões usadas para definir outras regiões (entre parênteses, o número da figura relacionada):

- desenvolvido (1, 5)
- rico (1)
- estrutura organizada (5, 4)
- padrão da arquitetura (10, 10 3, 10, 10, 10, 10, 10)

Expressões usadas para definir a América Latina:

- subdesenvolvida (3, 3)
- pobreza (3, 10, 10, 3)
- arquitetura desorganizada (2)
- precisa de recursos (10)
- poluição, lixo (2, 3, 2, 3, 3, 3, 2, 2)
- povos diversos (8, 8, 8)
- escravidão (8, 8, 7)
- colonização (8, 8, 8, 7, 7, 8, 8)
- natureza (6, 6, 6)

Creio que a maioria dos estudantes tenha optado por descrever as imagens que os remetesse à América Latina, por conta do direcionamento temático da aula-oficina. Assim, se apresentaram mais expressões referentes ao que define o subcontinente do que as outras regiões teriam de diferente. De qualquer forma, é possível observar o que compreendem como pertencente ao contexto latino-americano, através de algumas expressões recorrentes e representativas: poluição e lixo, pobreza, colonização.

Das imagens 2 e 3, que são fotografias aéreas de Berlim, Alemanha, e um bairro periférico de Paris, respectivamente, os estudantes identificaram o aspecto cinza de Berlim e a rua sem manutenção de limpeza de Paris como características que definiriam uma região da América Latina, usando as expressões “poluição” e “lixo” de forma frequente.

A imagem 10, de um bairro periférico de Londres, Inglaterra, gerou muitas dúvidas, observadas durante a atividade. Os estudantes tendiam a classificar a fotografia como pertencente à América Latina, mas uma pequena placa escrita “Sold” (“vendido”, em inglês), e o padrão das casas do bairro, mesmo que aparentemente negligenciado pela manutenção pública, influenciaram que muitos classificassem como de outra região. Assim, a expressão que mais apareceu nessa imagem, para defini-la como não sendo do subcontinente, foi “arquitetura padrão”. Os educandos, que a classificaram como da América Latina, utilizaram como adjetivos “pobreza” e “poucos recursos” para descrevê-la.

Sobre as imagens que são representações de períodos passados, as expressões empenhadas para indicá-las como latino-americanas dizem respeito à representação do Brasil Colonial e da estrutura produtiva agrícola inca, aspecto que demonstrou entendimento em relação a alguns processos históricos, como a colonização e a escravidão.

Em relação à representação de Tenochtitlan, cidade do Império Asteca, a grande maioria dos estudantes classificaram-na como não pertencente à América Latina (ver Gráfico 3), os que a selecionaram para descrição, apontaram características como desenvolvimento e organização como marcantes na imagem e informaram que a classificariam como sendo de outra região que não fosse a América Latina.

A proposição da aula oficina possibilitou uma série de diálogos que contribuíram para o entendimento tanto no que diz respeito à origem do conhecimento e à interpretação dos estudantes sobre como eles percebem as paisagens e as relações que estabelecem entre os elementos das mesmas e a região a que pertencem, quanto ao desenvolvimento do seu pensamento crítico, uma vez que eles passaram a questionar como se constituíram suas opiniões e percepções a respeito da América Latina e do mundo, o que será discutido no subcapítulo a seguir.

### **Uma perspectiva sob a ótica de Paulo Freire**

Depois dos procedimentos metodológicos apresentados e aplicados durante a pesquisa, é possível constatar que existe pouca preocupação com as temáticas relacionadas à América Latina no currículo escolar brasileiro, especialmente na disciplina de História – foco desta pesquisa – desde os primórdios da organização curricular no Brasil, a partir do final do

século XIX e início do século XX, modelo de educação que usou como referência as experiências no Colégio Dom Pedro II.

É importante salientar que o ensino tradicional de História dá-se sob uma perspectiva linear que destaca os ciclos econômicos (BITTENCOURT, 2010) e, além disso, cabe salientar que a América Latina sempre foi abordada tendo em vista essa relação econômica e social, de acordo com os contextos políticos do Brasil. A conexão estabelecida com o subcontinente ocorria a partir das diferenças, dos momentos em que o país buscava, através da Educação, a construção de uma identidade nacional, e por meio das semelhanças, quando a instituição governamental visava o alinhamento político e ideológico com os demais países latino-americanos (DIAS, 1997; KALIL-ALVES & OLIVEIRA, 2011).

Quanto ao que os estudantes do Ensino Médio entendem ou conhecem sobre a América Latina, percebe-se uma tendência a não se apropriarem das temáticas referentes ao subcontinente, e suas interpretações são notadamente marcadas por impressões desenvolvidas a partir de outras fontes de informação que não a escola.

A consequência desta estruturação da disciplina de História, ao longo do tempo no Brasil, é evidenciada também nas análises realizadas em sala de aula: pouco conhecimento sobre a expressão ou o conceito de “América Latina”, reconhecimento de características negativas em relação à sociedade, cultura e economia dos demais países que compõem o subcontinente, e a falta de interesse na aprendizagem de temas referentes a eles. Além dessas condições institucionais percebidas, o que contribui para que os estudantes não a reconheçam e não se vejam como parte dessa região que possui aspectos históricos, culturais e sociais tão semelhantes? Proponho-me a interpretar esse problema a partir dos conceitos de “consciência hospedeira” e “invasão cultural”, discutidos na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1981).

Tendo em vista o histórico do desenvolvimento da Educação no Brasil, percebe-se que o objetivo de construção de uma identidade nacional sempre acabava por vincular a história e a cultura do Brasil ao processo de colonização europeu. Obviamente esse é um marco que constituiu o território brasileiro, mas se vê na análise dos PCNs da disciplina de História muito pouca, ou quase nula, ênfase aos processos sociais e históricos internos no subcontinente latino-americano, naturalizando o processo de colonização naquela perspectiva histórica de linearidade em direção ao progresso (BITTENCOURT, 2010), que é colocado como o modelo de sociedade com as manifestações culturais tipicamente europeias.

Os conceitos mais relevantes para o desenvolvimento desta análise são os da “consciência hospedeira” e o da “invasão cultural”, que dificilmente são dissociados numa definição, porque eles se retroalimentam no processo de educação dos indivíduos, nesse caso,

dando enfoque ao espaço institucionalizado da escola. Na concepção de educação bancária, em que o estudante é um receptáculo de ideias, conceitos e posturas consolidados anteriormente a eles, o enquadramento está na estrutura social e econômica na qual estamos inseridos, dividida, essencialmente, entre aqueles que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho.

Dada essa realidade, sem questionamentos, os estudantes, em sua essência, não chegam a questionar a origem dessa estrutura ou se ela é a única possibilidade. Dessa inércia se mantém o entendimento de que alguns têm mais poderes econômicos, políticos e sociais, simplesmente porque os têm, ou porque tiveram sucesso em conquistá-los.

Quando a educação não se propõe a ser dialógica (FREIRE, 1981, p. 78), e a concepção da sociedade, tal como é, é colocada de forma naturalizada, o estudante passa a associar os processos históricos e sociais entre sucesso e fracasso e, nessa perspectiva linear, seu objetivo é alcançar o sucesso. Dessa forma, os educandos desenvolvem a “consciência hospedeira”, uma vez que:

Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro (FREIRE, 1981, p. 162).

A partir do processo de invasão e conquista das nações europeias sobre as sociedades americanas, iniciado no século XV, fica claro o processo de dominação promovido pelos conquistadores, e esta passagem de Freire traduz perfeitamente o processo de aculturação a que nossos povos foram submetidos e o são até hoje, através de mecanismos mais abrangentes e globalizantes: “O antidualógico se impõe ao opressor, na situação objetiva da opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (*op. cit.*).

O resultado desse processo sócio-histórico, teorizado por Freire, é percebido através da análise dos dados emanados dos questionários iniciais aplicados aos estudantes de Ensino Médio, que tratavam de questões sobre o interesse, o conhecimento e a aproximação cultural deles em relação a países selecionados da Europa e da América Latina, assim como o Japão, escolhido em função da relação com a tecnologia, que é alvo do interesse latente da juventude do século XXI.

O que se pode apreender desta análise é que os jovens de fato desenvolvem um conhecimento, e, conseqüentemente, uma aproximação cultural muito maior com as referências europeias e pouco conhecem sobre os processos históricos e culturais do

subcontinente que integram. Seguindo a perspectiva de Freire, fica clara aqui a constituição da “consciência hospedeira” que identifica os países colonizadores e, por consequência os opressores, como referência de sociedade.

Certamente essa condição não é consequência exclusiva da educação institucional. Os meios de comunicação, especialmente a televisão e a *internet*, influenciam muito no tipo de produto cultural que os jovens e os estudantes têm ou não acesso e o consolidam como padrão. Esta é uma discussão interessante que pode ser feita sobre a contradição do processo de globalização que, ao mesmo tempo em que proporciona acesso mais facilitado ao conhecimento e a produções culturais exóticas, acaba por homogeneizar, através do poder econômico, a massificação de artistas e produções culturais específicas dos países que detêm o maior controle econômico.

Trago essa frase retirada dos registros dos estudantes durante as aulas-oficinas para expressar esse entendimento sobre o subcontinente, discutir a representação social que existe e o papel da escola: *“Na escola, não me lembro de muito sobre América Latina, porém, através da mídia é passada a imagem da América Latina, no geral, mais marginalizada, mais ‘subdesenvolvida’”*

Quando a escola deixa de realizar a análise e a reflexão de qualquer tema ou fenômeno relevante na História, ela abre mão de desenvolver consciência crítica nos jovens educandos. A mídia, por sua vez, seja tradicional ou alternativa, assume o papel de fornecer as informações e influenciar na construção das opiniões e das compreensões sobre aspectos sociais e políticos.

Em relação à América Latina, quando os temas históricos, políticos e sociais do subcontinente não são discutidos no espaço escolar, a questão da construção da identidade e a relação entre as diferenças e semelhanças, tão citadas nos PCNs de História como objetivos da disciplina, perdem-se e ficam a cargo das experiências além da escola nas quais os estudantes estão imersos.

Segundo a perspectiva de Freire (1981, p. 184), estamos condicionados a uma cultura do êxito e do sucesso pessoal que influencia diretamente nossas concepções acerca de temáticas sociais e, nesse sentido, a tendência é negar uma realidade que seja desfavorável ao êxito pessoal. Quando os estudantes afirmam que a América Latina é colocada numa perspectiva negativa (quando é colocada), relacionando os países especialmente à pobreza e ao subdesenvolvimento, a reação é o afastamento da sua cultura e da sua realidade social do que é concebido como “fracasso”.

A invasão cultural atua de forma a suprimir a capacidade criativa e de autoria dos sujeitos que são submetidos à dominação e à conquista: “Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (FREIRE, 1981, p. 163). A imposição de um entendimento de civilização trazida pelos colonizadores europeus e o “pacote” que deve vir com ela (religião, padrões de vida e de consumo, produção artística, etc.) produz neles a consciência de que o seu modo de vida, seus hábitos e sua cultura estão superados pelo progresso ocidental. Mais adiante, os Estados Unidos da América assumem esse papel de conduzir os padrões econômicos e culturais da América Latina, subjugando cada vez mais a autonomia social, cultural e econômica dos povos nativos.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BARCA, Isabel. Aula oficina do projecto à avaliação. In: PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DE QUALIDADE, 4., 2004, Braga. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, 2004. p. 131-144.

\_\_\_\_\_. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: *História. Goiânia*, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, Maria de Fatima Sabino. *A “invenção da América” na cultura escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KALIL-ALVES, Tamar; DE OLIVEIRA, Wellington. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. In: Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 3, n. 6, enero-junio, 2011, p. 283- 298.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social. Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2008 (p. 220-244).

# CLUBE GUARANI: A IMPORTÂNCIA DOS CLUBES NEGROS E SUA REPRESENTAÇÃO PARA A SOCIEDADE DE ARROIO GRANDE, RS

## *CLUB GUARANI: LA IMPORTANCIA DE LOS CLUBES NEGROS Y SU REPRESENTACIÓN A LA SOCIEDAD ARROIO GRANDE, RS*

*Franciéle Gonçalves Soares  
Graduada em Tecnologia em Gestão de Turismo  
Universidade Federal do Pampa  
franciellisoares805@gmail.com*

*Alessandra Buriol Farinha  
Doutora, docente da Universidade Federal do Pampa  
alefarinha@yahoo.com.br*

O Clube Guarani (Fachada disposta na Figura 01) está localizado em Arroio Grande, município localizado na região sul do Rio Grande do Sul, Brasil. Foi fundado em 1920 como forma de luta e resistência negra, pouco tempo depois da abolição da escravatura em 1888, quando os negros conquistaram sua “liberdade”, mas, no entanto, continuaram enfrentando o preconceito e discriminação racial, um exemplo disso foi a continuidade da exclusão dos negros dos espaços sociais, principalmente de associações recreativas.



**Figura 01:** Fachada do Clube Guarani, de Arroio Grande, RS. Fonte: Professor Lizandro Araujo (1990).

Vale ressaltar que os negros no período pós abolicionista tiveram que lidar com a dificuldade de serem aceitos no mercado de trabalho, em instituições de ensino, em espaços



de recreação e lazer, dentre outros. Todas essas barreiras financeiras e sociais fizeram com que os negros utilizassem dos clubes negros como um forma de se fortalecer e se apoiar.

Percebe-se então que os clubes negros iam muito além de um espaço de festas, se tratavam de espaços de sociabilidade, apoio e resistência, de se reconhecer e se fortalecer. Portanto o presente trabalho aborda a importância do Clube Guarani para a sociedade arroio-grandense, bem como destacar a contribuição que os clubes sociais em geral tiveram como um todo.

Para realização deste artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos relacionados ao Clube Guarani e a clubes sociais negros, também pesquisa exploratória, onde foram feitas três entrevistas com antigos frequentadores do clube. A primeira foi realizada em novembro de 2017 com o Prof. Paulo Sérgio, ex. presidente do Clube Guarani, a seguinte em dezembro de 2018 com a Sra. Maria Geni Lemos, atual responsável pela sede, e a última em novembro de 2019 com a Profa. Maristela Correa, com especialização em educação.

A pesquisa sobre o Clube Guarani encontra-se em andamento. O interesse pelo tema surgiu durante a elaboração de um resumo expandido realizado na disciplina Turismo e Cultura de Fronteira<sup>1</sup>, junto ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo. Posteriormente em 2018 houve a continuidade no estudo sobre o Clube Guarani, que culminou na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Clube Guarani: Uma proposta de reabertura das atividades de um Clube Social negro em Arroio Grande, RS” e atualmente em 2019 estão sendo desenvolvidas mais pesquisas sobre o tema.

### **Clube Guarani:** A trajetória do clube primeiro e único clube social negro de Arroio Grande

O Clube Guarani está localizado em Arroio Grande, cidade esta que, de acordo com Quadrado (2012), se emancipou em 1872 de Jaguarão, fronteira com Uruguai. Quadrado afirma também que a cidade teve como base na econômica as charqueadas, as quais utilizavam os africanos escravizados para trabalhos nas fazendas (Kosby, 2011, p. 04).

Segundo Quadrado (2012, p. 97), no ano de 1858, quase metade da população arroio-grandense era composta por negros escravizados, se percebe então que as práticas culturais afro eram fortemente presentes, no entanto, existia muito preconceito e discriminação, mesmo

---

<sup>1</sup> Em 2017, ministrada pela docente Alessandra Buriol Farinha.

no período pós abolicionista esta exclusão referente aos negros. Um exemplo disso, foi a proibição dos mesmos de certos espaços sociais da cidade, no caso de Arroio Grande, eles não podiam frequentar os clubes sociais.

De acordo com a depoente Maria Geni Lemos, antiga frequentadora, primeira mulher a se tornar presidente do clube e atual responsável pela sede, em meados do século XX, as pessoas economicamente desfavorecidas frequentavam o Clube Caixeral, os abastados frequentavam o Clube do Comércio, e as pessoas mais tradicionalistas participavam do Centro de Tradições Gaúchas, porém não existia espaço para os negros em nenhum destes espaços sociais.

No entanto, segundo Kosby (2011) essa parcela da comunidade que era excluída do convívio social nos clubes fazia suas festas na rua, em suas residências, tudo isso fez com que as famílias negras se fortalecessem. Entretanto, ainda de acordo com a autora, as famílias negras da cidade eram grandes, fazendo com que a rua e as casas não tivessem tamanho suficiente para aportar tamanho número de pessoas. Foi neste contexto, que em 1920 um grupo de amigos fundou o Clube Guarani, para que dessa forma, fosse possível unirem-se para fazer suas festividades juntos, em um espaço adequado, assim como a sociedade “branca” fazia. A diferença é que, nesse espaço não havia distinção, brancos podiam participar.

O depoente Sr. Paulo Sérgio salienta que o sucesso do Clube Guarani se deve ao acolhimento da comunidade, que sempre foi “generosa”, nas palavras do depoente. Um exemplo disso foi destacado por Quadrado (2012, p.105) onde afirma que “Nos anos 1960 o Clube passou por uma reforma em sua sede, na presidência de Laureci Pires, quando foi construído um segundo piso para sua ampliação. Para isso obteve ajuda de sócios, ou, seja o prédio foi construído pelos próprios frequentadores” (QUADRADO, 2012, p.105).

A contribuição financeira e de força de trabalho da comunidade em prol do clube é uma forma de demonstrar como o mesmo era importante em Arroio Grande, como a continuação de suas atividades sociais beneficiava um determinado coletivo no município, como dava visibilidade para o município de Arroio Grande no contexto regional. Na Figura 02 contempla-se dois homens negros, carregando ferramentas de pedreiro, com roupas simples e ao seu fundo possivelmente o clube, onde estão a fazer a reforma.



**Figura 02:** Construção do segundo piso do clube, em 1960 Fonte: Acervo pessoal Lizandro Araújo

De acordo com o depoente Paulo Sérgio, antigo frequentador e ex. presidente do Guarani, o clube cada vez mais foi se destacando pela organização e por se um espaço sem distinção de raça ou classe social. O depoente ainda destaca o marco que foi às boates de sexta-feira: “Ninguém fazia festa na sexta-feira, porque ia todo mundo pro guará, foi o auge das boates, nas sextas só se falava em guará, guarani, era assim que o pessoal chamava” (Sr. Paulo Sérgio, 2017). Além disso, o depoente mencionou os carnavais do Guarani como os melhores carnavais da cidade. Na figura 03 observa-se o tradicional desfile de fantasias, ao redor o público observando o luxo das fantasias, vale ressaltar que este mesmo público é composto por pessoas brancas e pretas.



**Figura 03:** Desfile de fantasias, 1995. Fonte: Acervo pessoal Lizandro Araújo

Em 2004 de acordo com Quadrado (2012) o clube pela primeira vez teve na presidência duas mulheres, Sra. Maria Geni Lemos e Sra. Gizelaine Diogo Conceição, uma conquista para as mulheres negras, já que os clubes sociais eram espaços quase sempre geridos por homens. No entanto, em 2006 o clube fechou suas portas, este fechamento se deu devido a denúncias. A depoente Sr. Maria Geni ressalta que essas denúncias vieram de uma única vizinha, que se incomodava com o barulho das festas, das músicas, e do movimento de pessoas da frente da sede, então, a mesma organizou um abaixo assinado, no qual tiveram assinaturas até mesmo de pessoas que não residiam perto do clube. Na época não se teve condições econômicas para adquirir uma estrutura acústica, e se tornou quase inviável conseguir controlar o fluxo de pessoas.

O depoente Sr. Paulo Sérgio, quando questionado sobre o fechamento, demonstra tristeza, e até certa revolta, afirmando que o Clube Guarani era uma associação que inovava. Salientou a lástima que significa ser o único clube negro da cidade e hoje estar fechado, assim como vários outros no Rio Grande do Sul. Por fim declara: “eu acho que a raça era pra ter se unido, mas se unido mesmo [...] e ido adiante”.

Todavia, em 2011 viu-se uma oportunidade de reabrir o clube, porém com uma nova identidade, como Ponto de Cultura Axé Raízes, com atividades remetentes a cultura dos negros, como aula de dança, capoeira, literatura, artes, patrimônio e entre outros (Quadrado, 2012). Segundo a Sra. Maria Geni Lemos Santos, além de ser antiga frequentadora foi uma das responsáveis pelo Ponto de Cultura Axé Raízes, relata que o mesmo era subsidiado pela

FURG, de acordo com ela, o ponto recebeu verbas para a manutenção de 2011 até 2017, sendo que no ano de 2017 só receberam verbas em móveis, a última remeça incluía mesas, cadeiras, armários e computadores.

Atualmente, em 2019, de acordo com a depoente Sra. Maristela Correa, antiga frequentadora e ativista do movimento antirracista, a sede é alugada para aulas de dança de salão, a depoente lamenta e tem esperanças de que em 2020, ano em que o clube completa 100 anos, seja realizado algum evento.

No dia 10 de abril até o dia 30 de abril de 2019 foi organizada<sup>2</sup> uma exposição fotográfica do Clube Guarani, no espaço arte da Biblioteca Pública de Arroio Grande. A exposição contou com acervos pessoais e acervo do clube. Durante a organização desta exposição verificou-se que, infelizmente, boa parte do acervo do Clube Guarani foi extraviado, mas com o apoio da comunidade que disponibilizou mais, fotografias, foi possível realizar este evento. Recebemos em média 120 visitantes e muitos destes não tinham nenhuma fotografia em casa, então viram na exposição uma oportunidade de relembrar seus momentos de juventude.

Além disso, no dia 20 de novembro de 2019, dia da consciência negra, o acervo foi exposto novamente na Câmara de Vereadores de Arroio Grande, onde aconteceu uma palestra sobre racismo. É extremamente satisfatório proporcionar as pessoas momentos como este, de memória, de recordar momentos e pessoas que já se foram, um misto de nostalgia e de esperança de um dia voltarem a festejarem junto aos seus.

### **Colaboração do Clube Guarani e dos clubes sociais negros para a sociedade**

A manifestação de associações criadas por negros, em especial associações recreativas, tiveram início na primeira década do século XX (Rosa, 2017) de acordo com Escobar (2010) os clubes sociais negros foram criados como espaço de interação e sociabilidade daqueles que foram excluídos de certos espaços sociais, um exemplo de lugares que não permitiam a entrada de negros são os chamados “clubes sociais brancos”. Escobar e Silva (2018, p.56) ressaltam que “Os clubes negros são territórios de sociabilidade, solidariedade, organização e atuação política de homens e mulheres negras”. Observa-se que

---

<sup>2</sup> Organizada pela autora Franciele Soares. Atividade vinculada à realização das Práticas Profissionais em Gestão de Turismo II do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo sob orientação da Profa. Ma. Alice Leoti Silva.

as agremiações iam muito além de espaços de lazer, mas como também lugares onde se desenvolviam as mais diversas formas de sociabilidade.

Segundo Escobar (2018, p. 58) os clubes sociais negros “tinham como objetivo angariar fundos para apoiar as famílias negras em situação de vulnerabilidade, construir hospitais, escolas e custear o pagamento da liberdade dos negros escravizados, auxiliando ainda nas despesas do funeral” (ESCOBAR, 2018, p. 58). A depoente Sra. Maristela Correa garante que esse apoio também acontecia no Clube Guarani, e relembra de um caso específico: “O clube auxiliava financeiramente um senhor que vivia em situação de vulnerabilidade, ele morava aos fundos da sede, foi cedido a ele também um emprego no bar” (Sra. Maristela Correa, em 24 de Novembro de 2019).

Rosa (2017) afirma que algumas dessas associações tinham como intuito oferecer educação e desenvolver estes homens e mulheres negras como profissionais, Sra. Maristela Correa, quando questionada sobre este incentivo no Clube Guarani, acrescenta que era dada preferência para empregar pessoas negras no clube, já que por conta do preconceito os negros tinham dificuldade de arranjar um emprego. Sra. Maria Geni Lemos lamenta pela interdição do clube, e relata que muitas famílias dependiam financeiramente do mesmo: “[...] O Gilmar da EGF som foi um grande parceiro nosso, tinha ele pra acertar, cinco ou seis seguranças, faxineira, tinha um rapaz que começou a juntar latinhas, o fornecedor de bebidas, então eram várias pessoas que dependiam do clube” (Sra. Maria Geni Lemos Santos, 31 de Outubro de 2018). Se percebe nesse depoimento a rede de pessoas que tinham seu sustento relacionado às atividades do Clube Guarani.

Entende-se que a união destas pessoas negras de Arroio Grande aconteceu porque a população negra se apoiou uns nos outros, talvez por compartilharem das mesmas dores e angústias, conseguiram fazer dos clubes sociais negros espaços de sociabilidade e festa, mas também de amparo e assistência. Conforme dito, os clubes negros são considerados espaços de luta e resistência, pois foram fundados no período pós abolicionista, período este marcado por desigualdade social e racial no que diz respeito aos negros. Portanto, em meio a tanto preconceito se fortaleceram juntos, já que não recebiam apoio de ninguém, assim como destacado por Escobar (2010):

Clubes Sociais Negros faziam aquilo que o Estado brasileiro deixava de fazer. Sendo assim, cumpriam o papel que hoje, por exemplo, cabe à Previdência Social, que é de levar renda quando os trabalhadores estiverem incapazes para o trabalho pela velhice, pela doença e, em caso de morte, assistir os dependentes. (ESCOBAR, 2010, p. 59)

O Clube Guarani, por exemplo, após sua fundação e ao decorrer de sua história sempre precisou e recebeu ajuda da comunidade arroio-grandense, e segundo o Sr. Paulo Sérgio, algumas pessoas da comunidade foram muito caridosos com a associação. Já a Sra. Maristela Correa, mencionou que o clube tinha seus colaboradores e parceiros, dentre eles homens brancos, sócios e vizinhos, citou também alguns nomes como: Vilmar Conceição, Basílio Conceição, Hélio Mariante da Silveira, Issa Costa, Luiz Carlos Fernandes e Flavio Lisboa. Kosby (2011) relata que muitos homens brancos colaboravam com o clube negro não para incentivar e ajudar, mas para manter a distinção de raças, brancos no clube de brancos, e negros no clube de negros.

Apesar das dificuldades o Clube Guarani fez o possível para se destacar na sociedade, e teve o reconhecimento de seu papel na sociedade, conforme os frequentadores, tanto os depoentes entrevistados quanto alguns visitantes da exposição, que citavam o Guarani como “o melhor clube da cidade”. Sr. Paulo Sérgio fala que o Clube Guarani “sempre trazia novidades”, já a Sra Maristela Correa menciona alguns eventos que o clube organizava:

Existiam almoços, jantares, chás e coquetéis beneficentes, organizados pelas senhoras da Casa da Amizade ou pelos jovens do grupo MAJOG (Movimento de Jovens do Guarani), estes eventos contribuíam para arrecadar dinheiro para o clube e ajudava na manutenção das despesas, como produtos de limpeza, compra de louças, toalhas e etc. (Sra. Maristela Correa, entrevistada em 24 de novembro 2019).

Como foi mencionado pela depoente, o Clube da Casa da Amizade era extremamente ativo. Este clube, de acordo com Quadrado (2012), era composto por senhoras que se ocupavam da parte social, decoração, comportamento dos frequentadores e organizavam alguns dos eventos. Pode-se dizer que conquistaram seu espaço no clube, tendo em vista que a gestão dos clubes eram na maioria das vezes ocupadas por homens, e mesmo assim, diante de tanta desigualdade elas apoderaram-se de um espaço importante na gestão da sede. A Sra. Maristela Correa acredita que esse grupo de mulheres conseguiu poder de participação social e empoderamento, além de ser uma maneira dessas mulheres negras se reunirem e se apoiarem e se fortalecerem juntas.

Ainda sobre o Clube da Casa da Amizade, o Sr. Paulo Sérgio relata que essas senhoras eram bem rígidas, principalmente quando se tratava dos bons modos nas festas do Clube Guarani, tanto de homens quanto de mulheres, mas relata que existia um cuidado especial com as mulheres, prezando sempre por manter o bom comportamento e a boa aparência. Liscano e Rosa (2018) afirmam que este cuidado que existia sobre a mulher negra dentro dos bailes seria para afastar os estereótipos pejorativos relacionados a negritude, a fim de “provar”

que “apesar de serem negros” sabiam se comportar em sociedade. Além deste fator os autores destacam a questão do cuidado sobre o corpo dessas mulheres negras dentro dos clubes, já que, infelizmente “sabemos que a sociedade racista e machista hipersexualiza as mulheres negras. Tais cuidados favoreciam a circulação delas nestes espaços” (LISCANO E ROSA, 2018, p. 175).

Além das festas, aconteciam os encontros fora da sede, o que foi estreitando ainda mais os laços, e fazendo do Guarani uma verdadeira família. A Sra Maristela Correa relembra: “Na minha época os integrantes socializavam por conta das amizades, nos jogos de futebol, em casa de amigos, em banhos de arroio, na praça central e em bandas escolares”. (Sra. Maristela Correa, entrevistada em 24 de Novembro de 2019). O Sr. Paulo Sérgio também relata que existia esta sociabilidade após os bailes, e que passavam o dia uns na casa dos outros, o depoente lamenta que atualmente, após o fechamento do clube, já não existe essa união tão forte como existia antes, porém a amizade e as boas lembranças permanecem.

Apesar das boas recordações, um novo caminho pode ser dado a estes clubes, Escobar e Silva (2018) reconhecem a importância desses novos espaços de sociabilidade, afirmam que o estado deve reconhecer e promover a manutenção de espaços de associativismo negro, como também criar novos espaços, como preservação do patrimônio, Pontos de Cultura e memória, museus, gestão de acervos, grupos de arte, música e cultura pensados pela própria população negra e outros espaços. Em vista disso, percebe-se que novos locais, tanto de sociabilidade quanto de valorização da cultura negra, são de extrema importância, para que os negros e seus descendentes se sintam representados e mantenham viva sua cultura que tanto contribuiu para construção cultural brasileira.

Foi o caso do Clube Guarani, que acolheu o Ponto de Cultura Axé Raíces de 2011 a 2017, de acordo com Turino (2010) cada Ponto de Cultura propõe atividades de acordo com a necessidade de cada população. O autor também afirma que: “Os pontos são diversos, alguns preferem teatro, outros dança, ou música, que pode ser erudita, popular, ou a mistura de ambas. Muitos estão nas grandes cidades, principalmente favelas e periferias” (TURINO, 2010, p. 14). O Ponto de Cultura Axé Raíces propunha atividades em sua maioria relacionadas à cultura afro, para que não se perdesse a proposta da construção do prédio, como recorda a depoente Sra. Maristela Correa, que destaca a importância da realização dessas atividades: “O ponto de cultura foi um local de convivência e de mobilização da negritude para o resgate e preservação das práticas culturais referentes a cultura negra” (Sra. Maristela Correa, entrevistada em 24 de Novembro de 2019).



A depoente ainda lamenta o fato do clube atualmente estar fechado, e com tristeza relata que hoje o mesmo é alugado para sediar aulas de danças de salão, já o Sr. Paulo Sérgio apresenta certa revolta pelo clube ter fechado por um motivo tão deplorável e ressalta que sentiu falta de mobilização da comunidade negra arroio grandense: “A raça era pra ter se unido, mas se unido mesmo, e ido adiante” (Sr. Paulo Sérgio, entrevistado em 10 de Novembro de 2017). A depoente Sra. Maristela Correa finaliza destacando que apesar de atualmente estar sem atividades clubistas o clube contribuiu para a história de Arroio Grande “O Clube Guarani como espaço de sociabilidade principalmente para os negros, porque cumpria sua função social, que era reunir os negros, já que não havia a possibilidade de frequentarem outros clubes” (Sra. Maristela Correa, entrevistada em 24 de Novembro de 2019).

Entretanto, não só o Clube Guarani passa por essa situação negligência com relação à sua preservação nos tempos hodiernos: “[...] muitos enfrentam, hoje, problemas com a desarticulação, falta de verbas, a precariedade das sedes, a perda de seu patrimônio cultural, o abandono e o descaso por parte do estado” (LIMA e AL-ALAM, 2018, p. 185). É desolador tamanho descaso com essas associações que representaram tanto para a comunidade negra, como visto nos parágrafos anteriores constituíram uma história política, econômica e social, entretanto, infelizmente hoje muitos clubes só ficam na lembrança de quem os frequentava.

### **Considerações finais**

Através dos aspectos mencionados, pode-se concluir que, a Associação Guarani não é apenas um clube, o Guarani é história, memória, luta, resistência e um patrimônio, que não pode se deixar cair no esquecimento, como infelizmente aconteceu com muitos outros clubes sociais negros no Rio Grande do Sul. E a abordagem do tema clube social negro é de extrema importância, tendo em vista que podem ser lugares de representatividade, um exemplo, é o clube 24 de Agosto em Jaguarão, que hoje está em funcionamento e é visível o empenho e apoio da comunidade geral e comunidade acadêmica para com o mesmo.

Mesmo não tendo mais atividades clubistas, o Clube Guarani representa até hoje um lugar de memórias para o município de Arroio Grande e região, principalmente por que em meio ao preconceito racial e desigualdade conseguiu se destacar entre os clubes sociais da cidade. E mesmo estando desativado, está até hoje na memória das pessoas que o frequentavam.

Foi visível principalmente através das entrevistas com antigos frequentadores, sentimento de nostalgia, apreço e orgulho que se têm pelo Clube Guarani, muitos familiares ainda relembram as histórias e lembranças que tiveram. O desenvolver deste trabalho percebe-se a colaboração que o clube teve, seja como espaço de sociabilidade, quanto como forma de refugio a amparo para os negros, que vivenciaram episódios de preconceito e desigualdade.

Ressalta-se a importância da continuidade de pesquisas e registros de acervos e depoimentos no que se refere ao Clube Guarani e outros lugares de memória negra de Arroio Grande, visto que há carência de trabalhos acadêmicos com esse tema. Essas publicações acadêmicas são também uma forma de homenagear o Clube Guarani em seu centenário.

## REFERENCIAS

ESCOBAR, Giane. *Clubes sociais negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Santa Maria, 2010. p.221;

ESCOBAR, Giane. SILVA, Fernanda. *Clube 24 de agosto: Clubes sociais negros do Rio Grande do Sul: Das recentes lutas por permanência as antigas lutas por existência*. Rio Grande do Sul: Editora ILU, 2018

KOSBY, Marília. *O Clube Guarani: raça, família e parentesco em uma entidade afro-cultural do extremo sul do Brasil*. Rio Grande do sul, 2011. p. 1-12;

LIMA, Andréa. AL-ALAM, Caiuá. *Clube 24 de agosto: Patrimônio cultura e protagonismo negro: A ameaça de perda da sede e o tombamento histórico do clube social 24 de agosto*. Rio Grande do Sul: Editora ILU, 2018

LISCANO, Marcel. ROSA, Shirlei. *Clube 24 de agosto: O Clube Suburbanos: O associativismo negro e o protagonismo de mulheres negras em espaços clubistas*. Rio Grande do Sul: Editora ILU, 2018

QUADRADO. Beatriz. *Clube Guarani (1920-2006): tempos de luta contra o preconceito racial em Arroio Grande*. Rio Grande do Sul, 2012. p. 93-113;

ROSA. Júlio. Sociedades recreativas e associativismo negro: Agremiações em Santa Catarina no pós abolição (1903-1950) *Revista ABPN*. Santa Catarina, 2017. P. 223-248;

TURINO, Célio. *Ponto de cultura: O Brasil de baixo para cima*. 2.ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

## Depoimentos

Sra. Maristela Correa. Entrevistada no dia 24 de Novembro de 2019

Sra. Maria Geni Lemos. Entrevistada no dia 31 de Outubro de 2018

Sr. Paulo Sérgio Préstes. Entrevistado no dia 10 de Novembro de 2017

# HISTÓRIA, MEMÓRIA E MONUMENTOS

## *HISTORY, MEMORY AND MONUMENTS*

*José Paulo Siefert Brahm<sup>1</sup>*  
*Mestre/UFPEL*  
*josepaulobrahm@gmail.com*

*Davi Kiermes Tavares*  
*Mestre/IFBA*  
*dakita@uol.com.br*

*Diego Lemos Ribeiro*  
*Doutor/UFPEL*  
*drlmuseologo@yahoo.com.br*

*Juliane Conceição Primon Serres*  
*Doutora/UFPEL*  
*julianeserre@gmail.com*

### **Introdução**

As catástrofe e os monumentos derivados dela podem ser considerados como evento hermenêutico. Entre as possíveis legitimações teóricas dessa declaração está a obra *Verdade e Método* (1998) de Hans-Georg Gadamer. A hermenêutica gadameriana parte do pressuposto de que a interpretação de textos (ou da cultura) deve sempre ser guiada pelo contexto cultural que os produziu. Nesta perspectiva, as catástrofes deixam de ser pensadas a partir de critérios universalistas e passam a ser relacionadas ao contexto local de sua ocorrência; passam a ser definidas como tudo aquilo que provoca dor, sofrimentos e traumas numa determinada coletividade, independente da sua dimensão (OLIVEIRA, 2008, p. 15-23).

Ter as catástrofes nesse relevo significa o reconhecimento de sua pertinência para o desvelamento de certos acontecimentos, e mesmo de situá-las no contexto histórico; de concebê-las como algo singular; de reconhecer os seus efeitos na história; de considerá-las heurísticamente como inspiradoras de ações na dimensão política, estética, memorialística entre outras. No entanto, as catástrofes só se transformam em evento histórico a partir das diversas versões do contemporâneo. Conhecê-las só é possível por meio de narrativas (descrição, análise, representação artística ou literária, feita na ocasião da catástrofe ou posteriormente a sua ocorrência).

O século XX – “Era das catástrofes e genocídios” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 8) - desenvolveu, sobretudo após a II Guerra Mundial, um movimento global que reivindica ações memorialísticas em nova configuração, onde o papel da vítima passa a ser fundamental

---

<sup>1</sup> Bolsista CAPES – código de financiamento 001.

na atribuição do que seja relevante recordar e representar, como resposta aos traumas históricos e públicos. Essa nova maneira de compreender acontecimentos traumáticos influenciou diretamente a produção de representações simbólicas e locais de recordação, os quais aspiram legitimar instituições e valores de grupos atingidos pelo arbítrio.

A história ainda recente da ditadura militar (ou ditadura civil-militar) brasileira (1964-1985) e argentina (1976-1983) apresenta aspectos classificáveis como catastrófico, quais sejam, o trauma coletivo configurado na perda da democracia; as violações de direitos humanos e de garantias individuais dos opositores. A ressaltar, dentre as violações, o emprego da tortura, do espancamento, estupro, assassinato/desaparecimento de sujeitos como “política de Estado” (GASPARI, 2014; REATO, 2012; NOVARO; PALERMO, 2007; NEPOMUCENO, 2015), como meio de controle social e consolidação do governo ditatorial.

Após o período histórico aludido, sua dimensão trágica/traumática suscitou nos países declinados várias produções artísticas como recurso de denúncia e dever de memória contra o arbítrio. Dentre estas, os monumentos/antimonumentos e os memoriais públicos erigidos na intenção das vítimas, por diversas localidades de ambos os países, que revelam uma espécie de “estética da catástrofe” (OLIVEIRA, 2008) – tentativas de representar e ativar na memória da sociedade a lembrança daqueles tempos difíceis, dolorosos, para que nunca mais retornem. Eles buscam fundir a tradição do monumento (mais ligada à comemoração de vitórias bélicas e a homenagear heróis) à ideia de informar e advertir. No antimonumento “o sentido heroico [...] é totalmente modificado e deslocado para um local de lembrança (na chave da admoestação) da violência e de homenagem aos mortos” (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 146).

Ainda pouco estudados no Brasil, essas produções artísticas representam denúncias dos crimes perpetrados pelo Estado ditatorial e dever de memória para não os olvidar; ação concreta e visível no intuito de amenizar a dor das famílias vitimadas e dos sobreviventes.

No que foi exposto, reside o contexto do qual emerge este artigo. Que tem por objetivo tematizar a relação entre história, memória e a reflexão sobre o passado e processos de mudanças políticas e sociais que se tornaram, nos últimos três decênios, pelo menos, preocupação cara às ciências humanas e sociais. Para isso alcançar, em um primeiro momento, cotejamos (de forma circunstanciada) a dimensão catastrófica e traumática da ditadura militar brasileira (1964-1985) e argentina (1969-1972/1973-1983). Em um segundo instante, procedemos a “leitura” de dois documentos/monumentos (LE GOFF, 2003, p. 525-541) erigidos em homenagem às vítimas do arbítrio (disponíveis, um, na cidade de Porto Alegre, denominado *Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos*; outro, na província

de Buenos Aires, no Parque de la Memoria, nomeado *Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado*), pela perspectiva dos conceitos de antimonumentos (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 157-182; 2016, p. 49-60) e “dever de memória” (RICOEUR, 2007).

### **História análoga: Brasil e Argentina**

Brasil e Argentina são países que compartilham fronteiras e eventos históricos, que guardam semelhanças e diferenças em suas conformações. Uma das semelhanças pode ser observada nos acontecimentos das últimas quatro décadas do século XX; pois, tanto no Brasil quanto na Argentina, ocorreram golpes de estado promovidos por militares que usurparam o Poder Executivo e controlaram o Legislativo e o Judiciário. Embora haja diferença nos atores sociais que impulsionaram os golpes – no Brasil, a “ameaça” de instabilidade social e institucional foi apontada na figura do então Presidente João Goulart; e, na Argentina, grupos populares, sindicatos e organizações paramilitares configuravam esta mesma “ameaça” –, ambos os governos militares operaram dentro de uma estrutura ideológica compartilhada, a *Doutrina de Segurança Nacional*.

A conjuntura política do mundo pós Segunda Guerra Mundial apresentava a bipolarização do poder entre a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA). Os demais países ficaram alocados em dois blocos opostos, a saber: capitalista – sob o comando dos EUA. *versus* socialista/comunista (sob a égide da URSS).

Aqui, na América Latina, as tensões crescentes da Guerra Fria ganharam nova dinâmica a partir da vitória da Revolução Cubana, em 1959, que pôs fim à ditadura de Fulgêncio Batista, um antigo sargento do Exército que submeteu a ilha a um regime corrupto e que contava com a aprovação dos Estados Unidos. Em 1961, o regime encabeçado por Fidel Castro e por um grupo de guerrilheiros decretou o socialismo em Cuba. Vetado e declarado inimigo por Washington, o novo governo cubano se aliou a Moscou e passou a contar com a proteção e o apoio da União Soviética.

Para os Estados Unidos, impedir que o exemplo cubano se alastrasse continente afora tornou-se prioridade máxima. Qualquer governo com tons progressistas, ou reformistas, passou a ser considerado um adversário perigoso, que deveria ser neutralizado a qualquer custo. Desse modo, “durante a Guerra Fria, os países latino-americanos deveriam lutar contra o comunismo dentro de suas fronteiras, enquanto os Estados Unidos defenderiam o

hemisfério ocidental contra possíveis agressões externas do bloco soviético” (CASTRO, 2004, p. 115).

Para eliminar o inimigo interno, os países que aderiram à Doutrina de Segurança Nacional se utilizaram de expedientes que eliminavam o Estado de Direito com a decretação de Estado de Sítio. A partir disso, houve a minimização de direitos individuais, a suspensão de direitos políticos, a possibilidade de prisão para “averiguação” sem a necessidade de expedição de mandados e a submissão de “subversivos” civis à Justiça Militar, configurando o chamado Terrorismo de Estado.

### *A dimensão catastrófica/traumática da Ditadura Militar no Brasil e na Argentina*

O jornalista Elio Gaspari, em livros bem fundamentos em informação sobre o período ditatorial brasileiro em geral e, em particular, sobre a tortura, escreve:

Escancarada, a ditadura firmou-se. A tortura foi o seu instrumento extremo de coerção e o extermínio, o último recurso da repressão política que o Ato Institucional nº 5 libertou das amarras da legalidade. [...] A tortura envenenou a conduta dos encarregados da segurança pública, desvirtuou a atividade dos militares da época e impôs constrangimentos, limites e fantasias aos próprios governos ditatoriais. [...] A tortura tornou-se matéria de ensino e prática rotineira dentro da máquina militar de repressão política da ditadura por conta de uma antiga associação de dois conceitos. O primeiro, genérico, relaciona-se com a concepção absolutista da segurança da sociedade. Vindo da Roma antiga (“A segurança pública é a lei suprema”), [...] Sua lógica é elementar: o país está acima de tudo, portanto tudo vale contra aqueles que o ameaçam. O segundo conceito associa-se à funcionalidade do suplício. A retórica dos vencedores sugere uma equação simples: havendo terroristas, os militares entram em cena, o pau canta, os presos falam, e o terrorismo acaba (GASPARI, 2014, p. 13, 14, 19, v. 2).

No livro *Dossiê Ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil, 1964-1985*, organizado por Almeida et al (2009), foram apresentados os nomes de 257 mortos e 169 desaparecidos por motivos políticos, vítimas da ditadura instalada em 1964, totalizando 426 pessoas. Na sua maioria, foram mortas sob tortura ou desapareceram em virtude de ações dos órgãos de repressão política. Desses, 22 são brasileiros que morreram no exterior, muitos dos quais vítimas do Plano Condor, 13 morreram das sequelas das torturas, suicídio, acidentes suspeitos ou são casos cujas mortes não foram esclarecidas.

Conexo ao descrito acima e complementando-o, a historiadora Janaína de Almeida Teles (2013, p. 9) afirma: “[...] até hoje não foi possível fazer um levantamento abrangente das vítimas da repressão política brasileira, “mas sabe-se que somente nos primeiros meses após o golpe de 1964 cerca de 50 mil pessoas foram presas no país”. E prossegue seu arrazoado com base em Alves (1984, p. 59) e Arquidiocese de São Paulo (1987, p. 15-16): “A

maioria das vítimas da repressão estatal era sequestrada e torturada, mas uma parte muito menor foi processada pela justiça militar e outra menor ainda foi condenada e permaneceu nos cárceres” (TELES, 2013, p. 9).

Em seu relatório final, a Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, pelo governo brasileiro (Presidente Dilma Rousseff), com o objetivo de investigar as graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 (promulgação da Constituição de 1946, após o período ditatorial de Getúlio Vargas) e 5 de outubro de 1988 (promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil), apresentou o quantitativo de 434 mortos e desaparecidos políticos.

Análogo ao Brasil, o período ditatorial militar da Argentina, – cujo tempo de vigência foi de apenas sete anos (1976-1983), bem menos do que os 21 anos de ditadura militar no Brasil -, foi tempo suficiente para a implantação de terror, de atrocidades, de desrespeito aos direitos humanos mais legítimos, por parte dos governantes da ocasião. Esse período gerou traumas na sociedade argentina em geral, e portenha em particular, que ainda são visíveis; seus desdobramentos são constantemente revistos. As mortes, os desaparecimentos, sequestros, as adoções ilegais são algumas das mais perversas heranças deixadas por aquele período. É estimado, por diversas fontes, um número de vítimas mortais – assassinatos, torturados e “desaparecidos” – entre 9 mil e 30 mil pessoas. (CONADEP, 1984).

O regime instaurado logo após o golpe instituiu uma forma inédita de crime político, o desaparecimento forçado e clandestino. A prática de desaparecimento consistia no sequestro das vítimas e seu encaminhamento para cativéis ilegais, os centros clandestinos de detenção (CCD) que, na maioria das vezes, estavam localizados nas dependências militares ou policiais. Nestes centros clandestinos as vítimas eram torturadas e, em sua maioria, assassinadas. A maioria das vítimas que passaram por esses campos foram torturadas e assassinadas e seus corpos foram enterrados em valas comuns, incinerados ou arremessados ao mar, nos chamados voos da morte. As torturas físicas e psicológicas, os fuzilamentos, os partos de presas políticas e os subsequentes sequestros de crianças, foram práticas comuns nestes e em vários outros CCD, estimam-se que existiram mais de 300 em toda Argentina.

Superado o trauma inicial - a incapacidade de os atores envolvidos terem palavras para expressar a sua dor -, o segundo momento é o de querer falar, embora, em muitas situações, a fala fique comprometida. Pollak (1989, p. 6) conclui que "o problema que se coloca em longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o da sua transmissão intacta até o dia em

que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do 'não dito' à contestação e à reivindicação."

Por conseguinte, a dimensão trágica do Regime Militar suscitou uma rica produção cultural durante e depois do período autoritário, com o destaque para as músicas de protesto, as peças teatrais, o cinema, os romances, gêneros que já foram bastante abordados pela historiografia. Todavia, existe uma produção escultural que convida à apreciação mais exaustiva ainda não explorada, até o presente, como merece: os monumentos erigidos em memória das vítimas do arbítrio. Estes são tipo de monumento exalam finalidade crítica aos crimes perpetrados pelo Estado autoritário. Assim sendo, é um fértil campo de possibilidades para exames da memória e da representação do Regime Militar.

### **Monumento/Antimonumento**

As catástrofes, sempre ou quase sempre, foram representadas pelos sujeitos atingidos como recurso na tentativa de compreendê-las ou para que não fossem esquecidas. O cinema, a literatura, a música, o humor gráfico, as artes plásticas, entre outras manifestações artísticas, trataram e tratam do tema pela perspectiva estética. Incluso nessa sequência um tipo particular de escultura, o monumento.

#### *Monumento*

Erguer monumentos é algo que tem sido historicamente comum a todas as sociedades. Toda sociedade ergue seus altares de celebração, seus lugares de memória, e celebra seus ídolos e seus feitos, "glamourizando" o passado em maior ou menor grau visando atender suas necessidades do presente (LOWENTHAL, 2002). Monumentos, ao lado de arquivos, museus, bibliotecas e outros constituem lugares de memória, sendo aquilo que, segundo Nora (1993, p. 7-9), representa uma estratégia humana para superar o desconforto sentido pela ruptura com o passado em um dado momento histórico. Para esse autor, ao lado de outras formas concretas de rememorar, o monumento com função memorial torna-se uma necessidade social quando a consciência do rompimento com o passado é acompanhada pela percepção de que a memória, de tal forma dilacerada, necessita de lugares para corporificá-la, para dar-lhe uma expressão palpável, a fim de que um senso de continuidade histórica possa ser percebido como assegurado pelas pessoas.

Para o historiador de arte austríaco Alöis Riegl (1858-1905) o monumento pode ser entendido como sendo "uma obra realizada pela mão humana e criada com o fim específico



de manter feitos ou destinos individuais (ou um conjunto deles) sempre vivos e presentes na consciência das gerações vindouras” (RIEGL, 2013, p. 11).

Um monumento no presente, conforme Choay (2001, p. 18), para além do valor memorial, pode incorporar também valores arqueológicos e estéticos no mundo em que vivemos, no qual a mídia promove a monumento tudo o que bem deseja. De fato, o conceito de monumento desde as últimas décadas do século XX ampliou-se bastante, vindo a abranger, inclusive, conjuntos urbanos, centros históricos, cidades inteiras (LAMAS, 1982, p. 104), além de lugares de importância ecológica e de valor cênico, sendo que até paisagens tornaram-se monumentos. Exatamente por isso, monumento se tornou um termo de significado tão amplo e abrangente que necessitamos de limites e de estabelecer certos parâmetros quando dele tratamos, de modo a ficar claro do que exatamente estamos falando.

Neste texto, restringimo-nos especificamente àquelas estruturas físicas construídas por uma comunidade de indivíduos ou pelo poder oficial propositalmente para rememorar ou para fazer rememorar no futuro, “tocando pela emoção” (CHOAY, 2001, p. 18), acontecimentos, crenças, valores, de forma viva; ou seja, àquelas estruturas físicas com “valor rememorativo intencionado” – estruturas que encerram o firme propósito de nunca “se converterem em passado, de se manterem sempre presentes e vivas na consciência da posteridade” (RIEGL, 2013, p. 42-43).

### *Antimonumentos*

Seligmann-Silva elabora pertinente e valiosa reflexão sobre o fenômeno dos antimonumentos, que, conforme diz, surgiram no final do século XX como uma forma de lidar, pelo viés das artes, com a violência do Estado, como nos casos do nazismo e das ditaduras latino-americanas (SELLIGMANN-SILVA, 2012, p. 141-173; 2016, p. 49-63; 2006, p. 31-45).

Foi depois da Segunda Guerra Mundial, e sobretudo no contexto do processo de memorialização de Auschwitz, que se desenvolveu uma estética do que se tornou conhecido como antimonumento, que de certa maneira funde a tradição do monumento com a da comemoração fúnebre (SELLIGMANN-SILVA, 2012, p. 146).

O autor aludido – considerando as formas contemporâneas de seleção entre o que lembrar e o que esquecer – os significados que assumem os antimonumentos *vis-à-vis* aos monumentos tradicionais. Entre diversas possibilidades, eles significam “uma nova modalidade de lidar com o novo papel da memória” (SELLIGMANN-SILVA, 2016, p. 49).

A expressão do sofrimento, advindo das experiências concentracionárias da tragédia, sobretudo do *Shoah*, induziram a essa expressão criativa do antimonumento que congrega consigo a tradição do monumento com a da comemoração fúnebre. Assim, o sentido heroico e vitorioso do monumento é totalmente modificado e deslocado para um local de lembrança (na chave da admoestação) da violência e de homenagem aos mortos. Os antimonumentos, na medida em que se voltam aos mortos, injetam uma nova visão da história na cena da comemoração pública e, ao mesmo tempo, restituem práticas antiquíssimas de comemoração e rituais de culto aos mortos.

Ao sopesar essa nova maneira de representar a catástrofe, ele considera:

O antimonumento se desenvolve em uma era de catástrofes e de teorização do trauma, com a psicanálise. Ele corresponde a um desejo de recordar de modo ativo o passado (doloroso), mas também leva em conta as dificuldades do “trabalho de luto”. Mais ainda, o antimonumento, que normalmente nasce do desejo de lembrar situações limite, leva em si um duplo mandamento: ele quer recordar, mas sabe tanto que é impossível uma memória total do fato, como também o quanto é dolorosa essa recordação. Essa consciência do ser precário da recordação manifesta-se na precariedade tanto dos antimonumentos, como dos testemunhos dessas catástrofes. Estamos falando de obras que trazem um misto de memória e de esquecimento, de trabalho de recordação e resistência. São obras esburacadas, mas sem vergonha de revelar seus limites que implicam uma nova arte da memória, um novo entrelaçamento entre palavras e imagens na era pós heroica (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 142-143).

Como já enunciamos, o antimonumento deve ser reconhecido como uma das releituras da história política dos dois países em comento, como demonstram os diversos exemplares que eclodiram em referência às vítimas do Regime Militar no Brasil e na Argentina.

### **Em memória às vítimas do arbítrio**

Os dois antimonumentos que foram escolhidos para servirem de elementos heurísticos à comunicação de uma narrativa memorialística e representarem tentativa de superação de traumas são *Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos*, instalado na cidade de Porto Alegre; outro, na província de Buenos Aires, no Parque de la Memoria, nomeado *Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado*.

#### *Monumento/antimonumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos em Porto Alegre*

O monumento/antimonumento erigido em memória aos mortos e desaparecidos políticos do Rio Grande do Sul durante a Ditadura Militar (1964-1985) foi inaugurado (entregue à cidade de Porto Alegre) no dia 10 de novembro de 1995. (Fig. 1)



**Figura 1-** Fotografia do Monumento/Antimonumento do Rio Grande do Sul.  
Fonte: Davi K. Tavares, 2019.

Conforme Alves (2004, p. 79), o antimonumento foi construído como resultado de um projeto de lei de autoria da então vereadora (hoje, Deputada Federal) Maria do Rosário (à época, filiada ao Partido Comunista do Brasil, hoje, ao Partido dos Trabalhadores), em 1994, para homenagear os mortos e desaparecidos políticos nascidos no Rio Grande do Sul ou que tivessem atuado na vida política do Estado, no período mencionado. O projeto de lei foi aprovado e implicou na abertura de concurso público (Concurso nº 7, da Secretaria Municipal de Cultura, em outubro de 1994) para a escolha da melhor proposta. Dos quinze projetos inscritos, foi escolhido o monumento do escultor gaúcho Luiz Gonzaga Mello Gomes, inaugurado a 10 de novembro de 1995, na esquina da confluência das avenidas Beira-Rio e Ipiranga, Parque Marinha do Brasil, cidade de Porto Alegre.

Ainda no considerar do autor mencionado, o antimonumento é feito em aço cor-ten, com área frontal quadrangular de 5,3 m de lado por 0,80 cm de profundidade. Ele

[...] consiste num trabalho em linguagem concreta, quase minimalista: uma construção de aço anticorrosivo composta por um painel quadrado de cerca de 5 m de lado, apoiado na parte de trás do conjunto numa estrutura com cerca de um metro de profundidade. O painel possui quatro retângulos recortados, sendo três na horizontal e um na vertical. Os três retângulos sobrepostos com a estrutura posterior formam um recinto vazio, oco, constituindo-se, possivelmente, num cenotáfio, uma vez que muitos dos perseguidos políticos foram dados como desaparecidos, e seus corpos jamais foram localizados (ALMEIDA, 2011, p. 34).

## *Monumento/antimonumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos em Buenos Aires*

Localizado no Parque da Memória (*Parque de la Memoria*),<sup>2</sup> o monumento/antimonumento designado *Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado* (Fig. 2) é composto por quatro estelas de concreto contendo trinta mil placas de pórfiro da Patagônia, das quais cerca de nove mil são registradas com nomes de homens, mulheres, meninas e meninos vítimas da violência exercida pelo Estado. Os nomes estão localizados cronologicamente, por ano de desaparecimento e/ou assassinato e em ordem alfabética; além disso, a idade das vítimas é indicada, de igual maneira os casos de mulheres grávidas.



**Figura 2** - Fotografia de parte do *Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado*.

Fonte: Disponível em: <https://universes.art/en/art-destinations/argentina/buenos-aires/museums/parque-de-la-memoria/monument-2>. Acesso em: 15 set. 2019.

O levantamento dos nomes posteriormente registrados no monumento começou a ser elaborado em 1998, a partir de diferentes fontes, como o informe produzido pela Comissão

---

<sup>2</sup> O Parque da Memória (*Parque de la Memoria*) é um espaço público localizado na frente do Rio da Prata, zona norte da Província de Buenos Aires, voltado à memória das vítimas do terrorismo do Estado Argentino. Com uma extensão de 14 hectares, foi inaugurado em 2007 e abriga o Monumento às Vítimas do Terrorismo do Estado durante o último processo militar que governou a Argentina entre 1969-1973/1976-1983; a sala PAyS (Presentes Ahora y Siempre); um centro de informação sobre os desaparecidos; uma sala onde se desenvolvem atividades artísticas e culturais e uma série de obras de arte que foram vencedoras do Concurso Internacional de Esculturas organizado em 1999.

Nacional sobre Desaparecimento de Pessoas (CONADEP) os nomes denunciados posteriormente ante as autoridades competentes do Poder Judiciário, da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, Direitos Humanos da Nação. Também foram utilizadas como fontes complementares a base de dados da Equipe Argentina de Antropologia Forense e a base de dados das Mães da *Plaza de Mayo*.

No *Monumento a las Victimas...* estão os nomes dos presos, desaparecidos e/ou mortos pelas ações repressivas perpetradas pelo Estado no período 1969-1973/1976-1983, dispostos da seguinte maneira: ESTELA A (1969-1976 – desde BEL até GUI), ESTELA B (1976 – desde GUR até ZUR), ESTELA C (1977 – desde ALBA até OLI), ESTELA D (1977-1983, desde OLI até YAG).

A reabertura de processos judiciais por crimes contra a humanidade permitiu ao Estado receber novas denúncias sobre pessoas desaparecidas ou assassinadas, vítimas do terrorismo de Estado. Isso implica que o registro do monumento não é considerado como um caso concluído, mas permanece aberto (obra aberta) à incorporação de novos nomes.

Os monumentos/antimonumentos, como os examinados, cumprem, pelo menos, três funções. Uma é trazer ao presente o passado através do ato de recordar. A outra é dirigida ao futuro no sentido que essas ações possam fortalecer a sociedade civil e a cultura democrática. Ou seja, no antimonumento passado, presente e futuro se entrelaçam. A terceira é materializar um “dever de memória”: o reconhecimento do sofrimento imposto aos que combateram a Ditadura, sobretudo quando o Estado tem responsabilidade por esse sofrimento (HEYMANN, 2007, p. 21); está relacionado a lutas por reconhecimento e reparação.

### *Dever de memória*

O conceito de dever de memória surgiu na França no início da década de 1950, relacionado a associações de deportados franceses na Segunda Guerra, e que tinha por objetivo honrar a memória de franceses assassinados (LALIEU, 2001, p. 83-94). Neste momento prevaleceu no espaço público francês a imagem da resistência francesa e o heroísmo desta durante a ocupação alemã. Na década de 1970 isto se transformou, devido a um “processo de ressignificação do discurso memorial ligado ao holocausto dos milhares de judeus que viviam na França” (HEYMANN, 2007, p. 18-9). Neste momento a memória do resistente deu lugar à memória da vítima, em especial os judeus.

A partir daí a memória assumiu o significado de justiça. Assim, os sobreviventes foram chamados ao tribunal nos casos em que se julgavam pessoas relacionadas ao estado nazista. Isto deu um sentido novo em testemunhar, transformando-se [as testemunhas] em

agentes fundamentais para o exercício do dever de memória, entendido em sua dimensão de culto aos mortos, de dever de lembrança e homenagem (HEYMANN, 2007, p. 20).

Temos, então, uma nova formulação de dever de memória, relacionada à verdade e justiça, e tendo o holocausto como “um modelo de ação para outros grupos que buscam afirmar suas memórias no espaço público, memórias que evocam processos de violência ou de discriminação” (HEYMANN, 2007, p. 21).

Ao mesmo tempo, na América Latina, surgiu a questão das memórias no espaço público. Aqui a discussão foi (e é) a respeito das Ditaduras Militares que se instauraram nos países do Cone Sul e que tiveram fim na década de 1980. Aqui, “lembrar foi uma atividade de restauração dos laços sociais e comunitários perdidos no exílio ou destruídos pela violência de Estado” (SARLO, 2007, p. 45). Neste sentido, o Holocausto constituiu um modelo para aqueles que, através de suas memórias, denunciaram os crimes perpetrados pelas Ditaduras latino-americanas.

Assim, na Argentina a memória “possibilitou a condenação do terrorismo de Estado” (SARLO, 2007, p. 20). Dentro deste contexto, os grupos das vítimas das ditaduras exerceram um papel importante na transição. Esses grupos eram formados por familiares de desaparecidos (as *madres*, *abuelas*, e posteriormente *hijos* e *hermanos*) e por sobreviventes da repressão política, e sua presença pública “implicou um poder considerável na definição da agenda de direitos humanos do país” (JELIN, 2007, p. 39).

Ao tratar do dever de memória no Brasil, Heymann apresenta dois casos de passados sensíveis no país – as questões da memória e identidade negra e da memória dos “anos de chumbo” – e afirma que, nestes casos, mesmo não estando presente a expressão “dever de memória”, vemos a presença de demandas relacionadas a um “resgate (sic) da memória” e de um “dever de justiça” (HEYMANN, 2007, p. 31). Comparando os dois casos citados, a questão negra é muito mais presente no debate público brasileiro. Estão ocorrendo lutas e movimentos em busca de ações afirmativas, como as cotas para afrodescendentes em universidades públicas.

Já a questão da memória da ditadura militar não está tão presente na discussão pública: apesar de grupos como Tortura Nunca Mais e a Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos demandarem reparação e verdade, a realidade brasileira deixa ainda muito a desejar em relação a essas demandas.

Paul Ricoeur em seu *A memória, a história, o esquecimento*, livro em três partes no qual ele aborda as relações entre estes temas, ao abordar os abusos da memória natural, aponta para três tipos: a memória impedida, a memória manipulada e a memória obrigada. Esta

última nos interessa, posto que o autor, ao explicitá-la, volta-se à questão do dever de memória. Ele afirma que este surge de “feridas no corpo político” relacionado à dificuldade de se “constituir uma memória desses acontecimentos de modo apaziguado” (RICOEUR, 2007, p. 99). O dever de memória traz em si um imperativo: “dizer 'você se lembrará' significa dizer 'você não se esquecerá’”. Neste sentido, Ricoeur afirma que por esta razão, talvez “o dever de memória constitua ao mesmo tempo o cúmulo do bom uso e o do abuso no exercício da memória” (2007, p. 100): ao mesmo tempo em que ele surge de uma necessidade da sociedade, ele se constitui numa obrigação, numa imposição.

Antes de mais nada o dever de memória constitui, enquanto cura terapêutica, uma tarefa, um trabalho. Mas a diferença dele para o trabalho de lembrança e o de luto é que no dever de memória há um imperativo, ausente nos dois primeiros casos. Este imperativo vem de fora: há o duplo aspecto do dever que é colocado de fora e exerce uma coerção, que pode ser vista como uma obrigação. Assim ele se relaciona com a ideia de justiça. “É a justiça que, ao extrair das lembranças traumatizantes seu valor exemplar, transforma a memória em projeto; e é esse mesmo projeto de justiça que dá ao dever de memória a forma de futuro e do imperativo” (RICOEUR, 2007, p. 101). O dever de memória então seria a convergência das duas linhas paralelas condutoras do livro de Ricoeur, a dimensão veritativa da memória e a dimensão pragmática da memória, a do uso da memória. “O dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não a si” (RICOEUR, 2007, p. 101).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Criméia Alice Schmidt de et al. *Dossiê Ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil, 1964-1985*. São Paulo: IEVE/Imprensa Oficial, 2009.

ALMEIDA, José Francisco Alves de. *A Especificidade da Arte Pública na 5ª Bienal do Mercosul – Porto Alegre*. 2011. 238f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALVES, José Francisco. *A Escultura Pública de Porto Alegre: história, contexto e significado*. Porto Alegre: Artfolio, 2004.

ALVES, Maria Helena M. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 1984.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Perfil dos Atingidos*. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 15-16.

CASTRO, Maria Helena de S. A nova missão das forças armadas latino-americanas no mundo pós-Guerra Fria: o caso do Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2004, v. 19, n. 54, p. 115-128. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000100007> Acesso em 21 Nov. 2019.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade: Unesp, 2001.

COMISIÓN NACIONAL DE DESAPARACIÓN DE PERSONAS (CONADEP). *Nunca Mais*. 2ª ed. Porto Alegre: LP&M, 1984.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GASPARI, Elio. *A Ditadura Escancarada*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. v. 2.

HEYMANN, Luciana Quillet. O dever de memória na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Angela de Castro (Coord.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 15-43.

JELIN, Elizabeth. “Vítimas, familiares y ciudadanos/as: las luchas por la legitimidad de la palabra”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 29, p. 33-60, julho-dezembro de 2007.

LALIEU, Olivier. L’invention du “devoir de mémoire”. *Vingtième Siècle. Revue d’histoire*, 69, p. 83-94, 2001.

LAMAS, José Maria R. Garcia. *Morfologia urbana e desenho da cidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LOWENTHAL, David. *The Past is a Foreign Country*. 2ª ed revisited. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

NEPOMUCENO, Eric. *A Memória de Todos Nós*. Rio de Janeiro: Record, 2015.



NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Orgs.). *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Orgs.). *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 7-12.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, 1993.

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. *A Ditadura Militar Argentina 1976-1983: Do Golpe de Estado à Restauração Democrática*. São Paulo: Editora da Universidade de São Pulo, 2007.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. *Estética da Catástrofe: cultura e sensibilidades*. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 03 Dez. 2019.

REATO, Ceferino. *Disposición Final: La Confesion de Videla sobre los Desaparecidos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2012.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIEGL, Alöis. *O Culto Moderno dos Monumentos e Outros Ensaio Estéticos*. Lisboa: Edições 70, 2013.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Org.). *História, Memória, Literatura: O Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 7-44.

\_\_\_\_\_. A escritura da memória: mostrar palavras e narrar imagens. *Remate de Males*. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 31-45, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v26i1.8636053> . Acesso em: 03 Mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Antimonumentos: a memória possível após as catástrofes. In: FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira (Orgs.). *Memória e Esquecimento*. Pelotas: Ed. UFPel, 2012. p.141-173.

\_\_\_\_\_. Antimonumentos: a memória possível após as catástrofes. In: GRAEBIN, Cleusa Maria G.; SANTOS, Nádia Maria W. (Orgs.). *Memória Social: Questões teóricas e metodológicas*. Canoas: UnilaSalle Editora, 2013. p. 157-183.

\_\_\_\_\_. Antimonumentos: trabalho de memória e resistência. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 49-60, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20150011> . Acesso em: 03 Mar. 2019.

SERVETTO, Alicia. Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne. *Estudios*. Córdoba, n. 15, p. 143-156, 2004. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13542>. Acesso em: 21 Nov. 2019.

TELES, Janaína de Almeida. Ditadura e repressão no Brasil e na Argentina: paralelos e distinções. In: CALVEIRO, Pilar. *Poder e Desaparecimento: os campos de concentração na Argentina*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 7-18.

# A MEMÓRIA E OS REGISTROS DA CULTURA ESCOLAR: ANÁLISES DE ESCOLAS LUTERANAS DA SERRA DOS TAPES – RS

*MEMORIA Y REGISTROS DE LA CULTURA ESCOLAR: ANÁLISIS DE LAS ESCUELAS LUTERANAS DE LA SERRA DE LOS TAPES - RS*

*Karen Laiz Krause Romig  
Mestranda em Educação  
Universidade Federal de Pelotas  
E-mail: karenlaizromig@gmail.com*

## **Introdução**

Este artigo surge com a proposta de tratar sobre a memória de alunos e os registros escolares de duas escolas luteranas que tiveram suas atividades desenvolvidas na região da Serra dos Tapes durante a década de 1950. O presente artigo tem como objetivo analisar a cultura escolar dessas escolas particulares luteranas que funcionaram em regime de escola comunitária particular na região da Serra dos Tapes – RS.

Nas bases teóricas o artigo fundamenta-se no conceito de cultura escolar, baseado em Julia (2001) e no conceito de memória pautado em Candau (2014). Nos aportes metodológicos conta com a história oral, baseada em Ferreira e Amado (2006) e na análise documental em Cellard (2014).

O estudo está voltado especificamente para duas escolas que funcionaram em regime particular de caráter luterano. São as escolas da Sociedade ou Associação Religiosa Escola da Favila (Comunidade Independente<sup>1</sup>), localizada no município de Canguçu, e a Escola Visconde Ouro Preto (Comunidade vinculada ao Sínodo Rio-Grandense, atual IECLB<sup>2</sup>), localizada no município de Arroio do Padre<sup>3</sup>.

Ambos os municípios que compõem o estudo estão localizados prioritariamente na região da Serra dos Tapes. Canguçu é um município com aproximadamente 66 mil habitantes, e que tem uma população prioritariamente rural, que se dedica ao trabalho na agricultura familiar, já o município de Arroio do Padre é um pequeno município também localizado ao sul do Rio Grande do Sul, esse município emancipou-se de Pelotas em 1996, tornando-se um

---

<sup>1</sup> Caracterizado como independentismo comunitário luterano. Nessas comunidades ocorreu uma oposição aos sínodos, a partir da ação dos membros-leigos, que não queriam um compromisso com uma instituição maior e, se opunham abertamente aos pastores das instituições eclesiais (TEICHMANN, 1996). As comunidades eram autônomas, cada uma supria suas necessidades (WEIDUSCHADT, 2007). Entendidas como igrejas livres, sem vinculação a sínodos superiores.

<sup>2</sup> Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Foi formada uma instituição religiosa de cunho luterano, influenciada por igrejas luteranas alemãs. Possuindo vinculação com o Sínodo Sul Rio-Grandense.

<sup>3</sup> Na década de 1950, Arroio do Padre era uma localidade do município de Pelotas, emancipou-se anos mais tarde em 1996.

dos quatro municípios enclaves do Brasil. Enclave porque se limita unicamente com Pelotas. Possui uma área de 124,69 km<sup>2</sup> e uma população de 2.722 habitantes (BEIERSDORF; WEIDUSCHADT, 2013).

Essas escolas particulares luteranas são fruto de um processo histórico de colonização alemã e pomerana na região sul do Rio Grande do Sul. Os imigrantes quando chegaram ao Brasil, receberam terras até então pouco habitadas para que pudessem construir suas moradias, e estabelecer suas lavouras. Os imigrantes vieram com uma tradição religiosa luterana do país germânico, porém, as igrejas luteranas foram se constituindo e se instalando no contexto, e junto delas, houve a consolidação concomitante das escolas étnicas comunitárias pertencentes a essas comunidades<sup>4</sup>. Estas escolas foram posteriormente, extintas, dando lugar às escolas multisseriadas públicas rurais e escolas comunitárias particulares.

Como argumenta Weiduschadt (2007), os pomeranos e alemães buscaram uma organização comunitária no território brasileiro, em que a maioria dos imigrantes se organizou em pequenas propriedades, dedicaram-se à agricultura e prezaram uma educação relacionada à religião luterana.

Os imigrantes pomeranos e seus descendentes preocuparam-se com a construção de igrejas e escolas. Ao tratar desse processo colonizador, deve-se citar sua tradição escolar, que tinha segundo Kreutz (2004) o objetivo de formar bons cristãos. Antes da nacionalização<sup>5</sup> do ensino muitos pastores lecionavam e praticavam os cultos em alemão, pois, inicialmente, organizaram as escolas étnicas comunitárias alemãs (STEYER, 1999).

Neste artigo são contextualizados brevemente alguns aspectos gerais de cada uma das escolas trazidas no estudo, em seguida, através da análise das narrativas de ex-alunos e com a análise das fontes documentais, foram elencados elementos que caracterizam a cultura escolar dessas duas instituições, que se apresentam de maneira peculiar, por se tratar de escolas subsidiadas por pagamentos dos membros da igreja, e, que, funcionavam em regime de classe multisseriada, atendendo basicamente alunos que eram filhos de descendentes alemães e pomeranos, luteranos e agricultores.

---

<sup>4</sup> Essa tradição luterana remonta aos princípios de Lutero, o mentor do luteranismo, quando dizia que ao lado de cada igreja, deveria haver uma escola (WEIDUSCHADT, 2007).

<sup>5</sup> O período da nacionalização fez com que muitos elementos da cultura, principalmente, o ensino e língua estrangeira foram reprimidos. Foi um período imposto pelo governo de Getúlio Vargas, ocorrido no período do Estado Novo (1937 – 1945).

## **Metodologia**

A parte metodológica deste artigo faz uso da técnica de história oral, pois traz narrativas de quatro pessoas que foram alunos das escolas inseridas nesta pesquisa. Foram realizadas duas entrevistas de ex-alunos da escola da Favila e uma entrevista com duas pessoas da escola Visconde Ouro Preto. Além disso, foram também feitas consultas preliminares a materiais documentais dessas escolas.

O uso da técnica de história oral se faz pertinente, pois a história oral estabelece e ordena procedimentos de trabalho, como entrevistas e a transcrição de depoimentos. A história oral possibilita a reflexão sobre diversos fatos e indagações. Na história oral existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular, são resultado de diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo (FERREIRA, AMADO, 2006). Logo, as entrevistas produzem narrativas que trazem aspectos das características e da cultura escolar dessas instituições, bem como constituem a memória escolar desses sujeitos.

Com a técnica de história oral, ao trabalhar com elementos da cultura escolar, é preciso mobilizar a memória desses narradores. Ao tratar sobre memória, Bosi (1994, p.55) diz que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Deste modo “a memória se compõe dos detalhes que a confortam; nutre-se de lembranças vagas, globais e flutuantes, particulares e simbólicas, sensíveis a todas as formas de transmissão, censura ou projeção, ela pode, portanto integrar-se nas estratégias identitárias” (CANDAU, 2014, p.132).

Ao tratar sobre memória, destaca-se que as narrativas aqui elucidadas, trouxeram fatos que marcaram a trajetória escolar dos entrevistados no período, em que estes ocupavam a posição de alunos, e, que, por se tratar de uma escolarização curta, foi um período significativo na vida dessas pessoas, pois a memória escolar compõe a identidade desses sujeitos, em que o ambiente escolar faz parte da sua formação social.

Assim, para fundamentar e complementar as memórias dos alunos dessas escolas, é proposta a análise documental de algumas fontes encontradas dessas escolas, para tal Cellard (2014) discute que,

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar os acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é evidentemente, insubstituível em qualquer

reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares, ocorridas em um passado recente (CELLARD, 2014, p.295).

Logo, o artigo busca também uma breve análise de fontes documentais disponibilizadas por essas duas escolas, que revelem características de seu funcionamento, de sua estrutura e de suas características. A análise documental também possibilita que os dados trazidos pelas narrativas sejam confrontados e contextualizados.

## **Cultura Escolar**

O conceito de cultura escolar é focado neste artigo, como uma maneira de entender a dinâmica de funcionamento dessas escolas particulares luteranas da Serra dos Tapes<sup>6</sup>-RS.

De maneira clássica,

Cultura Escolar é definida como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

A cultura escolar será entendida, também, a partir do conceito de materialidade escolar, baseado em Alcântara e Vidal (2018), que revela que a materialidade da escola oferece pistas dos modelos e práticas pedagógicas, dos usos dos espaços e tempos escolares, como resultados dos elementos abstratos da cultura que se materializam, isto é, os instrumentos e materiais utilizados nessas escolas, caracterizam também a cultura escolar da instituição.

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar o entendimento sobre o funcionamento interno da instituição, como provoca o desejo de rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura (VIDAL, 2009), desta forma são identificados basicamente três elementos fundamentais que permeiam a cultura escolar dessas instituições estudadas, que são: o contexto de escola/igreja particular luterana, a sociedade rural e o contexto cultural alemão/pomerano.

Ao trazer a discussão referente à cultura escolar e os estudos sobre os processos no interior da escola e em seu entorno, como traz Vidal (2009, p.26),

---

<sup>6</sup> Pertencente à região fisiográfica da Serra do sudeste, na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Composta pelos municípios de Arroio do Padre, Canguçu, Morro Redondo, Pelotas e São Lourenço do Sul. Possui forte presença de descendentes de alemães, pomeranos, italianos, e outros grupos étnicos.

Invadir a “caixa-preta” da escola, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras). Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodução social.

Os estudos sobre cultura escolar abarcam, além de tudo, o estudo do tempo escolar, do espaço escolar, dos discursos e encontros de diferentes culturas, de diferentes realidades econômicas, evidenciando, desta forma, as diferentes práticas existentes no interior da instituição, e as características que compõe a instituição escolar em sua totalidade.

### **Narrativas sobre a Cultura Escolar**

Por meio da técnica de história oral foram realizadas entrevistas com ex-alunos dessas duas escolas. Esses entrevistados trouxeram relatos e narrativas sobre suas escolas e sobre seu período de escolarização, em meio a essas narrativas foram elencados elementos que fundamentam e caracterizam a cultura escolar dessas instituições, por meio do ambiente, dos instrumentos e práticas utilizadas.

Para conhecer a cultura escolar de determinada instituição deve-se entender sua dinâmica de funcionamento, seus contextos e suas lógicas. Como destaca Julia (2001, p.12) “de fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento interno dela”. Porque o funcionamento interno da escola, diz muito sobre a sua dinâmica de funcionamento e suas características, inclusive as características da escola demonstram fatos de um contexto mais amplo, em que a instituição está ou estava inserida.

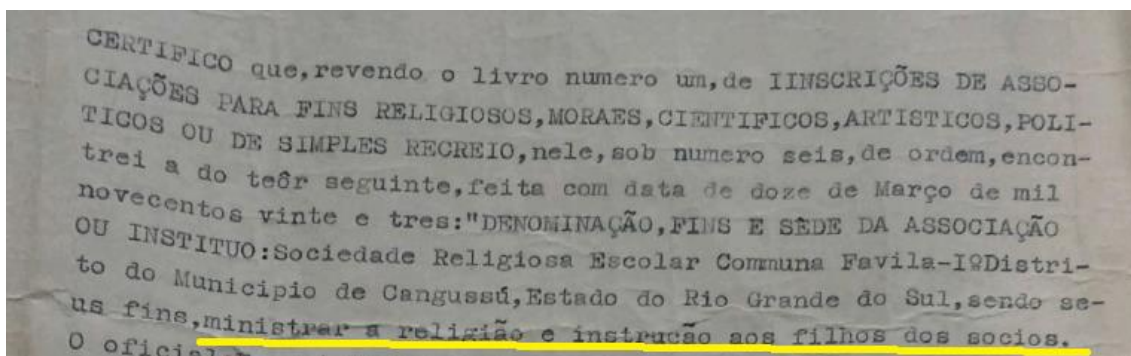
### **Escola da Sociedade Religiosa Escolar da Favila**

A escola particular da Sociedade<sup>7</sup> ou Associação<sup>8</sup> Religiosa Escolar da Favila foi organizada para prestar subsídio escolar e religioso para seus sócios. Desde a sua constituição, caracterizou-se como comunidade luterana independente, ou seja, sem vínculo com sínodos superiores. Esta sociedade religiosa e escolar surgiu para subsidiar seus sócios no que tange em relação à religião e à escolarização, como descrito na imagem a seguir:

---

<sup>7</sup> As comunidades denominadas de Sociedade Religiosas e Escolares eram de caráter independente. Segundo Steyer (1999) era denominadas de *Schulgemeinde* (escolas da comunidade).

<sup>8</sup> Para esta comunidade ou escola é utilizado tanto o nome Sociedade ou Associação.



**Figura 1** – Estatuto da Sociedade Religiosa Escolar da Favila, salientando a instrução religiosa e escolar da instituição. Fonte: Autora, 2019.

Esta comunidade religiosa ainda existe atualmente e com a mesma denominação. Segundo ata consultada, as atividades da escola da Associação ou Sociedade Religiosa Escolar da Favila, tiveram início no ano de 1912 e encerradas no ano de 1968. Atualmente a igreja desenvolve apenas a função de congregação religiosa e social. Após o ano de 1968, os alunos dessa escola foram direcionados para uma escola municipal pública que foi constituída nas proximidades.

Sobre aspectos da cultura escolar, nesta escola aparece a centralidade do currículo e a organização educativa, como referenda a seguinte narrativa:

“Nós aprendemos a tabuada, ler, escrever fazer contas [...] um dia tinha tabuada, cada um tinha a tabuada escrita em um papel e daquele papel a gente estudava, eu estudei as quatro tabuadas, a professora nos perguntava a tabuada [...] nós só copiava, cada um tinha que estudar pra saber quando a professora iria perguntar” (GRIEP<sup>9</sup>, 2019). Neste trecho, salienta-se muito a importância que era atribuída para a tabuada e conseqüentemente para as operações matemáticas que deveriam ser aprendidas na escola.

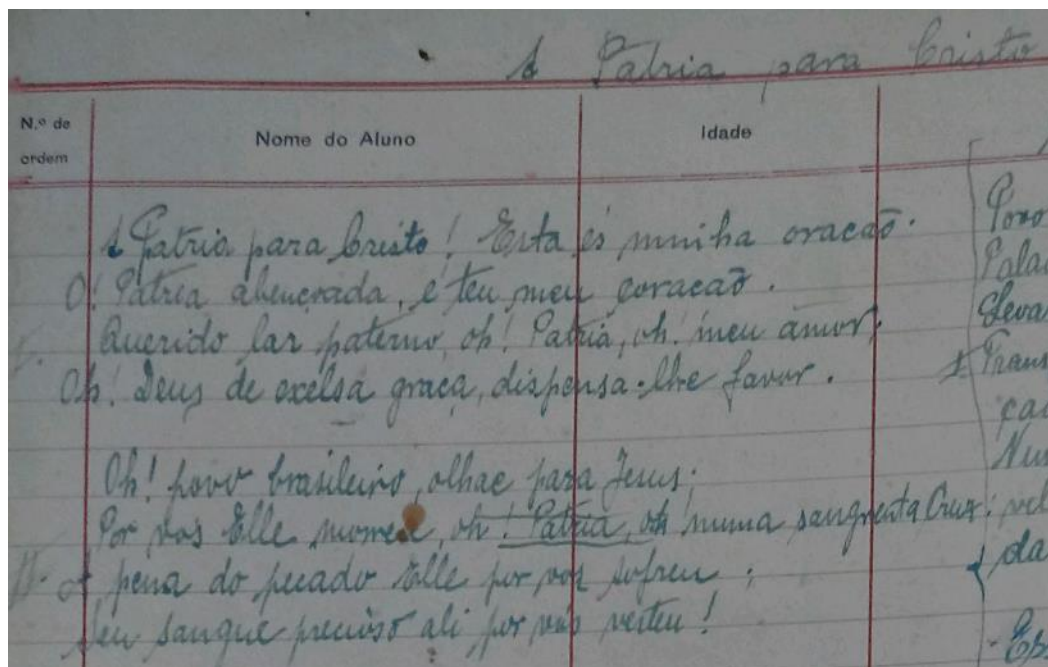
Outro aspecto revelado pela narrativa enfatiza as práticas cívicas e nacionalistas: [...] “cantávamos o hino nacional, isso era uma vez na semana. Era uma sala de aula, todas as séries na mesma sala” (GRIEP, 2019). Nesta afirmativa, o entrevistado ressalta que a escola funcionava em regime de classe multisseriada, em que todas as séries estudavam na mesma sala de aula, também é reforçada a questão do nacionalismo e patriotismo derivado do período do governo de Getúlio Vargas, em que as escolas que, anteriormente, eram étnicas, passaram a ter características cívicas, em que as atividades na escola eram voltadas para a veneração da pátria.

---

<sup>9</sup> Este primeiro entrevistado teve sua escolarização do ano de 1950 a 1955.



A veneração patriótica e as características de uma escola voltada para uma identidade nacional brasileira é também identificada no fragmento do documento a seguir, em que aparece um trecho de uma declamação que fala sobre as bases religiosas atreladas com a pátria:



**Figura 2** – Fragmento de um caderno de registros cívicos da Escola da Sociedade Religiosa Escolar da Favila. Fonte: autora, 2019.

Na imagem anterior, percebe-se brevemente que a escola enfatizava as características de uma identidade nacional e patriótica brasileira, como a exigida no governo de Getúlio Vargas, porém, mesmo com essas características, as práticas não se desvinculam da religião, pois junto de palavras como “povo brasileiro” e “pátria”, aparecem termos como “Cristo” e “Jesus”, o que reforça a ligação dessas escolas com as igrejas luteranas.

Percebe-se que esse cenário patriótico é característico deste período, fortemente, marcado por uma ideia de consciência e identidade nacional. A nacionalização do ensino fez com que uma identidade cultural alemã e pomerana que se consolidava nesta região do sul gaúcho fosse substituída ou somada por uma identidade nacional, fazendo com que esses imigrantes e seus descendentes se integrassem ao território que agora habitavam, sinalizando uma consciência nacional. Foi um período que surgiu como uma maneira de dificultar essa ação cultural e tradicional alemã e pomerana, mas cabe destacar que muitos grupos encontraram maneiras de continuar praticando seus hábitos culturais, principalmente com a manutenção da língua e da religião. Como destaca Salamoni (1995) que desde o período da

colonização, os descendentes de pomeranos tiveram estratégias para manter sua religião e principalmente a sua língua.

Durante um longo período, desde o início da colonização, não houve escolas fora da igreja. O desmembramento ocorreu a partir de 1960, mas os colonos continuavam falando pomerano, aprendendo alemão por necessidade religiosa e o português para se comunicarem com os demais habitantes da região.

Um dos aspectos abordados pelos entrevistados versam sobre o regime de pagamento da escola. Por se tratar de uma comunidade restrita a seus sócios, que funcionava com o pagamento trimestral, e tinha como regra estatutária que cada família que mantivesse os descendentes na escola pagaria um acréscimo por cada filho, como reforça Griep, 2019: “Se pagava mais caro pra comunidade quando tinha filhos na escola” (GRIEP, 2019), outra entrevistada dessa escola também disse que só estudava quem era sócio, em que há também uma distinção entre os alunos que estudavam na escola particular luterana e os alunos que estudavam nas escolas públicas da região: “tinha outra escola mais pra baixo pros ‘morenos’ que não eram sócios, que era a ‘escola do governo’” (PENNING<sup>10</sup>, 2019).

Na imagem a seguir é demonstrada uma lista de sócios da Sociedade Religiosa Escolar da Favila, a parte amarela mostra o número de filhos de cada sócio, em que havia um acréscimo de valor por filho que frequentasse a escola da comunidade.

A photograph of a handwritten list on lined paper. The title at the top is "Assembleia geral de Tetomoro". The list contains 10 entries, each with a number, a name, and a column of numbers. A yellow oval highlights the column of numbers. The entries are:

Nº	Nome	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
1	Guilherme Bichon	1	X	13	-	-	-	-	-	-	-
2	"	2	X	17	-	-	-	-	-	-	-
3	Adriana e Milla	2	X	21	-	-	-	-	-	-	-
4	Alfredo Bichon	1	X	17	-	-	-	-	-	-	-
5	Carlos Breun	2	X	21	-	-	-	-	-	-	-
6	Leopoldo Reitzoff	2	X	21	-	-	-	-	-	-	-
7	Enico Griep	-	X	13	-	-	-	-	-	-	-
8	Vinça Griep	-	X	13	-	-	-	-	-	-	-
9	Ernesto Griep	1	X	17	-	-	-	-	-	-	-
10	Otto Fiss	2	X	21	-	-	-	-	-	-	-

**Figura 3** – Lista de pagamento do valor trimestral da escola da Favila.  
Fonte: autora, 2019.

<sup>10</sup> A segunda entrevistada estudou de 1952 a 1957.

Para analisar a cultura escolar dessa instituição, surge também a discussão em torno de temáticas voltadas para o currículo escolar, do cotidiano escolar, do envolvimento familiar, do trajeto escolar e do material didático utilizado nas aulas:

Ao serem questionadas sobre o aprendizado na escola, as narrativas revelam que as principais habilidades desenvolvidas eram “Escrever, ler, falar a tabuada, brincar, bordar [...] Cada série tinha seu livro. Eram livros escritos em brasileiro. Tinha tudo em um livro só, ler e fazer as contas” (PENNING, 2019). Ao ser questionado sobre o que se aprendia na escola, a entrevistada enfatiza o estudo básico, que seria o necessário para a continuação na vida no meio rural, como ler, escrever e aprender as operações de matemática.

Em outro trecho de sua narrativa a entrevistada fala também sobre seu trajeto até a escola, em que enfatiza que as aulas eram pela manhã, e que todos os alunos caminhavam em grupos para chegarem junto na escola: “nós ia a pé para a escola, com as tamancas, nossa turma ia todos juntos, e quando chovia nós não ia. As aulas eram de manhã, porque de tarde a professora dava aula em outra escola” (PENNING, 2019).

Nas vivências escolares dos entrevistados surgiram também questões sobre o planejamento semanal do currículo, da língua, da etnia e do material didático.

No trecho a seguir, a entrevistada fala sobre a divisão dos dias da semana em diferentes atividades, onde se constatou que em cada dia havia tarefas distintas, como relata a seguir “terça-feira era o dia da tabuada. Sexta-feira era o dia de bordar, neste dia nós meninas não faltávamos” (PENNING, 2019). Neste trecho, a entrevistada menciona uma formação doméstica das meninas que frequentavam a escola, em que a instituição se preocupava em formar também as futuras donas de casa.

Já em outro trecho é reforçada a origem étnica dos alunos da escola, que eram descendentes de alemães e pomeranos, mas que não podiam falar a língua de origem na escola, pois eram reprimidos em virtude de um contexto nacionalista, em que a prioridade era o reforço da identidade e da língua nacional: “Na rua os alunos falavam pomerano e português tudo misturado, mas dentro da escola só podia falar brasileiro. A professora nunca falava alemão, mas ela entendia” (PENNING, 2019).

Como já mencionado, após o período da nacionalização, essas escolas formaram um cenário de veneração patriótica e nacionalista, perdendo as características étnicas dos grupos que haviam colonizado a região. Como também argumenta Saviani (2010, p.313) “o clima de

nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando também na educação”.

Ao tratar sobre o material didático utilizado na escola a narrativa traz que: “todos os alunos tinham que ter livros. No início era bom, falava da uva, ovo, cachorro, mala, falava tudo bem direitinho (se refere às cartilhas) e tinha tudo desenhado e nós tinha que ler. Cada ano os livros ficavam mais complicados [...] Nós também tinha um caderno pra escrever, mas não tinha caneta como hoje, tinha uma pena de aço que nós tinha que molhar na tinta, as vezes nós derrubava a tinta na mesa, porque tinha que botar seguida na tinta porque secava ligeiro” (PENNING, 2019).

No trecho anterior a entrevistada se refere aos materiais didáticos utilizados nas aulas, menciona a presença e o uso de cartilhas e de livros. Fala também sobre os instrumentos utilizados na escola, ao falar que usavam tinta e a pena para escrever. Esses instrumentos, diferentes dos materiais utilizados atualmente nas escolas, demonstram de certa forma a precariedade do ensino da época, em relação ao contexto educacional atual.

### **Escola Visconde de Ouro Preto**

Essa escola teve suas atividades ligadas ao Sínodo Rio-grandense, mais especificamente à Comunidade Arroio do Padre II. Schneider (2006) aponta que esta comunidade foi criada em 1882 e funcionou junto a Igreja Evangélica do Arroio do Padre II, ligada ao Sínodo Rio-grandense, e que a escola teve suas atividades até o ano de 1957, quando foi municipalizada, passando posteriormente para o nome de Escola Visconde de Ouro Preto. Atualmente funciona como escola municipal de educação infantil neste mesmo município.

Ao analisar a narrativa sobre as aulas dessa escola, verificou-se também elementos ligados com a organização curricular, língua étnica, e educação feminina. Na seguinte afirmativa percebemos que: “tinha aula de segunda até sábado, durante toda a semana, devido a esse método, sábado a gente tinha artes, depois a gente fazia trabalhos manuais, e depois do recreio era o ensino religioso” (N; E<sup>11</sup>, 2013). A partir desta narrativa vemos que, como na escola analisada anteriormente, cada dia da semana tinham atividades diferentes voltadas para atividades específicas, inclusive para o ensino religioso, por se tratar de escola que estava

---

<sup>11</sup> Essas duas entrevistadas tiveram sua escolarização aproximadamente entre 1953 e 1957.

situada junto da igreja luterana, o que de certo modo, demonstra a ligação existente entre igreja e escola.

As primeiras comunidades formadas no interior de Pelotas e São Lourenço do Sul, assim como demais regiões da Serra dos Tapes, tiveram o predomínio de descendentes da etnia alemã e pomerana. A organização escolar e religiosa desses imigrantes e descendentes tinha como objetivo a unidade comunitária, isto é, buscavam privilegiar as relações sociais da comunidade, fortalecendo o grupo na inter-relação da religiosidade e escolarização (WEIDUSCHADT; CASTRO, 2015).

Uma das características da cultura escolar mais presentes nessas escolas particulares luteranas eram as características de modalidade multisseriada, por se tratar também de um contexto temporal em que as escolas de ensino primário no meio rural eram de condições mais precárias, onde as escolas eram pequenas e abrangiam todas as séries. Como evidenciado na narrativa a seguir: “[...] na minha época éramos 53 alunos, divididos nos cinco séries. Primeira, segunda, terceira, quarta e quinta série. Depois denominado admissão final do ensino fundamental. Tudo isso, em uma sala de aula com uma professora. Tinha disciplina para todos. Um grupo não intervinha no outro, a professora dava aula tranquilamente para os pequeninos como para os grandões, nada atrapalhava” (N; E, 2013). Sobre as características precárias dessas escolas Weiduschadt e Castro (2015, p.172), também afirmam que “os prédios escolares das escolas isoladas no meio rural, eram construídas de forma rudimentar e com poucos investimentos, comparadas aos grupos escolares urbanos”.

As escolas denominadas confessionais, ou seja, aquelas organizadas por comunidades ligadas a uma instituição religiosa marcaram presença entre comunidades de imigração alemã, em especial, no Rio Grande do Sul. Na região meridional do Estado, as comunidades de imigrantes, em sua maioria constituídas por pomeranos, mantinham as formas de organização comunitária da escola relacionada com a religiosidade (WEIDUSCHADT; CASTRO, 2015, p.175).

Essas escolas eram etnicamente permeadas por descendentes de alemães e pomeranos, que em suas casas falavam a língua materna, mas por não poder falar sua língua na escola, tinham, em alguns casos dificuldades de comunicação e alfabetização. “Nós tínhamos dificuldade em saber ler, não era aceito o pomerano, então tinha muita dificuldade em aprender a ler” (N; E, 2013).

Na afirmação seguinte, as entrevistadas ressaltam a importância que os descendentes de alemães e pomeranos atribuíam à escolarização básica dos integrantes de suas comunidades: “[...] A gente vê que nessa época, talvez em algum contexto, algumas pessoas

analfabetas, mas se a gente for olhar esse meio de comunidades alemãs, pomeranas, isso sempre foi prioridade, digo no ensino primário, não de um grande estudo, pelo menos é muito difícil tu achar um alemão que não é alfabetizado” (N; E, 2013).

A organização escolar e religiosa desses imigrantes e descendentes tinha como objetivo a unidade comunitária, isto é, buscavam privilegiar as relações sociais da comunidade, fortalecendo o grupo na inter-relação da religiosidade e escolarização (WEIDUSCHADT; CASTRO, 2015).

Cabe destacar que a escolarização era importante para os descendentes de alemães e pomeranos, justamente para a alfabetização, leitura, escrita e operações básicas de matemática, porém as famílias não almejavam que os filhos se dedicassem para uma vida voltada aos estudos, pois as famílias desejavam que seus filhos ficassem no trabalho na lavoura e, conseqüentemente, para a dedicação ao meio rural, além disso, as mulheres eram preparadas para o trabalho doméstico e familiar, como destacado pelas entrevistadas: “na época o estudo era considerado desnecessário, principalmente para a mulher” (N; E, 2013).

A maioria das famílias desejava que seus filhos continuassem no campo, em que o acesso ao ensino secundário era mais complexo, pois estas escolas estavam na cidade e a distância era um impedimento, “para as famílias que desejavam a permanência de seus filhos na zona rural, a escola servia apenas para ensinar o mínimo necessário para as situações formais que eles terão de enfrentar” (BAHIA, 2001, p. 73). Em suma, a escola tinha um caráter fundamental para os descendentes de alemães e pomeranos, para a formação do sujeito enquanto cidadão e para a preparação de sua vida religiosa, devendo ensinar o necessário para viver em comunidade, as famílias queriam a permanência dos filhos na agricultura, logo não era incentivada a preparação para o mercado de trabalho, nem para a continuação dos estudos.

### **Considerações Finais**

Percebe-se que essas escolas surgiram juntamente das igrejas luteranas que se constituíram na região da Serra dos Tapes, e que tinham o objetivo de uma formação religiosa e escolar dos sujeitos que a frequentavam. Percebe-se que, após o período da nacionalização, essas escolas perderam suas características étnicas germânicas, e, passaram para uma identidade patriótica nacional, mas, mesmo assim continuaram suas atividades, fazendo com que os filhos dos membros dessas comunidades religiosas tivessem sua formação básica constituída.

Ao analisar as narrativas e alguns documentos referentes a essas duas escolas, constatou-se que essas instituições funcionaram em regime multisseriado, em que era valorizado o aprendizado da leitura e a escrita, bem como o domínio da tabuada.

Além disso, essas escolas tinham um caráter cívico e nacionalista, de valorização patriótica, que surge após o período da nacionalização do ensino, por apresentarem atividades voltadas para a valorização de uma identidade nacional, mas, contudo, não deixaram de ser norteadas pelos princípios da religiosidade luterana.

Na fala desses ex-alunos verificou-se que eles estavam geralmente intencionados em terminar os estudos para ajudarem seus pais na lida camponesa, ao tratar da Serra dos Tapes como palco de uma adaptação histórica de imigrantes e descendentes alemães e pomeranos, predominantemente dedicados à prática da agricultura, era considerado somente relevante o ensino primário, por ser mais curto e trazer ao estudante aquilo que a família considerava básico para permanecer na zona rural.

A cultura escolar dessas escolas particulares luteranas e a memória desses ex-alunos é marcada por um contexto específico, como pelo fato de serem classes multisseriadas que valorizavam o ensino da matemática, e os momentos cívicos, como cantar o hino e peças teatrais de cunho nacionalista na escola.

Além disso, percebeu-se que os alunos dessas escolas usavam cartilhas de alfabetização e que o professor da escola era considerado a autoridade máxima, e que para os alunos dessas escolas luteranas as escolas ditas “do governo” eram diferentes, pois suas escolas tinham uma ligação com as igrejas luteranas e com um caráter comunitário, em que o objetivo era a formação de sujeitos voltados para o trabalho da agricultura, e que, além disso, os alunos dessas escolas, como alunos descendentes de alemães e pomeranos, tinham também dificuldade na leitura e na escrita por causa da fala da língua materna.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, W. R. R.; VIDAL, D. G.; Corpo e matéria: relações (im)previsíveis da cultura material escolar. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar; SOUZA, Gisele; CASTRO, César Augusto. (org). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades* / da Silva, Gizele de Souza, Vitória: EDUFES, 2018.

BAHIA, Joana. A lei da vida: confirmação, evasão e reinvenção da identidade entre os pomeranos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n1, p. 69-82, jan./jun. 2001.

BEIERSDORF, C. R.; WEIDUSCHADT, P. *Arroio do Padre /RS e sua identidade luterana: Práticas de educação e cultura de uma comunidade (1950-1960)*: Revista Latino-Americana de História. UNISINOS. v. 2, nº. 7, p.1-17, 2013.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade lembrança de velhos*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

FERRREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan/jul, 2001.

KREUTZ, Lúcio. *Professor paroquial: Magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva, 2004.

SALAMONI, G. ACEVEDO, H. ESTRELA, L. *Os Pomeranos: Valores Culturais da Família de Origem Pomerana no Rio Grande do Sul – Pelotas e São Lourenço do Sul*. Pelotas: Editora Universitária, 1995.

SAVIANI, Dermavel. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas, Editora Autores Associados, 2010.

SCHNEIDER, Narli Henke. *A Escola Visconde de Ouro Preto e o seu Contexto histórico e a Cultura Pomerana no Arroio do Padre*. 2006. 42 p. Especialização em gestão escolar: administração, orientação e supervisão escolar – Faculdades Integradas Univest. Pelotas, 2006.

STEYER, Walter. *Os imigrantes alemães no Rio grande do Sul e o Luteranismo: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense, 1900-1904*. Porto Alegre: Singularart, 1999.

TEICHMANN, Eliseu. *Imigração e Igreja: As comunidade - Livres no Contexto da Estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo, Instituto Ecumênico de Pós Graduação, Dissertação de Mestrado, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.



WEIDUSCHADT, P.; CASTRO, R. B.; Instituições escolares e imigração na região colonial de Pelotas/RS (1928 - 1953). *História Unicap*, v. 2, n. 4, jul./dez. 2015.

WEIDUSCHADT, Patrícia. *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar*. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

### **Fontes Orais**

GRIEP, Alfonso. Entrevista [jul. 2019]. Entrevistadora: Karen Laiz Krause Romig, 2019, Canguçu. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

N. E. Entrevista [jun. 2013]. Entrevistadora: Cássia Raquel Beiersdorf, 2013, Arroio do Padre. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

PENNING, Renilda Reichow. Entrevista [jul. 2019]. Entrevistadora: Karen Laiz Krause Romig, 2019, Canguçu. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

# REFUGIADOS - A ÚLTIMA FRONTEIRA: MEMÓRIA E IDENTIDADE DOS MIGRANTES A PARTIR DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

*THREADS – FROM THE REFUGEE CRISIS: MIGRANT MEMORY AND IDENTITY THROUGH THE ANALYSIS OF A COMIC BOOK*

*Márcia Tavares Chico*  
*Doutoranda em História/Universidade Federal de Pelotas*  
*marciatch@gmail.com*

*Maria Clara Lysakowski Hallal*  
*Doutoranda em História/Universidade Federal de Pelotas*  
*clarahallal@hotmail.com*

## **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo analisar uma história em quadrinhos (HQ), denominada *Refugiados: a última fronteira*, de autoria de Kate Evans. A discussão central do trabalho envolve a memória e identidade dos migrantes, especialmente dos refugiados.

O livro se passa na cidade francesa e portuária de Calais, onde existe uma ambiguidade: por um lado, se concentra uma indústria de rendas e grande poder aquisitivo. Por outro viés, criou-se uma outra urbe na localidade, denominada “selva”. Essa é constituída de contêineres e barracas onde emigrantes do Oriente Médio e da África se alocaram, fugindo de guerra, condições precárias de existência e em direção a um futuro melhor. A cidade, na verdade, é um ponto de passagem para o Reino Unido, para onde os migrantes esperam chegar

Nesse compasso de espera, alguns personagens e situações nos são apresentados, como brigas, presença de várias pessoas de diversas nacionalidades formando a existência de várias identidades no lugar e também a união e companheirismo que uma situação tão adversa apresenta. Em relação a identidade, entendemos que é um conceito que deve ser tido sempre como plural, pois a identidade não é fixa, ainda mais nos casos de migrações, que produz identidades plurais e, possivelmente, deslocadas das suas identificações nacionais e locais, aquelas que as pessoas se relacionam desde o seu nascimento, país de origem, local de moradia, trabalho e relações sociais. Em relação a isso, Stuart Hall elucida que

[a] identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005, p.11-12).

Assim, discutir identidades é sempre levar em conta a pluralidade dos momentos que nos constituem. No caso da HQ, é preciso compreender que os migrantes saíram de seus países de origem e estão em um lugar de espera, em um momento de expectativa em um lugar que não é o deles e que, além disso, almejam ir para um outro país diferente, com costumes e situações diferentes. Ao longo desse processo e trajetória, o indivíduo vai mudando e adaptando sua identidade, por isso que, sempre ao mencionar o conceito, falamos “identidades”.

### A selva: identidades e fronteiras

A HQ começa apresentando ao leitor, sob a forma de um grande ângulo, o que é a Selva, a qual, na verdade, faz parte da cidade de Calais. A arte evidencia os vários habitantes de diversas nações que estão refugiados e faz um paralelo ao que acontecia na Síria, no momento: caças russos sobrevoavam os céus do país. A HQ apresenta uma ironia ao afirmar que as bombas foram jogadas de um regime repressivo (Rússia) para outro igualmente (Síria). Eis a imagem:

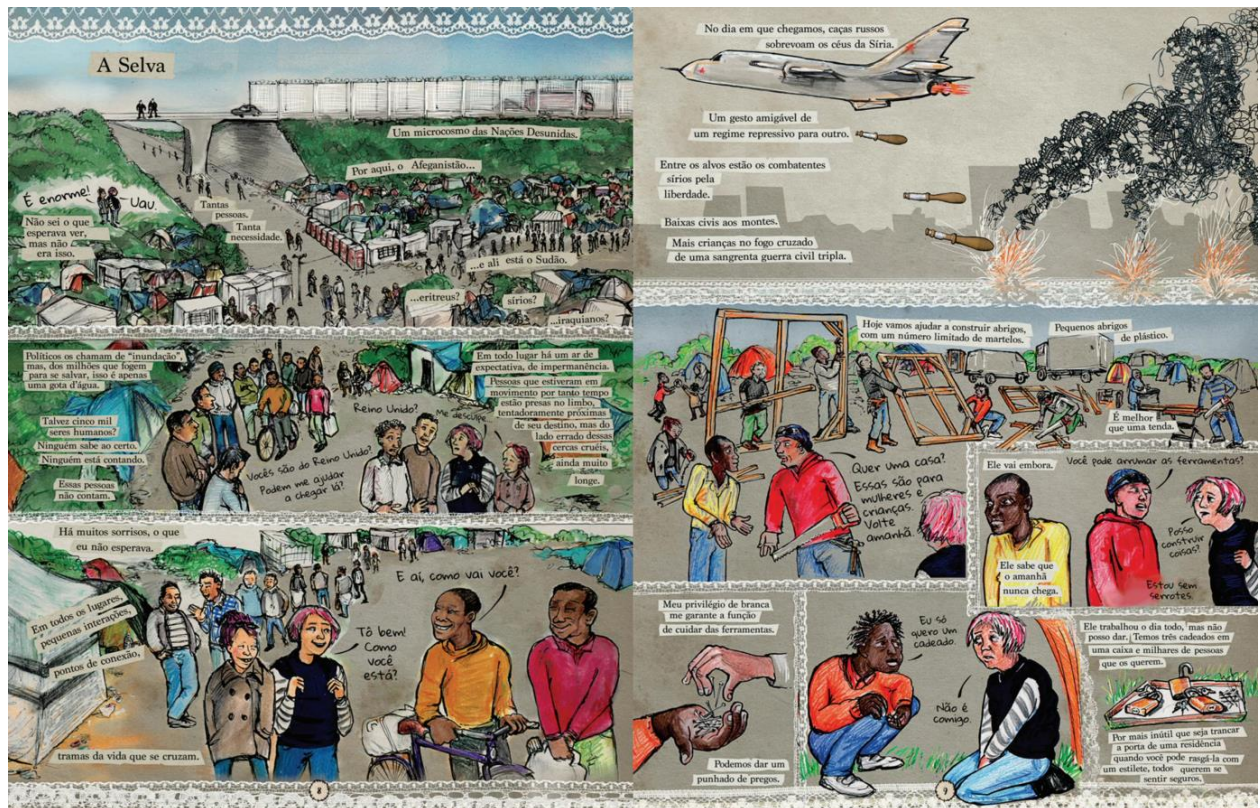


Figura 1: A Selva. FONTE: EVANS, 2018, p. 8-9.

Nas páginas apresentadas, tem-se, logo no início do primeiro painel, a palavra “Selva”, que é o apelido preconceituoso nomeado à localidade em Calais em que se encontram os migrantes. Isso se explica em parte pelo conjunto de pessoas, dos mais diversos países, de diferentes costumes e diferentes crenças religiosas. É um aglomerado de habitantes vivendo em barracas, sem conforto, dividindo espaços com pessoas de outras nacionalidades, cujas línguas nativas podem nem ser as mesmas. Na Figura 1 também podemos ver a delimitação da “Selva”, a qual é fechada por uma cerca, separando os migrantes dos moradores de Calais, como se aqueles que ali estavam buscando auxílio estivessem em um mundo separado do resto da cidade.

Nessas primeiras páginas a própria autora do livro, Kate Evans, está representada como a garota de cabelo rosa, a qual pode ser vista com clareza, pela primeira vez, no terceiro painel da página 8. Evans passou algum tempo entre os habitantes de Calais, antes mesmo de escrever o livro, para servir como voluntária. A partir da sua experiência é que resolveu escrever a HQ.

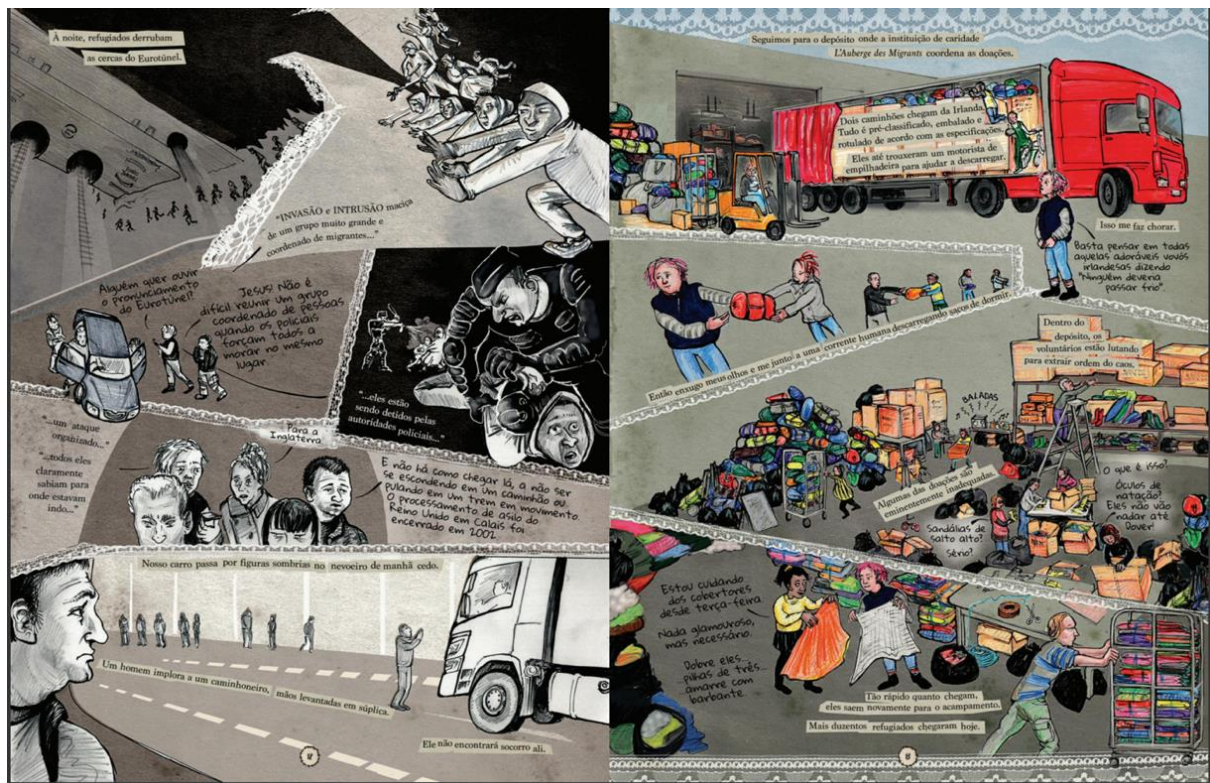
Desde sua inauguração, a ponte/túnel que liga França e o Reino Unido, em 1994, é utilizada como rota de fuga dos migrantes oriundos de países que estão em conflito. Calais fica no norte da França e, por ser portuária e de acesso mais facilitado para os habitantes do Afeganistão e o Sudão, por exemplo, acabou como ponto de espera, ou melhor dizendo, como a fronteira que separa a antiga e a nova vida desses refugiados. O campo existiu oficialmente até 2016, quando foi desmantelado com a presença de forte aparato policial e violência. Alguns migrantes conseguiram asilo no Reino Unido, outros foram mortos, e alguns ainda permanecem na região, em acampamentos ilegais (LEÃO; MARTINS DA SILVA, 2018).

Na primeira parte do livro, somos convidadas a entrar nesse “microcosmo das nações desunidas”, fazendo clara ironia às “nações unidas”, visto que existiam muitas pessoas, de diversas nacionalidades, as quais, em muitos momentos, não se entediam, o que gerava até mesmo conflitos por diferenças culturais. O ar de impermanência estava no ar, pois as pessoas não pretendiam morar em Calais e viam a cidade como um lugar de passagem. O problema se encontrava no fato de que esses habitantes, muitas vezes, demoravam anos para atravessar ou nunca mudavam de status, ficando sempre como moradores não oficiais de Calais.

Na HQ, ao longo da caminhada de Kate Evans/Sue para conhecer o lugar, as pessoas a interpelavam e perguntavam “Vocês são do Reino Unido?” e “Podem me ajudar a chegar lá?”, mostrando que muitos desses migrantes não tinham planos ou não sabiam como atravessar a fronteira. O desespero, muitas vezes, levou famílias inteiras, sem perspectiva ou

grandes quantias financeiras, para a cidade fronteiriça, sem um plano ou condições reais de chegar até o Reino Unido.

A próxima imagem evidencia o caminho percorrido pela autora, desde o Eurotúnel até o depósito onde uma instituição de caridade coordenava as doações para os migrantes. Nessa trajetória, Evans vê os migrantes tentando chegar ao Reino Unido e exemplifica as contrariedades presentes nas doações.



**Figura 2:** Realidade dos migrantes. FONTE: EVANS, 2018, p. 12-13.

Nesse momento, nos são apresentados duas situações que são corriqueiras em Calais. Primeiro, um grupo de migrantes por meio de uma invasão maciça e coordenada tentam atravessar a fronteira e chegar ao Reino Unido. A incursão é representada por alguns desses homens e mulheres puxando uma renda, tentando chegar na cidade de Calais para atravessar o Eurotúnel e chegar ao novo mundo. A partir de 2002, o processamento de asilo do Reino Unido para os migrantes de Calais foi encerrado, ocasionando ainda mais problemas e instabilidade para esse grupo de refugiados.

Outra situação da HQ é referente às doações que eram muitas vezes inadequadas: ao lado de cobertores e roupas, itens essenciais para a realidade migrante do momento, haviam outros itens como óculos de natação e sandálias de salto alto, itens estes oriundos de caminhões saídos da Irlanda. Por outro lado, existia uma corrente de solidariedade entre os

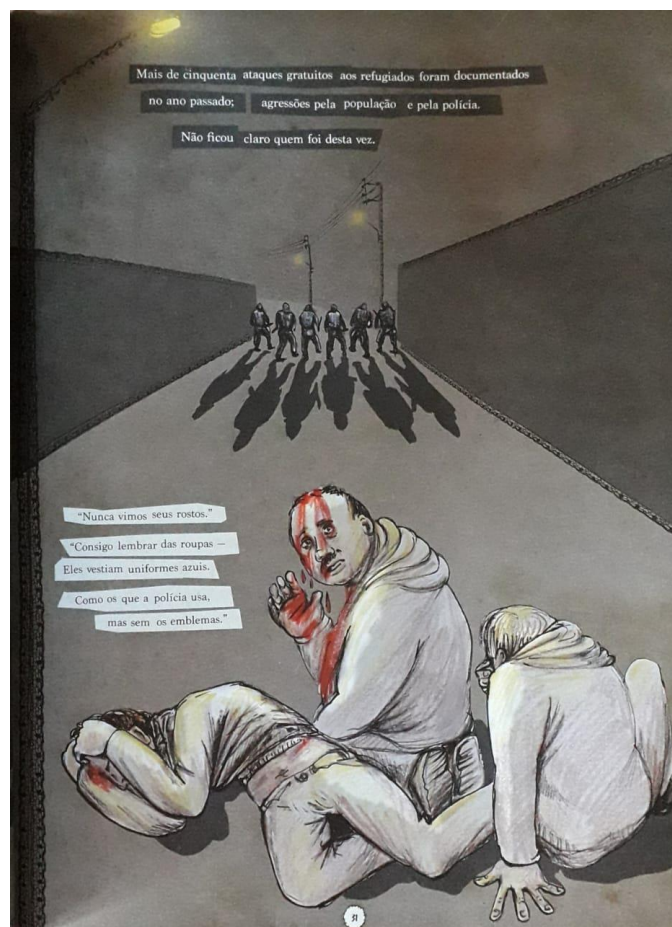
voluntários, os quais se esforçavam para atender a demanda dos refugiados. Mesmo em meio ao caos, os voluntários estavam ali para ajudar e tentar diminuir o sofrimento dos migrantes.

A narrativa trabalha com grades hierárquicas, a qual apresenta tamanhos diferentes para cada quadro, sendo que a montagem da HQ, a forma como cada quadro é estabelecido, as junções entre as sequências narrativas também é importante para o entendimento da história. Na Figura 2 podemos ver que a história é perpassada por rendas, as quais mostram tanto o fato de Calais ser conhecida por suas rendas, como a “*thread*” no título original, o “fio” que conduz e une todas aquelas pessoas e todas aquelas histórias.

O uso das cores também deve ser analisado. Na memória dos migrantes havia um passado sombrio, com privações e dificuldades até chegarem aquele momento: havia violência, medo e inquietação. Já a “Selva”, mesmo sendo ainda um lugar de incertezas, é cheia de cores e de vida, pois representa a esperança de um futuro melhor, longe da guerra, da violência e das dores do passado.

A renda une esses dois momentos de incerteza, levando sempre à expectativa de um futuro melhor. Essa jornada faz parte da criação da identidade migrante, por mais dolorosa que seja: todos os momentos estão conectados e interligados, aqueles mais escuros e aqueles mais coloridos que carregam consigo a esperança. Além disso, os migrantes estão unidos com os voluntários que dedicam seu tempo a ajudar as pessoas presentes na “Selva”. Na Figura 2 podemos ver os voluntários descarregando e separando doações, todos eles também ligados através dos “fios” da narrativa aos migrantes e suas histórias.

Em relação às fronteiras, elas são dúbias, possuem múltiplos significados, são transitórias, “elas podem representar perigos, significando a impossibilidade de aceitação, como podem representar o êxtase e a comunhão. Cabe a cada um a escolha, desde que não seja imposta: o cruzar fronteiras é um ato de liberdade [...]” (SILVEIRA, 2005, p.29). As fronteiras, no caso da HQ, começam no primeiro momento em que os migrantes chegam até Calais, e continuam dentro da própria cidade, visto que se separavam em tendas e principalmente por nações, como se as barracas fossem pequenos países e, depois, para atravessar o Eurotúnel e chegar ao Reino Unido. A próxima imagem evidencia a violência policial e de nativos da região dentro de Calais.



**Figura 3:** Violência contra os migrantes. FONTE: EVANS, 2018, p. 31.

A imagem evidencia um grupo de refugiados que foram agredidos, e conforme o texto mostra “Não ficou claro quem foi desta vez” (EVANS, 2018, p.31). As agressões aos refugiados eram constantes e muitas vezes não se sabia se eram realizadas pela própria população local da cidade ou pelos policiais, com uma falsa afirmação de manter a ordem na urbe (LEÃO; MARTINS DA SILVA, 2018).

Na imagem, a autora se utiliza da mesma técnica empregada em uma parte da Figura 2, ou seja, o uso de tons mais escuros para sinalizar momentos de dor e de tristeza. Os migrantes, os quais saíram de um país em guerra a procura de um lugar melhor para viver, são submetidos a mais violência, uma violência gratuita derivada simplesmente do fato de serem estrangeiros. Os agressores não tem rosto, podem ser qualquer um, o que aumenta o tom de opressão sentida pelos migrantes. O uso de diferentes tons de cinza só aumenta o tom de vermelho utilizado para o sangue, o qual chama a atenção para a violência sofrida pelos refugiados.

Ainda é explicitado que mais de 50 ataques gratuitos aos refugiados foram documentados, a violência era sistematizada e era a forma que a população e os policiais utilizavam para mostrar seu descontentamento para com o grupo. As fronteiras invisíveis da

cidade eram marcadas sob forte tensão, uma tensão que partia dos habitantes locais contra os migrantes. Em relação às diversas formas de barreiras fronteiriças, o pesquisador Helion Póvoa Neto explicita que estas

[...] podem ser encaradas tanto como dispositivos práticos, no contexto de novas e agressivas políticas migratórias, quanto como poderosos discursos de sinalização quanto à rejeição e repressão a que estariam sujeitos migrantes ilegais. Do ponto de vista dos “públicos internos” das sociedades de imigração, as barreiras são respostas efetivas – e “eloquentes” – a demandas dos setores anti-imigração e a clamores generalizados quanto a ações concretas no sentido de maior segurança (PÓVOA NETO, 2007, P.12).

A população e a polícia, dessa forma, utilizavam de barreiras e, por conseguinte, fronteiras, para os migrantes se sentirem deslocados, ameaçados e não bem-vindos. A violência física ou até as pequenas agressões do dia-a-dia fazem parte dessa barreira.

A última imagem analisada acentua quem eram esses migrantes: homens e mulheres que apenas objetivavam melhores condições de vida ou até a sobrevivência de suas famílias, visto que muitos moravam em zonas de conflito, onde a segurança não existia.



**Figura 4:** Trabalho voluntário artístico com migrantes. FONTE: EVANS, 2018, p. 35



A autora, sob a visão da personagem Sue, uma artista que trabalhava como voluntária na “Selva” em Calais, afirma: “seja lá o que os outros pensam dos refugiados da Selva, uma imagem resumirá tudo para mim: homens adultos, encurvados, colorindo com canetinhas” (EVANS, 2018, p.35). Ao fundo da imagem, observamos pinturas coloridas representando corações, flores, pássaros, casa com uma bandeira de alguma nacionalidade, flores, enfim, representações do que esses migrantes desejam para si e sua família.

O painel apresentado na Figura 4, assim como na Figura 2, também é perpassado por rendas, pois, além dos migrantes estarem conectados por suas narrativas, suas histórias, sua própria presença em Calais, também estão conectados, naquele momento, pela arte. Através da arte eles conseguem expressar seus sentimentos e suas esperanças. Também podem rememorar seu passado e refletir sobre suas identidades, como a identidade nacional, o que pode ser inferido pela imagem de uma casa com uma bandeira hasteada. A ideia de esperança fica explicitada pelo uso de cores, todas vibrantes e alegres, em desenhos que podem representar a paz, o amor e a união.

A imagem vai ao encontro com as questões identitárias, os refugiados são pessoas plurais, construídas de várias identidades e além disso, a própria população de Calais os via, muitas vezes, como pessoas que trouxeram a desordem ao lugar. Em relação as disputas de identidades, Tomás Tadeu da Silva afirma:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p.88).

A identidade e a diferença estão imersas em um jogo de poder e disputas. A maneira como o Outro, no caso o migrante e refugiado, se via e era visto pelos cidadãos de Calais certamente era diferente. Como a personagem Sue afirmou, para ela os refugiados da Selva podem ser representados sob uma grande imagem, de um homem, encurvado, desenhando coisas que remetem a paz, natureza e esperança.

### **Considerações Finais**

Este trabalho tinha como objetivo a análise da HQ *Refugiados: a última fronteira*, de Kate Evans, levando em consideração questões de memória e identidade, com um enfoque na questão dos migrantes, na história representados pelos refugiados que se encontravam na cidade portuária de Calais esperando para entrar no Reino Unido.

Como mencionado, a história se passa na cidade de Calais, mais especificamente no local que ficou conhecido como “Selva”, lugar este que pode ser caracterizado como um espaço de inconstância e, ao mesmo tempo, de permanência de refugiados oriundos de países em guerra ou conflitos, como o Afeganistão e a Síria, por exemplo. Ao longo da narrativa, vemos as condições em que os migrantes se encontravam, morando em containers ou barracas, passando dificuldades em relação ao clima, a escassez de comida e de mantimentos, muitas vezes sofrendo violências por não serem considerados bem-vindos por alguns membros da população e da polícia local. A HQ também mostra a equipe de voluntários que trabalhava diariamente com esses migrantes.

A cidade de Calais faz fronteira com o Reino Unido e, por ser portuária e de acesso mais facilitado para os habitantes de países do Oriente Médio, serviu como refúgio e local de espera até esses migrantes conseguiram chegar ao novo território almejado. Para os migrantes que se encontravam na “Selva”, o Reino Unido era o destino que propiciaria um futuro melhor para eles e suas famílias. Contudo, o acampamento fechou em 2016, sendo que alguns migrantes foram alocados no Reino Unido, mas ainda há acampamentos clandestinos no local.

Ao longo da HQ analisada, como na Figura 1, Kate Evans, a garota de cabelo rosa, nos mostra a “Selva” /Calais, onde havia um aglomerado de pessoas, dos mais diversos países, com costumes, religião e até línguas diferentes. Na mesma imagem, observamos o clamor dos refugiados, pedindo auxílio para Evans a fim de chegarem ao Reino Unido.

Nas Figuras 2 e 3, as cores são utilizadas como forma de transmitir determinadas mensagens. Como os tons mais escuros são utilizados para sinalizar momentos de dor e de tristeza dos refugiados. Na Figura 4, Sue, uma artista, voluntária na “Selva” assim como Evans, observa um migrante pintando e utilizando-se das cores para representar o que desejava para si e sua família: amor, esperança, um lar onde pudessem fazer coisas simples, como criar animais ou hastear bandeiras. Sue, no momento, faz um contraponto do que as pessoas veem ao olharem os migrantes e do que ela própria observa. A personagem enxerga apenas um homem curvado, desenhando e representando o que espera do seu futuro.

A identidade é passiva de constante modificação e que depende não apenas da visão que um tem de si mesmo, mas incorpora noções externas para possa ser constituída, mesmo que momentaneamente. O migrante encontra em uma situação limítrofe, não estando em seu lugar de morada ou mesmo no lugar em que deseja estar. Com este trabalho tentamos demonstrar como essas questões – questões de identidade, memória e realidade do migrante – foram representadas na HQ e como podem ser vistas tanto na narrativa escrita quando na narrativa em imagens.

## REFERÊNCIAS

EVANS, Kate. *Refugiados: a última fronteira*. Tradução de Letícia R. Carvalho. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LEÃO, Augusto.; MARTINS DA SILVA, Jameson. Os “últimos dias” do acampamento de imigrantes e refugiados de Calais. *Malala*, v. 6, n. 9, p. 117-129, 28 jul. 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.11606/issn.2446-5240.malala.2018.148471>>. Acesso em: 01.12.2019

PÓVOA NETO, H. A descoberta da imigração: o caso italiano e a transição no contexto das migrações internacionais.. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005, São Paulo. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. CD-Rom*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005b. v. 1. p. 12052-12060. Disponível em: < [https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/barreiras\\_fisicas\\_a\\_circulacao\\_%20como\\_dispositivos\\_de\\_politica\\_migratoria.pdf](https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/barreiras_fisicas_a_circulacao_%20como_dispositivos_de_politica_migratoria.pdf)>. Acesso em: 20.11.2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da. As complexidades da noção de fronteira, algumas reflexões. *Caderno Pós Ciências Sociais* – São Luís, v.2, n.3, jan/jun. 2005. Disponível em: < <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/223/155>>. Acesso em: 10.11.2019

# HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA LGBT NA CIDADE DE BAGÉ/RS

## *LGBTQ MEMORY AND ORAL HISTORY IN BAGÉ, RS*

Pâmela Soares Jardim  
Licencianda/ Universidade Federal do Pampa  
[psouaresjardim@gmail.com](mailto:psouaresjardim@gmail.com)

Gilberto Stanchack Andrade de Lima  
Licenciando/ Universidade Federal do Pampa  
[gilbertostanchack14@gmail.com](mailto:gilbertostanchack14@gmail.com)

### **Introdução**

A história da comunidade LGBT ainda é comumente excluída da história oficial, porém, quando nos é apresentada essas narrativas, normalmente é vista em grandes centros metropolitanos e, sendo assim, em cidades de interior do país, a memória do público LGBT vem sendo ignorada e, muitas vezes, apagada. Portanto, isso é visível na cidade de Bagé, visto que é uma cidade de médio porte, localizada na região do Pampa do Rio Grande do Sul, próximo à fronteira com o Uruguai.

Em Bagé, é destacada a representação de uma visão de gaúcho “macho” tradicionalista, ideia que foi popularizada nacionalmente pelo livro “O Analista de Bagé” de Luís Fernando Veríssimo e, deste modo, a cidade é vista como conservadora, machista e opressora por pessoas LGBTs. Porém, também se revela na cidade, as memórias do público LGBTs, entre eles, um vereador homossexual, uma mulher abertamente lésbica comandando a reitoria da URCAMP (Universidade da Região da Campanha), a principal universidade privada da cidade e, além disso, história de travestis que construíram suas vidas em Bagé. Também é possível ver avanços sobre direitos de pessoas LGBTs nacionalmente, como é o caso da primeira adoção de uma criança por mulheres lésbicas, no ano de 2005, onde a cidade foi a pioneira, do país, a aprovar a adoção, no qual o caso foi até o Supremo Tribunal da Justiça e conseguiu o direito à adoção a todos os casais homoafetivos do Brasil em 2010.

A visibilidade e os direitos outorgados pela justiça mostra a contradição da visão tradicionalista e conservadora que a cidade apresenta. Porém, ainda assim, a história oficial de Bagé não reflete a realidade de diversos sujeitos, como apresentamos neste trabalho.

Deste modo, pensando nessas contradições que são visíveis em Bagé e também pensando na falta e dados apresentados a nós sobre os sujeitos LGBTs na cidade, realizamos o projeto de pesquisa “Memória LGBT - Bagé”, que está sendo realizado na Universidade Federal do Pampa em Bagé, integrado por sete participantes do programa Idioma Sem Fronteiras e

CAPES/Fulbright, o qual tem por objetivo preservar, realçar e dar visibilidade à história LGBT do interior gaúcho.

Pretendemos neste trabalho, apresentar nossa metodologia e os primeiros resultados obtidos até agora em nossa pesquisa. Para isso, trabalhamos com a ideia de trazer a história LGBT dos grandes centros urbanos, onde é tipicamente visto como o foco para o interior e, talvez assim, possamos desenvolver a narrativa do progresso LGBT para além destes grandes centros. Além disso, começaremos a “estranhar” (LOURO, 2018) a história local, e também, preservar o que é apagado, pelo que o autor Michel Foucault chama de “hipótese repressiva”.

Para poder entender melhor a memória LGBT na cidade, foi preciso ler e entender o que é a história LGBT primeiramente, para logo, poder entrar em contato com pessoas que são parte da comunidade na cidade de Bagé. O foco deste trabalho é entender essas vivências e memórias do público LGBT que nos foi apresentada por diversas pessoas, que serão apresentadas neste trabalho a seguir, e como estes indivíduos percebem a cidade de Bagé em relação a comunidade LGBT e sua visibilidade.

Para que possamos entender as inúmeras contradições encontradas até aqui, foi importante primeiramente entender o contexto LGBT na cidade, e para isso, também pesquisamos no Arquivo Público de Bagé, além de jornais e revistas locais, para que logo, pudéssemos começar a realização de entrevistas com este público. Essa pesquisa evidencia que ainda existem muitas contradições na narrativa que aborda o conservadorismo gaúcho em Bagé, que também é visível em pessoas LGBTs em suas histórias e memórias.

É perceptível que a cidade de Bagé ainda possui uma luta muito consistente pelo direito dessa população, apesar de ainda se observar o tradicionalismo presente neste município e, de acordo com este fato, buscamos realçar o passado e observar como essa história se evolui para pessoas da comunidade LGBT que possuem uma história com essa cidade.

## **Metodologia**

Para a realização deste trabalho, optamos por trabalhar com a história oral, a qual Alves (2016) define como “uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela”, visto que os sujeitos LGBT ainda é um público com pouca voz e visibilidade na cidade de Bagé. Além disso, também partimos da abordagem qualitativa a qual Creswell (2010) define como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Para dar início às pesquisas, primeiramente iniciamos com pré entrevistas, como

mostraremos em duas fotos abaixo, realizadas com os indivíduos que constituem o grupo do projeto de pesquisa, o qual cada membro deveria entrevistar um membro e assim por diante. Estas pré entrevistas foram um modo de preparo para as entrevistas que seriam/serão realizadas com o público da comunidade LGBT da cidade.



**Figura 1:** Entrevista realizada entre os componentes do grupo de pesquisa. Fonte: Autores (2019)

Logo, partimos para uma investigação para realizar as entrevistas com pessoas da comunidade LGBT e que sejam nascidas na cidade de Bagé e, para isso, foi preciso montar uma planilha no Drive, na qual contém dados de pessoas que seriam/serão entrevistadas e datas para a realização destas entrevistas, como apresentaremos a seguir em uma imagem. É importante destacar que alguns dos dados dos entrevistados, como nome e endereço de contato, não mostraremos na figura abaixo.

E	H	I	J	K	L	M
Anônimo?	Data da Entrevista	Entrevistado	Genero	LGEB	Idades	Co Entrevistad
		Pâmela	F	L		45 Christian
	Quinta 24/10	Pâmela	F	L		36 Wagner
	Quarta 06/11	Pâmela	M	T		21 Gil
		Pâmela	M	T		
		Pâmela	M	G		22
		Pâmela	F	B		25
	?	Pâmela	F	L		Wagner
	Quinta 14/11	Pâmela	F	B		20 Rosi
	Quinta 07/11	Pâmela	F	L		Rosi
		Pâmela	M	T		25
		Pâmela	F	L		22
		Igor	F	L		22 Ninguém
		Igor	F	L		
		Igor	M	B		13
		Igor	M	G		23
		Igor	F	B		20
		Igor	M	G		
	Quarta 23/10	Wagner	M	G		28 Igor
		Wagner	F	L		23 Christian
		Wagner	F	L		24 Pâmela
		Wagner	M	G		41
		Wagner	F	L		
		Wagner	M	G	EX	
		Wagner	F	T		
		Wagner	F	T		
		Wagner	F	T		
	Quarta, 13/11	Gil	M	B		65 Christian
	Sexta, 25/11	Gil	M	G		Christian
		Gil	F	L		
	Sexta, 8/12	Gil	M	B		62 Christian
	Segunda, 9/12	Gil	M	B		30 Christian
		Gil	M	G		50 Moa
	Quinta, 12/12	Gil	F	T		48 Wagner
		Rosi	M	B		
	Domingo,03/11	Rosi	M			29
		Rosi	F			Christian
	Quinta, 07/11	Rosi	M	T		
		Rosi	F			
Sim	Sábado, 18/10	Rosi	M	G		22 Igor
		Rosi	M			
		Rosi	M	G		25
		Rosi	F	B		23
		Rosi	M	B		30
		Rosi	F	B		23
		Rosi	M	G		21 Gil
	Quarta, 06/11	Rosi	F			

**Figura 2:** Tabela contendo número de indivíduos para a realização da pesquisa. Fonte: Autores (2019)

Deste modo, até o momento obtivemos um total de quarenta e três pessoas que ainda serão entrevistadas, entre elas vinte e uma mulheres e vinte e dois homens. Porém, até o momento, foram realizadas um total de treze entrevistas, nas quais seis são com mulheres, cinco são mulheres cisgênero lésbicas e uma mulher transexual hetero. Além disso, foram realizadas sete entrevistas com homens, entre eles, um homem cisgênero bissexual, cinco homens cisgênero gays e um homem transexual bissexual.

Para a análise destes dados, foi necessário, após a realização de cada entrevista, a audição e transcrição de cada áudio. Sendo assim, separamos a entrevista em três tópicos, sendo eles o primeiro tópico, o silêncio, onde buscamos entender os traumas das pessoas entrevistadas, em um segundo momento, o sexo, onde buscamos compreender quais estratégias que essas pessoas, sendo parte da comunidade LGBT de uma cidade pequena, utilizavam/utilizam para encontrar parceiros/parceiras dentro da cidade e, por último, a amizade, onde tentamos entender como essa pessoa se relaciona a comunidade ao redor e, além disso, tratamos da política para entender se essas pessoas também conseguem lutar por seus direitos e de que forma.

## Resultados

Seguindo nosso método para a realização deste trabalho, apresentaremos a seguir os resultados encontrados até o momento. Ao analisar as entrevistas realizadas até aqui, percebemos que os narradores possuem, de alguma maneira, pontos em comum, como o despertamento na cidade de Bagé, no qual todos eles afirmam que apesar de todos serem Bageenses, ainda assim, eles não sentem fazer parte da sociedade civil Bageense. Também destacamos o ponto da desunião da comunidade LGBT na cidade, visto que eles afirmam que existe sim pessoas que organizam a parada, por exemplo, porém o sentimento de irmandade entre as pessoas presentes na comunidade LGBT na cidade, não existe. Além disso, o fato de que não há um espaço propriamente dito para este público na cidade, porém o pessoal da comunidade consegue criar seu próprio espaço privado ou público.

Para melhor entender sobre os resultados encontrados no trabalho, abordaremos a seguir alguns pontos chaves das entrevistas realizadas até o momento. É importante destacar aqui que os entrevistados serão apresentados por siglas, para não apresentar o nome dos entrevistados, porém, ao realizar as entrevistas, cada entrevistado tem a opção de anonimato ou não, de maneira com que se sinta mais confortável.

Primeiramente trazemos a entrevistada “JV”, mulher cisgênero, negra e lésbica, de vinte e três anos. Atualmente, atua como Social Media, DJ e Fotógrafa e também é estudante de Sistemas de Informações. A entrevistada começa abordando a negritude, contando como foi difícil para ela ao se perceber como mulher negra e lésbica e que, a partir deste momento, ela começou a pesquisar mais, a procurar saber mais acerca desses temas. Além disso, a entrevistada aborda um tópico que para ela é muito importante, onde ela retrata sua realidade no mundo das ciências exatas, visto que no momento ela é estudante em uma universidade privada na cidade de Bagé e, para ela, é um local onde não se percebe a presença de mulheres, assim como a presença do público LGBT neste ambiente. Em relação a este tópico, JV relata que além do preconceito que ela percebe no mundo das exatas, ela percebe o preconceito dentro do mercado de trabalho, visto que no local de trabalho dela, muitas vezes ela percebe que em geral as pessoas que estão fora do setor onde ela se encontra, é perceptível um tratamento de maneira diferente e sendo assim, percebendo um maior preconceito. Ao perguntar a JV sobre como ela percebe a comunidade LGBT na cidade, ela respondeu que para ela, a comunidade possui uma desunião, porém ela percebe que a cidade é representada quando se pensa em saúde LGBT, a qual, para ela, é apresentada a maioria da comunidade LGBT.



A seguir temos “AM”, homem branco cisgênero gay de sessenta e oito anos. Escritor do livro *Dando Pinta – Memórias de um Homossexual*. Graduado, pela URCAMP, em psicologia e direito. O narrador nasceu em Bagé, ficou no município até cerca de seus dezenove anos, quando mudou-se para Porto Alegre. Anos depois, passou a transitar entre Bagé nos finais de semana e a capital durante a semana, atualmente reside na cidade natal tendo casa na capital. Destacamos que nesse período ele passou pela crise da AIDS, onde relata todo o medo e angústia de ver seus amigos morrendo por conta da doença. Além disso sua narrativa relata que costumava caçar (procurar pretendentes) de carro na Avenida Santa Tecla e na Praça Escura (Praça Dr. Albano), local comum para esse tipo de interação desses sujeitos.

AM visibiliza a solidão do homem gay da terceira idade, fato intensificado tanto por ele ser cadeirante, quanto por a maioria de seus amigos terem morrido na crise da AIDS e ser filho mais novo de 7 irmãos. Mesmo sendo aposentado como bancário, e por consequência não pertencer a uma classe social baixa, ainda assim ele sente-se alheio a sociedade bageense por conta de sua orientação sexual. Além disso, ele conta que a chegada do preservativo em Bagé não agradou a muitos, várias pessoas não usavam por não gostarem, algo que reflete as estatísticas de altos níveis de ISTs na cidade. Segundo ele a AIDS chegou primeiro na capital, depois foi para o interior.

O narrador relata que “bicha não tem casa, bicha tem Chatô”. Por conta da marginalização social grupos de pessoas gays se obrigados a criar festas e ambientes de socialização particulares, considerando a falta de entretenimento local para esses indivíduos. Além da casa ter outro nome, no meio gay descrito por AM todos tinham nomes femininos nos chatôs, algo que realça a ideia da sociedade gay estar paralela em relação a sociedade civil. Comer, beber, dançar, cantar e ter sexo era a programação comum nessas reuniões.

Quando questionado sobre a comunidade LGBT, o psicólogo diz ser desunida e com rivalidade entre integrantes, segundo ele não existe sentimento de irmandade entre si, mesmo sofrendo de preconceitos vindo de grupos similares e, quando questionado sobre cultura gaúcha, ele afirma não fazer parte de esferas sociais que frequentam Centros de tradição gaúcha e não ter identidade dessa cultura. Prossegue dizendo de quando foi para Rio de Janeiro e Salvador os cariocas e soteropolitanos questionaram-no sobre chimarrão, dentre outros elementos da cultura gaúcha, mas sempre decepcionava-os quebrando suas expectativas ao responder que essas práticas, e elementos, não fazem parte de seu cotidiano

Logo, apresentamos a entrevistada “AB”, mulher cis lésbica de vinte e quatro anos, que atualmente cursa Direito pela Urcamp. AB inicia sua entrevista abordando o fato de que em Bagé é possível ver a violência psicológica mais forte do que a física e, para isso, ela dá um

exemplo de um ocorrido com ela, a qual explica que certo dia, ela e sua namorada, estavam esperando o ônibus sentadas na porta da casa de um rapaz, AB conta que elas estavam juntas, e era possível que se percebesse que ambas eram namoradas, continua relatando que, logo elas se abraçarem, o rapaz jogou água quente por debaixo da porta, para que elas se queimassem e saíssem do local. AB também relata um preconceito que ela sofreu quando estava em sua escola, aos 15 anos, idade a qual se assumiu lésbica, que sua professora a chamou em frente a turma e pediu para que ela girasse para que os alunos a vissem e assim afirmando “É um pena que vocês não cuidaram e agora ela é lésbica”. AB afirma que o preconceito é muito forte na cidade e que muitas vezes, este é desmascarado como sendo piadas de mal gosto por pessoas próximas também.

Além disso, AB relata sobre seu primeiro estágio realizado na OAB de Bagé, onde ela afirma que, apesar de haver uma Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero, ainda assim é possível perceber um certo tipo de preconceito, por parte de colegas, com ela. Ela afirma que muitas dessas vezes, ocorreram pelo fato de AB não performar feminilidade, o que muitas pessoas pensam e confundem ela com homem e, tratando ela muitas vezes, de forma mais “masculina”. Ademais, AB relata o fato de que, ao estagiar neste ambiente, ela auxiliou o rapaz, o qual ela trouxe como exemplo anteriormente sobre o caso de homofobia, com seu processo durante seu tempo de estagiária.

Quando questionada sobre o fato de não performar a feminilidade e como ela percebia o preconceito sobre isso, AB afirma que o preconceito é muitas vezes pelo fato de que as pessoas pensam que ela quer ser um homem ou a tratam como um. Partindo desta afirmação, AB conta-nos uma história que aconteceu com ela, a qual ela foi a um casamento e todos os homens deveriam dançar com a noiva e, então, alguns conhecidos dela pediram para que ela fosse dançar junto da noiva, pensando e tratando-a de forma “masculina”. Já para AB, apesar de ela sofrer esse tipo de preconceito, ela crê que mulheres que performam a feminilidade sofrem também deste preconceito, porém, muitas vezes são sexualizadas e as pessoas não costumam respeitar quando estas se assumem lésbica. AB também comenta o fato de fazer parte de um centro de Umbanda em Bagé, onde as mulheres devem utilizar muitas vezes saias e blusas, o que para ela não é um problema quando deve utilizar visto que ela sabe que é uma regra para todas as mulheres.

Para finalizar a entrevista, AB fala um pouco da diferença da união LGBT em cidades que ela já morou em contraste com Bagé. Primeiramente AB fala sobre como em Florianópolis a visibilidade é maior e assim como o convívio com as pessoas da comunidade, visto que é oferecido mais locais abertos à população LGBT, assim como em Pelotas, onde AB morou

também e para ela é mais respeitado e também é mais visível, diferente de Bagé onde ela afirma haver uma desunião da comunidade LGBT na cidade, visto que para ela, apesar de haver muita gente LGBT, as pessoas costumam ter muitas desavenças e isso causa uma desunião em integrantes da comunidade.

Após, apresentamos a entrevista realizada com LC, homem branco transgênero de vinte e três anos e, atualmente cursa Políticas públicas na URCAMP. O narrador conta seu duplo processo de identificação. Primeiro ele se identificou como uma mulher cisgênero lésbica, e anos depois ele passou a se identificar como homem transgênero, ao todo o processo de socializar com seu novo nome levou 4 anos. Isso quando ele terminou o ensino médio. LC atenta para o fato de que, sua avó, pessoa mais conservadora de sua família, foi a primeira pessoa a chamá-lo pelo nome masculino. O nome é uma das formas de se manifestar uma identidade, casos como LC mostram o quanto o apoio da família é importante, especialmente em um país com casos de LGBTfobia tão frequentes, junto da exclusão social, mesmo com a família sendo politicamente voltada para personalidades abertamente contra o grupo LGBT, LC sente-se integrado por eles.

Em sua entrevista LC conta sobre a transfobia sofrido em uma festa frequentada, e realizada, por pessoas LGBTs e tida como alternativa, a qual na entrada ele foi revistado por uma segurança mulher, quando todos os homens eram revistados pelo segurança masculino, e ao entrar na festa foi impedido de usar o banheiro correto de seu gênero, sendo obrigado a usar o banheiro feminino, porém homens gays tinham permissão de entrar no banheiro feminino.

Dentro do meio LGBT ele relata sentir um certo preconceito velado, além disso conta sobre não existir uma união como comunidade LGBT, mas uma proximidade de integrantes da cada sigla isoladamente.

O narrador está cursando Ciências Políticas em EAD, conta que não teve problemas com a documentação na instituição de ensino ou no mercado de trabalho, mesmo antes de obter sua carteira com o nome social, uma forma mais fácil de mudar o nome no documento. LC frequenta um terreiro de religião Africanista onde se sente acolhido e confortável, diz não ter enfrentado nenhum problema ou alguém ter pedido-lhe para usar saia ou qualquer outro elemento de gênero feminino

Para encerrar, apresentamos a entrevista realizada com “CR”, mulher cis lésbica de trinta e seis anos, atualmente cursa Gastronomia na Urcamp e é ex organizadora das festas Super Afim, Paradise e da 1º Parada LGBT de Bagé. CR começa abordando sua mudança de perspectiva ao pensar em Bagé. Para ela, a cidade costumava ser mais preconceituosa do que é agora, apesar de ainda haver preconceito e muitas vezes este ser velado.

CR comenta sobre os anos em que organizou festas. Estas festas tiveram início no ano de 2002 e terminaram em 2015, deste modo, ela aborda como foi difícil, no início, organizar festas LGBT (antes chamadas de GLS) na cidade de Bagé, visto que muitas vezes as pessoas não queriam ajudar com os custos, não se conseguia patrocínio e era difícil ainda conseguir promover essas festas. Para ela, apesar dessas dificuldades, ela sempre via como um espaço LGBT e ficavam felizes em promover a primeira festa voltada ao público LGBT. CR comenta que durante estes anos em que as festas foram realizadas, durante o ano de 2002, somente existia a Paradise, onde ela organizava com mais duas amigas. Logo, meados de 2010, surgiram algumas outras festas LGBT e também ela começou a organizar a Paradise sozinha. Apesar de sentir uma dificuldade, ela via que com o tempo, as pessoas começavam a se sentir mais eles mesmos dentro das festas, não existia apenas o público LGBT, porém ainda assim costumava ser uma festa com muito respeito.

CR fala sobre como ela percebe Pelotas, cidade a qual ela morou por 1 ano e, além disso, ela costumava frequentar as festas voltadas ao público LGBT quando mais nova. Para ela, a cidade de Pelotas é mais visível e menos preconceituosa quando pensamos nesse movimento, porém, ela não se sentia pertencente a cidade, diferente de Bagé, a qual ela se sente confortável.

Além disso, CR é casada com uma mulher e elas têm uma filha. Quando questionada sobre como é para as pessoas ao redor em relação a sua família, ela disse que nunca percebeu algum tipo de preconceito, visto que para ela, todas as pessoas agem de forma natural e quando ela está sem sua esposa, as pessoas perguntam por ela e a filha. Além disso, ela diz que tenta já conversar com sua filha sobre o tipo de família dela e conversa com a família para que nunca tratem como um tabu esse tipo de assunto, nem dentro de casa, e nem em casa de familiares. CR encerra falando que ainda hoje ela vê um avanço em relação a comunidade LGBT, que apesar de não haver tanta união em Bagé, ainda assim é possível ver novas leis e oportunidades ao público LGBT.

## **Conclusão**

Ao analisar as entrevistas e obtermos os dados, percebemos que existem corpos LGBTs visíveis em Bagé e, apesar dessa visibilidade a população continua sentindo a violência psicológica nas ruas além do sentimento de despertamento para com a cidade. Além disso, há um consenso de que as praças são lugares de reunião para pessoas da comunidade, junto com a criação de espaços privados para a junção desse povo e mesmo com a criação da Comissão de Gênero, Diversidade e Direitos Humanos nossos narradores não percebem a existência de uma comunidade LGBT unida no município.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. S. O. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. In: *III Encontro de Ensino de História*, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

BOYD, Nan Alamilla, and N Roque Ramírez Horacio. *Bodies of Evidence: the Practice of Queer Oral History*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

COSTA, Benhur Pinós Pinós Da. “Pequenas Cidades e Diversidades Culturais No Interior Do Estado Do Rio Grande Do Sul: o Caso Das Microterritorializações Homoeróticas De Santa Maria, Bagé, Alegrete, Uruguaiana e Itaqui.” *Revista Latino-Americana De Geografia e Genero* 3, no. 2 (2012): 125–37. <https://doi.org/10.5212/rflag.v.3.i2.125137>.

CRESWELL, J. W. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*, vol. 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HOOPEES, James. *Oral History: an Introduction for Students*. The University of North Carolina Press, 1972.

JOHNSON, Colin R. *Just Queer Folks: Gender and Sexuality in Rural America*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2013.

LAVERDI, Robson. “Cidade, Trabalho e Homossexualidades Vividas: Aproximações Reflexivas Sobre a Alteridade Gay via História Oral.” In *História Oral, Desigualdades e Diferenças*, edited by Robson Laverdi, Méri Frotscher, Geni Rosa Duarte, Marcos F. Freire Montysuma, and Antonio Torres Montenegro, 162–87. Florianópolis, SC: Editora Universitária da UFPE, n.d.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica, 2018.

# **POR UMA POLÍTICA QUILOMBOLA: IDENTIDADE E RECONHECIMENTO DO QUILOMBO MADEIRA JAGUARÃO –RS**

## *POR UNA POLÍTICA DE QUILOMBOLA: IDENTIDAD Y RECONOCIMIENTO DE QUILOMBO MADEIRA JAGUARÃO –RS*

*Shirlei Pereira Rosa*  
*Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural*  
[Shirleiprosa@gmail.com](mailto:Shirleiprosa@gmail.com)

*Ronaldo Bernardino Colvero,*  
*Professor adjunto na Universidade Federal do Pampa, atuando no curso de Ciências Sociais – Ciência Política e Licenciatura em Ciências Humanas, atualmente professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio da Universidade Federal de Pelotas– rbcolvero@gmail.com*

### **Introdução**

De origem banto, o conceito de quilombo se descaracterizou na visão do mundo ocidental. O Conselho Ultramarino, 1740, definiu quilombo enquanto “ toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco em toda parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões”. O conceito de quilombo é próprio dos africanos, mais especificamente da fronteira entre Camarões e Nigéria.

Desse modo, tenho como objetivo caracterizar o conceito enquanto angolana, a partir dos ideias de Beatriz Nascimento (1989) e as suas conotações na história diaspórica, podendo assim destacar algumas das colocações postas no Brasil. Indicando e caracterizando essa instituição enquanto um princípio ideológico e identitário de viver e ser em um lugar.

A visão do mundo ocidental transmite um conhecimento sobre a África de maneira equivocada, um continente isolado, e o seu saber está relacionado a formas culturais e religiosas associadas a bizarrice, descaracterizando toda uma cultura ancestral estabelecida a séculos. Fazendo o processo de busca e legitimação dentro do campo da resistência cultural, Beatriz Nascimento coloca e vê o quilombo enquanto uma instituição africana (2018, p.274) .

Desta maneira faz se pensar tanto o processo de ocupação das terras no caso brasileiro, quanto em uma colônia em Angola. Uma das similitudes destes espaços se apresenta na busca por terras fixas, próprias, da movimentação dos demais europeus, uma vez qu os mesmo procuravam apenas riqueza . É na incessante pretensão da riqueza, minérios.Cabe ressaltar que foram os europeus que descobriram a fonte de bens e riqueza que estava sobre o tráfico de pessoas para serem escravizadas. Nesse sentido o Brasil tem como ser uma das maiores porta de entrada dessa “mercadoria”, no século XVI.

Segundo Nascimento (2018, p. 274) “ a “zona de caça” preferida era região da etnia Mbundo no sul da Angola. Os Mbundo, entre os quais se encontravam ao sul do reino no Congo, viviam ao longo da fronteira do sul do reino do Congo, entre os rios Dande e Kuanza.” Cabe salientar que estas regiões passavam por mudanças políticas e culturais, uma vez que estava havendo chegada de pessoas brancas que traziam em si o brilho e grandeza em elementos diferentes do que era comum.

A relação entre Brasil - Angola referente ao movimento político de tráfico de pessoas africanas, apresenta sua complexidade, entretanto é recorrentes nas práticas entre Angola e Brasil. É certo que a maior dificuldade está na procura de documentos que estabeleça e afirme determinada relação.

Nesse sentido apresento uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, Jaguarão, que fica localizada na fronteira entre Brasil e Uruguai e durante o processo escravagista apresenta características relacionais entre Brasil e Angola. Conforme afirma Jônatas Caratti (2013,p.84) ao analisar as cartas de libertades evidenciadas entre os anos de 1830- 1860, as origens dos escravizados de Jaguarão são de difícil precisão, mas é possível ter indícios em algumas cartas de alforria, porém a descrição da origem dos escravos africanos não trazia nenhuma designação específica, usando geralmente somente expressões como “ Africana” ou “ Nação” na descrição dos documentos presente nos Arquivos Públicos do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesses documentos não tem como certo a especificidade da origem, entretanto Caratti salienta que é possível destacar que a região de Jaguarão tem uma proximidade com a região da África Central, sendo possível pensar outras possíveis localidade desses povos que aqui chegaram.

Os dados apresentam uma Jaguarão/RS com maioria de africanos, hoje negros e negras. Escravizados em sua maioria destinados para o campo, estâncias, espaços que ficam na zona rural, propícios, para criação de bovinos e para a lavoura. Segundo Thiago (2011,p.8), destes trabalhadores escravizados residentes em Jaguarão, 3.702 se encontravam nas zonas rurais da cidade,(80,6%), enquanto que 890 escravos estavam residentes no espaço urbano (19,4%). Beatriz Nascimento salienta que os povos “originalmente, os Mbundo estavam organizados em clãs autônomos dedicados à agricultura e ao pastoreio.” Essas informações nos questionam e afirmam as similitudes entre as atividades desenvolvidas pelos escravizados em Jaguarão.

A zona rural de Jaguarão destaca-se pela forte presença negra e de africanos escravizados, Gularte (2015,p.97) evidencia que era nas mãos de pequenos proprietários que estavam , “[...] o elevado percentual de 81% de proprietários com plantéis de até 9 cativos, os

quais detinham 41% do total de escravos.” Jaguarão apresenta uma característica peculiar apesar de não estar distantes do pensamento dos grandes centros.

Nos escritos do historiador Jônatas Marques Caratti (2013,p.232), esse chama a atenção para a recente vila de Jaguarão em 1833 ter uma presença negra marcante, assim como um contingente populacional africano. Entre os 5.457 habitantes compreendidos entre pretos e brancos, o número correspondente aos brancos era de 2.856 (52,34%), e entre os Africanos e negros 2.601 ou seja (47,66%). O autor ainda apresenta um aumento populacional na cidade de Jaguarão que duplica ao longo de quase trinta anos, e em 1859 a cidade de Jaguarão apresenta um número de 5.056 pessoas escravizadas correspondendo a 28% da população geral da cidade, evidenciando não somente a contribuição como também a influência africana e negra na cidade Jaguarão.

### **Caminhos da pesquisadora:** a interseccionalidade como metodologia

O movimento negro sempre reivindicou o seu lugar na história do Brasil, assim ao pesquisar as comunidades quilombolas embarcamos em uma complexa rede de relações sociais, construídas a partir de outras ideias ainda não contempladas tanto pelas instituições como pelo pensamento colonizador ali estabelecido. Hoje umas das problemáticas colocadas sobre essas comunidades é seu contingente populacional, se fazendo refletir sobre a perversidade da sociedade sobre os povos que buscam sua legitimação, uma vez que parte dessas origem distantes dos quais são narrados pela historiografia, ainda é um saber pouco acessado por esses povos.

Nas águas que cruzam o Atlântico, Beatriz Nascimento nos convida a nos colocarmos enquanto sujeito, utilizando como método o ORÍ enquanto ferramenta de apoderamento ele é justamente isso o poder, em seu barco de conhecimento, nos movimenta, referência, em deriva ancorá firma um ideal que nos tenciona as raízes e nos leva a pensar possíveis rotas correlatas.“ tirar de dentro a potência para que houvesse possibilidade de abertura de liberdade.” (2018,p 342) uma metodologia que possamos sermos por inteiro.

Nascimento na década de 1970 junto com Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento entre outros intelectuais do movimento negro “ Eu sou na África, Eu sou no Brasil . Quem Eu sou, porque Eu sou.” (NASCIMENTO, 2018, p.341), tencionava um reescrever da História do Brasil. Esses intelectuais buscavam uma afirmação das representações identitárias, o mesmo que possibilita a construção da cidadania e viver a reconstrução, a identidade corresponde a um ciclo composto entre o cruzamento do individual, coletivo, político e histórico. “ E agora



sugere ao país um ressurgimento. É o ressurgimento porque a concepção Orí é aquele dentro da História do Movimento Negro, dentro da História do Brasil é sair da repressão, é Sair da Senzala e ir pro Quilombo” (NASCIMENTO,2018,p.343) A metodologia aqui proposta é a partir de dentro compreendendo o seu EU.

A autora Carla Akotirene em seu livro “Interseccionalidade” nos convida a cruzar o atlântico em Memória “ é oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como locus de opressões cruzadas, pois esse território de águas traduz, fundamentalmente a história e migração forçada de africanos e africanas” (AKOTIRENE, 2019,p.20) é sobre as águas que cruzaram e assim carregam a memória salgada.

Nesse sentido as memórias são colocadas enquanto um campo onde se aciona e se cruza com as simbologias presentes sobre quem perpassa, Carla Akotirene salienta se pensar as encruzilhadas que constroem a interseccionalidade, até então fundamentada sobre os apontamentos da norte americana Kemberlé Creshaw, firmado como uma prática do ancestral de África e diáspora, uma vez que outros autores negros já vinham afirmando essa necessidade ao estudar os povos negros.

A Akotirene nos questiona sobre a memória que está presente na sabedorias Iorubá muito negada na historiografia, em que para esses povos “ aqui, a consultar quem me é devido, Exu, divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada [...]” Nesse sentido a autora nos convida a pensar a interseccionalidade como uma forma de olhar o mundo a partir da sabedoria Africana e diaspórica, uma pensamento heurístico ou metodológico, que nos possibilita de fato evidenciar as diferentes formas de opressão, que até então não era contemplada, uma vez que a interseccionalidade tem muito sobre o pensamento feminista, possibilitando abrir caminhos e pensar nossas alternativas de ser e estar no mundo.

Sobre a produção de Alex Ratts e Flavia Rios, a biografia de Lélia Gonzalez e outros podemos ver na década de 1980 intelectuais negras já sinalizando sobre essa perspectiva metodológica, colocando ao centro Oxum, ao narrar sobre um dia de carnaval em 1978 “[...] foi de arrepiar e fazer o coração da gente bater disparado. Jovens negras lindas, lindíssimas, dançando ijexá, sem perucas ou cabelos”esticados”, sem bunda de fora ou máscaras de pintura, pareciam a própria encarnação de Oxum, a deusa da beleza negra[...]” (RATTS,RIOS, p.128).

Lélia Gonzalez articula as estruturas e as formas de opressão de maneira que transforma assuntos salgados para sociedade de maneira mais leve que a brisa das águas, permitindo se partir de referências do outro lado do Atlântico ao colocar Oxum como âncora “[...] orixá regente da pensadora, nacionalidade, gênero e classe, movimentando a textura intelectual não linear não objetiva e não neutra da interseccionalidade[...]” (Akotirene, p33)Mas são os saberes

ancestrais que as identidades são firmados, onde torna-se possível construir autoridades, assim estão presente nas águas, epistemológica presente sobre as ialodês segundo Akotirene “ [...] Oxum representa aquela que tem autoridade no espaço público-privado para reivindicar em nome da comunidade[...]” a senhora das águas nos coloca sobre a representação feminina nos espaços, bem como sua diplomacia para suas conquistas.

De fato a historiografia e os estudos sobre memória sucumbia aos saberes sobre os povos Africanos e diaspóricos, segundo AKOTIRENE(2019,p.20) uma vez que “ a interseccionalidade como metodologia, a encruzilhada engolia oferenda analítica contra nós[...]” as escritas partem de um outro sujeito, cujo o seu ideal está distante de analisar/beber de sua própria fonte, usar da cruzada de mente-espírito ainda colocados enquanto objetos, repositório de ideal do outro.

São pelas águas que cruzam as memória pelo atlântico, AKOTIRENE(2019,p,32) nos coloca “ antes de serem estadunidenses, as feministas são negras e refletem experiências pós coloniais nas águas atlânticas como nós, suas irmãs de barco, noutra América.” o conhecimento ficou imposto a um saber que geograficamente estão ao norte e buscar traduzir suas experiências para o mundo. Os saberes foram colocados como periféricos, ou no campo da loucura.

Não podemos negar que a metodologia interseccional traz em seu cunho um ciclo lunar em que os intelectuais precisam ter os firmamentos no mundo, já que as identidades negras, e o modo de organizar encontro espalhados pelas águas do Atlântico, sendo possível encontrar nas escritas das mulheres Africanas e diaspóricas, as alegóricas humanas brancas que acabam por desvalorizar e subjetivar seus saberes e práticas. Ao tomar conta de um bastão ancestral cuja suas marcas estão mergulhadas de estereotípias cunhadas por outros povos, bem como classificações raciais propostas por esses, nos convida a entender o mundo por meio da cosmologia que lhes perpassa.

Não pretendemos aqui apresentar uma resposta para as representações identitárias disponibilizadas pela matriz colonial, é certo que a diferença que nos faz ser no mundo, mas é preciso colocar de onde partiram as metodologias usadas para se pensar tais respostas sobre as representações identitárias.

### **“Sair da senzala e ir pro quilombo”:** *um conceito teórico*

Os quilombos nos proporcionam a volta a uma instituição construída a partir dos saberes e fazeres ancestrais, mesmo diante das amarras da sociedade, um meio individual e coletivo de viver. O ser está presente no seu cotidiano, na lida com a terra, com sua família, o território em

qual quer permanecer. No Brasil a definição de quilombo passou por uma série de processos de apropriação, e para compreendemos na sua complexidade a repressão que africanas, africanos e negros sofreram, pensar não apenas as instituições mas as violências do cotidiano é necessário.

Queria analisar a memória enquanto uma perspectiva de firmamento do poder usurpado, nesse sentido os quilombos procuram ainda produzir e provocar uma organização de resistência. “Quilombo é um termo em banto e quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendida ainda em Angola como divisão administrativa” (NASCIMENTO, 2018, p.305), dentro disso buscamos a representação em território brasileiro e o seu significado identitário de negros e negras e a sua auto afirmação.

Os historiadores a partir da década de 1970 tencionam o ampliação do conceito, já que as primeiras pesquisas sobre o mesmo nos leva a uma compreensão de um local de balbúrdia negra, “o quilombo no Brasil, toma uma feição política, social e ideológica. Foi sempre confundido com rebelião ou insurreição” (NASCIMENTO, 2018, p.305). De que maneira a historiografia brasileira vem difundindo esse conceito, de que maneira o quilombo conseguiu defender-se da ordem social, de que luta e resistências, hoje os quilombos estão falando ?

De certa forma buscamos apresentar o conceito de quilombo que transcende as características históricas, as similaridades presentes nesses território, e a sua cosmologia presente

É comum no Brasil, mas também em Angola, os quilombos se localizarem em planaltos ou colinas, próximo a rios os outros caminhos naturais, possuindo um clima bastantes específico onde o aparecimento do sol e de outros astros dá uma sensação de espaço aberto, oceânico e infinito (NASCIMENTO, 2018, p.314)

Beatriz Nascimento nos convida a pensar uma busca espacial, o domínio sobre o seu próprio ato e da sua sabedoria, o quilombo é a continuidade da corpo e da vida da forma poderosa, sendo a resistência em meio a destruição, dos momentos felizes criados para permanecer.

O conceito de quilombo ficou durante muito tempo esquecido perante os olhos da sociedade e da historiografia, como se fosse uma comunidade que se extinguiu com tempo. As ideias sobre quilombo se cristalizaram em um tempo histórico, evidenciando marcas de uma existência do período, frutos de posicionamentos políticos de seu contexto. Para Flávio dos Santos Gomes

a denominação dos significados históricos de quilombos, identificando comunidades rurais (há também aqueles em perímetro urbano) cujos habitantes descendem diretamente de quilombolas, de grupo de escravos fugidos e mesmo de libertos e negros livres, terras conseguidas, do Estado em troca de participação em que guerras,

doações de senhores entre outros agenciamentos a eles articulados (GOMES, 2015, p.129).

Flávio gomes nos leva a refletir sobre a violência do Estados sobre essas comunidades, usurpando suas formas de ser, o autor nos leva a pensar a história dos quilombos sem um sentido linear tornando ainda mais complexo entender, uma vez que a historiografia e os estudos sobre memória não adentram nesses povos, compreendendo esses povos enquanto grupos e continuidades das referências simbólicas. Georgina Helena Nunes ao refletir sobre os quilombolas do sul do Brasil, destaca a formas de ocupação territorial

As terras que, muitas vezes são ocupadas secularmente pelos(as) quilombolas, decorrem de diferentes processos de aquisição:herança, por deixa, indenização por serviços prestados, terras ditas de santos, ocupação de fazendas cujos negócios ruíram e foram abandonadas, enfim, a forma de territorialização de diferentes contextos. (NUNES, 2014 p.183-184)

Os Quilombos evidenciam um rompimento com a lógica colonial, são espaços de organização e funcionamento oposto ao modelo de sociedade ocidental. Permanecer para os quilombolas está relacionado ao território, o mesmo se justifica pelas experiências e vivências postas, apresentando características que fazem imaginar a liberdade, assim como sua existência.

Segundo Nunes “o movimento quilombola, pela manutenção de seu direito de permanência em terras outrora eram delimitadas pelas taquaras pelas valas, pelas compras feitas “de boca”, com escritura da palavra, sobre ameaça dos grandes detentores do poder econômico[...]”(2014,p.184). A terra é um dos principais itens na construção dessa organização, bem como na construção da identidade de cada comunidade. Embora as comunidades quilombolas tenham características próprias e multiculturais, o território em todas as comunidades se faz presente como componente essencial, este não é entendido como um meio de propriedade individual, mas sim como um espaço de uso coletivo onde perpassa e se constrói as relações sociais do grupo.

### **Por uma política de reconhecimento das comunidades quilombolas**

Intelectuais negros vem desde dos anos de 1950, tencionando um pensar sobre as comunidades quilombolas e seus remanescente Clóvis Moura, Edison Carneiro, Abdias Nascimento Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Joel Rufino dos Santos, haviam outros negros e negras em diferentes áreas impulsionando uma História do Brasil que negava a atuação e o cosmologia africana e negra.

No impulsionar da luta dos direitos humanos, o movimento negro conquista políticas que garantidos pela nova constituição federalista de 1988,sendo o primeiro documento oficial

a romper com o sinônimo de quilombo atrelado ao conceito histórico de agrupamento formados por trabalhadores/as escravizados/as em fuga. O artigo 68 ADCT estabelece: “ Ao remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.(BRASIL,1988). A nova constituinte abriu o acesso a políticas públicas nacionais, colocando o território nacional em conquista tomando posse de terras, repensando, colocando o corpo negro e quilombola em sua cidadania.

Nesse sentido compete também ao Estado a proteção das manifestações culturais, que demarcam suas identidades negras, a legislação brasileira compreende o patrimônio a partir do marco de redemocratização da Constituição de 1988, artigo 215 e 216 em que:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico

O patrimônio cultural para as comunidades quilombo impulsiona o pensar e refletir sobre o processo de identificação, nos leva às águas do atlântico, permitindo que conheçamos os quadros de referência do passado, percebendo as semelhanças e diferenças no movimento das águas que carregam o conhecimento cultural, constantemente em transformação. Colocando o patrimônio cultural, ligada à cidadania, e a transformação social. Os lugares são visto como coisas, mas a combinação entre ações presentes e ações passadas, às quais as primárias trazem vida, confere um sentido de preexiste.

O conceito de territorialidade está relacionada ao poder, as representações, fazendo as pessoas ocuparem os território, em sua consciência na participação. Não há como explicar um território sem sua utilização, sem projeto um projeto de vida. É isso que faz do território usado uma categoria central para a formulação de uma teoria social. (Santos e Silveira, 2011, p.154).

Observa-se então um Constituinte de 1988, que coloca e representa, enquanto um divisor de águas, o Brasil em busca do seu reconhecimento em África, bem como o sustento cultural e social, identitário, destacando a violências aos corpos de africanos e africanas, assim com os negros e negras. O Estado a partir de então reconhece o multiculturalismo, a pluralidade existente. Colocando as identidades quilombolas muito interligada com a pertença.

Mas as políticas públicas de acesso, o artigo 68, tenciona as águas turvas brasileiras, o discernimento, para acessar e navegar,os beneficiários na compreensão do uso,a importância social e política. É preciso ser,por inteiro. De que maneira construir um imaginário social onde

coloca o corpo negro quilombola na articulação, sendo que seu seu ideal ainda é algo a ser reconstruído.

Porém é nos anos de 2003 com regulamentação do artigo 68 pelo decreto 4.887 compreende quilombo, o movimento negro junto com alguns intelectuais impulsionaram um alcance aos direito de cidadania presente na política quilombola :

São considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição com trajetória histórica própria dotadas de relações territoriais específicas com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003)

O decreto 4. 887 de 2003, abriu e cruzou caminhos, colocou nas mãos dos quilombolas poder em se reconhecer, se auto atribuir. O decreto como uma proposta de formação e reconhecimento dos lugares enquanto memórias de resistência e ancestralidade de africanos e negros que demarcaram no território a busca pela permanência utilizando de estratégias, firmado frente ao sistema da escravatura na sociedade brasileira.

Na observação da medida referida e protegido por normativas jurídico, destacando-se os procedimento de regularização da titulação das terras dessas comunidades, acenando pontos fundamentais para a construção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, denominado de relatório antropológica.

Se institucionalmente houve essa guinada na legislação, como de fato apropriar desta lei, necessariamente é preciso que outras instituição nos reconheça? Entendo que o território brasileiro vive uma intensa onda de imigração e migração, mas quem são as pessoas que legitima as nossos saberes e fazeres.

Portanto juridicamente há um reconhecimento do uso e da apropriação, bem como seu auto reconhecimento enquanto remanescentes de quilombo. Colocando os mesmo enquanto atores sociais, frente à sociedade racista, sexista e xenofóbica, que reproduz ao invés de aceita o outro. Assegura por lei a titulação e delimitação territorial quilombola, exige que os corpos dos mesmo, atribuíá valores e sentidos, tornando a construção da identidade quilombola enquanto político.e africanos e negros que demarcaram no território a busca pela permanência utilizando de estratégias, firmado frente ao sistema da escravatura na sociedade.

### **Quilombo Madeira na fronteira sul do Rio Grande do Sul**

Observa-se que no ano de 2018 a comunidade remanescente do Quilombo Madeira, apresenta algumas movimentação. Reconhecida desde de 17 de outubro de 2012, vem realizando ações juntamente com instituições como: CAPA - Centro de Apoio e Promoção Agroecológico e a

EMATER- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. Algumas atividades foram realizadas em parceria com a Prefeitura de Jaguarão, e entidades não governamental.

Entretanto foi no ano de 2018 que tive a oportunidade de retornar à comunidade na organização de um evento, que surgiu a partir do chamado da comunidade Madeira para o Ylle Axé Mãe Nice D’Xangô, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro- brasileiros e Indígenas da Unipampa Campus Jaguarão, o NEABI MOCINHA. O encontro realizou-se nos dias 19 e 20 de maio de 2018, à convite da Senhora Maria Madeira, no Quilombo Madeira e teve como tema “Raízes e resistência: encontro com a ancestralidade Africana no Quilombo Madeira”, cujo objetivo era promover o fortalecimento das identidades negras. No decorrer deste encontro não havia uma ordem cronológica para cada atividade. O que se percebia era a presença da circularidade em todos os momentos, afirmando e confirmando a existência, a importância e a riqueza de estaremos juntos. Em um dia de muito vento e sol, a tarde anunciava o sentimento da partida, momento em que as mulheres da comunidade trouxeram seus panos outros a Yalorixá Mãe Nice D’Xangô havia levado. Foi quando começou a oficina de turbantes o que nos fez relembrar da música da Dona Ivone Lara, afinal, "(...) alguém nos avisou para pisar nesse chão devagarinho". Dessa forma as atividades na comunidade remanescente do Quilombo Madeira foram acontecendo ao longo do dia e finalizamos apreciando e afirmando as identidades, a estética e a beleza das mulheres negras.

Durante a nossa estada de um dia na comunidade percebemos que uma das suas grandes demandas é o acesso à água de forma em que contemple a todos, sem haver uma interrupção para uso, assim como um espaço para recebimento dos visitantes. A moradora Marta Madeira salientou em que já fazia mais de dois anos que foi prometida pelo poder público uma caixa d’água. Ela relatou que em dias de vento e chuva a água se torna impossível de ser ingerida, pois a mesma fica suja e contaminada. Marta enfatizou que se faz necessário uma tampa para não haver acúmulo de sujeira e também de limo. Outra demanda evidenciada pela comunidade é a necessidade da reforma da escola para eles realizarem as suas próprias atividades e encontros para receberem as pessoas que acorrem ao Quilombo e/ou que são por eles/as convidados/as. Apesar de a senhora Maria Madeira ser muito acolhedora é preciso ter um local coletivo onde todos possam sentar, fazerem as articulações e discussões políticas acerca dos seus destinos, fortalecerem as estratégias e os seus próprios discursos. Ter esse espaço é uma forma de fortalecer a comunidade em todos aspectos, social, cultural, político e econômico, num espaço de acolhimento onde os moradores possam se ver e se sentirem representados/as. Nesse dia saímos da comunidade do Quilombo Madeira com a missão de dar ouvidos a essas pessoas, ampliando suas vozes. Sendo assim, foi pelos meios acadêmicos que também pensamos os

caminhos para que pudéssemos evidenciar a existência dessa comunidade, assim começamos a pensar novamente com o Ilê Axé Mãe Nice D'Xangô e o NEABI MOCINHA, o Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha, celebrado a cada 25 de Julho.

Desta vez a atividade não pode se realizar no Quilombo, pois em dias frios, a maioria dos moradores se desloca para o centro urbano, houve também dia chuvoso, algo deixou as estradas de chão com o difícil acesso. Sendo assim, o local escolhido para realizar a atividade foi o Clube 24 de Agosto, um quilombo urbano que cedeu a sua sede para um espaço de debates, onde foram convidados palestrantes que vem pensando as comunidade quilombolas. Na área da saúde, a Prof<sup>a</sup> Djeniffer Rodrigues Coradini, na área de habitação, o arquiteto José Carlos Rodrigues do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombo (IACOREQ). Nesse dia estiveram presentes a Presidenta da Associação da Comunidade Quilombola, senhora Marta Madeira e o Vice-Presidente, senhor Alamir Madeira. Nesta oportunidade a comunidade pode relatar suas angústias, seus anseios e demandas para todos os presentes, inclusive com representantes do governo municipal, tencionando a todos da comunidade jaguareense ao direcionarem os seus olhares para a Comunidade do Quilombo Madeira. No decorrer de 2018 foram realizadas essas duas atividades voltadas exclusivamente para a comunidade Madeira. No final do ano no mês da consciência negra, novembro

Quando retornamos na comunidade para realização das atividades propostas pelos moradores na X Semana Consciência Negra de Jaguarão, durante a Roda de Conversa, o morador Alamir Madeira comentou que a Prefeitura havia colocado uma tampa na caixa d'água, uma demanda antiga da comunidade. Essas atividades realizadas na comunidade do Quilombo Madeira, com oficinas e rodas de conversas foi de extrema relevância para estabelecer as relações entre a comunidade e o poder público, chamando a atenção para um povo que está sofrendo pelo descaso e ausência de políticas públicas e falta de informação sobre os seus direitos básicos. É preciso que estejamos atentos às demandas das comunidades negras urbanas e rurais. Acredito que não deva ser pretensão da universidade ou do NEABI solucionar todas as inúmeras demandas da comunidade quilombola, porém penso que seja um dos deveres da universidade proporcionar espaços de debates para instigar e evidenciar as necessidades da comunidade, tendo em vista a credibilidade, a legitimidade e a visibilidade da academia.

Entrar na comunidade foi como as pisar nas areias na beira da água, por vez se afunda outro, refletir ainda sobre as dificuldades posta, falamos aqui das relações sociais. Foi com as mãos da Yalorixá Nice d'Xangô, candomblecista, da Nação de Angola, que adentro da comunidade, a diplomacia da Oxum e a Justiça de Xangô, fizemos do nosso destino um final dos senhores e senhoras que navega nas águas entre a luta e choro.



A sinergias de África passa pelo Atlântico, e o entrelaçamento das relações desenhar, pois essas comunidades busca evidenciar a sua existência e a permanência das comunidades negra em Jaguarão.

## REFERÊNCIA

Akotirene, Carla. *O que é interseccionalidade?*. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

ALADRÉN, Gabriel. *Sem respeitar fé nen tratados: escravidão e guerra na formação histórica da fronteira sul do Brasil* (Rio Grande de São Pedro, c. 1777-1835). Rio de Janeiro, PPGH: UFF. 2012. (Tese de Doutorado)

AL-ALAM, Caiuá Cardoso; LIMA, Andreia da Gama. Territórios negros em Jaguarão: Revisitando o Centro Histórico. In: *Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf, 2012

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territorialidade quilombola: fotos & mapa; mapas. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2011.

ARAÚJO, Thiago Leitão. Novos Dados sobre a Escravidão na Província de São Pedro. *Anais do 5º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BERUTE, Gabriel Santos. O tráfico negreiro no Rio Grande do Sul e as conjunturas do tráfico atlântico, C. 1790 - C.1830. *Anais do 5º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CARATTI, Jônatas Marques. *O solo da liberdade. As trajetórias da preta Faustina e do pardo Anacleto pela fronteira rio-grandense em tempos do processo abolicionista uruguaio (1842-1862)*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. Org: Frank Barat; Tradução: Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

GAMA, Andréa Lima. *O Legado da Escravidão na Formação do Patrimônio Cultural Jaguareense (1802-1888)*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2010. (Dissertação de mestrado).

GULARTE, Gustavo da Silva. *Formação da Fronteira de Jaguarão, 1801-1835: estrutura agrária e trabalho escravo*. Porto Alegre, PPGH: UFRGS. 2015. (Dissertação de Mestrado)

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de LAURENT LÉON SCHFFTER. 2ª ed. São Paulo: Edições vértice, 1990.

LOPES, Taiane Naressi. *Protagonismo feminino entre regras e padrões: uma história das mulheres negras do Clube Social 24 de Agosto*. Jaguarão: Unipampa, 2014.

MOREIRA, Paulo. Uma Parda Infância: Nascimento, primeiras letras e outras vivências de uma criança negra numa vila fronteiriça (Aurélio Viríssimo de Bittencourt/Jaguarão, século XIX). *Anais do 4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Curitiba: UFPR, 2009.

Nascimento, Maria Beatriz, Beatriz Nascimento, *Quilombola e intelectual : possibilidade nos dias da destruição Filhos da África*, 2018.

NUNES, Juliana dos Santos. “Somos Suco de Carnaval !” *A marchinha Carnavalesca e o Cordão do Clube Social 24 de Agosto*. Pelotas: U-FPel, 2010 (Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História).

OSÓRIO, Helen. *O império português no sul da América: estancieiros, lavradores e comerciantes*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007.

PINTO, Franklin Fernandes. *A formação da fronteira na margem norte do rio Jaguarão: As unidades produtivas rurais como estratégia da Coroa Portuguesa para a consolidação dos limites (1790-1850)*. Jaguarão, Unipampa, 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso)

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.5, n. 10, 1992.

RATTS, Alex, RIOS, Flávia. Lélia Gonzalez. *Série Retratos do Brasil Negro, coordenada por Vera Lúcia Benedito*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROSA, Alzemiرو Gonçalves da. *A Voz Popular: O Cerro da Pólvora nas décadas de 1960-1970 em Jaguarão-RS*. Jaguarão: Unipampa, 2014.

SILVEIRA, María Laura. O Brasil território e sociedade no início do século 21- a história de um livro *ACTA Geográfica, Boa Vista*, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011. p.151-16

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e tempo e emoção*. 4. ed. 2 reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Thiago Rosa da. *Uma Fronteira Negra: Resistência Escrava através das fugas anunciadas nos jornais Jaguarenses (1855-1873)*. Jaguarão: Unipampa, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

# **A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROJETO EDUCACIONAL DOS POMERANOS DO SUL DO PAMPA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

*LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS POMERANIOS DEL SUR DE PAMPA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX*

*Simone Gomes de Faria  
Mestre em História/ UFPEL  
simonegomesdefaria@gmail.com*

Não podemos negar que há muitos estudos com diferentes abordagens acerca da imigração alemã no Brasil, bem como, no Estado do Rio Grande do Sul, contudo, ainda há muito a ser desvelado como bem nos aduz Armindo L. Müller em sua obra “O protestantismo em terras gaúchas”, pois, existe muitas comunidades religiosas em distantes rincões do Estado que ainda estão com suas histórias engavetadas, muitas destas, empoeiradas e algumas quase dando seus últimos suspiros, principalmente, quando versamos com relação aos sujeitos protagonistas destas histórias, bem como, as fontes que muitas vezes não são bem preservadas. Assim sendo, é mister que as resgatemos com urgência e responsabilidade!

Neste limiar, o ensaio é ancorado pela História Cultural porque entendemos a etnia como um dos componentes indispensáveis do processo histórico, bem como, nossas fontes serão alicerçadas por documentos extraídos das legislações nacionais e estaduais, estas últimas foram encontradas nos acervos da escola nos possibilitando realizar uma análise documental.

Assim sendo, objetivamos desvelar inicialmente aspectos singulares da cultura escolar da primeira escola da Colônia do Rio Negro medrando características do seu contexto histórico e as circunstâncias específicas da sua criação e instalação no empenho de evidenciarmos os primeiros movimentos da consolidação do projeto educacional na Colônia, bem como, observaremos a sociedade que a produziu e a articulou, ou seja, “toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações, que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas.” (KAHIRE & THIN, 2001, p.11).

Deste modo, a criação de uma determinada escola ou escolas, bem como, a constituição do próprio projeto educacional de uma comunidade surge em consonância com a sociedade que a produziu, ou seja, uma depende da outra para existir. A construção identitária de um projeto educacional vai além da análise de uma instituição, contudo, como sabemos que nas primeiras décadas do século XX esta era a única escola existente na Colônia nossa análise começa por

esta instituição para que possamos aos poucos desvelarmos demais aspectos deste projeto educacional, ou seja, é o cerzir da nossa colcha de retalhos.

Neste sentido, historiar as instituições escolares vai muito além de simplesmente descrever a cultura escolar num determinado marco temporal. A essa afirmativa tomamos a voz de Justino Magalhães (2004, p.58) que nos clarifica que é:

Compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto.

Assim sendo, é o ato de interpretar toda a materialidade destes locais, incluso, os aspectos que estão ao seu redor mediados pelo vislumbre histórico que é tecido no interior da sociedade em que se encontram, pois segundo Magalhães (2004, p.124):

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo e político-ideológico estruturante.

A esta fala somamos com a de Sanfelice (2007, p.78) que nos esclarece que “Nenhuma instituição manifesta sua identidade plena apenas no interior dos seus muros, por isso é fundamental olhar para seu entorno.” Neste limiar, compreendemos que para abstrairmos a proposta educacional desta instituição de caráter inicial étnico nosso olhar deverá ir do macro para o micro.

Para tanto, antes de nos atentarmos a compreendermos as redes de sociabilidades instauradas por estes colonizadores procuraremos compreender as políticas de ensino da época, que por sua vez, será demarcada pelo período da nacionalização de ensino (1937-1945), da Constituição de 1946, e da tão esperada Lei nº 4.024 de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971.

Para melhor norteamo do corpo do texto optamos em subdividi-lo em três momentos como: contextualização da fundação do atual município da Hulha Negra; as escolas de imigração alemã no RS tecendo uma análise do macro para o micro e, por fim medraremos a instituição escolar à luz das políticas de ensino analisando as condições de sua implantação.

### **Contextualizando a fundação do atual município da Hulha Negra**

É de grande empenho contextualizarmos geograficamente e historicamente o município da Hulha Negra, pois, é necessário cerzir nossa colcha de retalhos com perspicácia através dos documentos diletantes que temos em mãos. Começaremos aferindo sua posição geográfica, pois, nem sempre o município é apontado nos mapas, mas, esta é nossa missão dar visibilidade

a um rincão esquecido pela história regional e irmos costurando o projeto educacional dos primórdios desta colônia.

Assim sendo, o município em questão está situado na denominada Região da Campanha que se localiza na Fronteira Sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul e faz divisa ao oeste com Bagé e Aceguá e leste com Candiota.

Em um viés histórico, sabemos que em um pequeno rincão localizado ao sul do Rio Grande do Sul aponta como marco referencial de povoamento a construção de uma estação ferroviária por volta do final do século XX, mais precisamente em 02/12/1884 e denominado de: Estrada de Ferro Rio Grande-Bagé.

Outrossim, ali se forma uma comunidade que inicialmente é alcunhada de Rio Negro e se altera de denominação em meados da década de 40 do século passado. Entretanto, ainda existem dúvidas acerca do surgimento de sua nomenclatura. A teoria mais aceita que o nome de “Rio Negro” era assim chamado porque as nascentes do rio passavam por áreas de carvão e acabavam ficando escuras.

O carvão acaba dando o nome da “Hulha” e a expressão “Negra” era porque a água ficava escura quando havia algum movimento no fundo do rio. De acordo com o padre José Macke<sup>1</sup> o nome da região é institucionalizado em 1945 em virtude da instalação de uma usina termelétrica que por ingerência dos engenheiros contratados acaba não operando comercialmente. Em resumo, os historiadores locais não tomam a palavra “negra” como uma cor propriamente dita, e sim, porque é a energia que advém do carvão.

Destarte, o local contou com alguns episódios marcantes como a batalha do Rio Negro durante a Revolução Federalista (1893) tendo a famosa Degola do Rio Negro como um episódio local que movimentou mais de dez mil combatentes guerrilhando durante sete dias: os federalistas e os republicanos. É apontado nos documentos que morreram trezentos combatentes e trinta deles foram degolados.

As principais atividades econômicas que vigoram nas primeiras décadas do século passado era a pecuária e as charqueadas, principalmente, até o final dos anos 30. No entanto, vão sendo substituídas com o avanço da industrialização com o Frigorífico Pampeano e a indústria da cerâmica. Além disso, o empresário Pedro Rabbione Saco realiza intermediação da produção econômica da região porque financiava o abastecimento das residências e os insumos para a produção anual.

---

<sup>1</sup> Já falecido é considerado uma personalidade importante no município por ter sido o grande precursor pela luta de sua emancipação. Nos documentos oficiais de 1960 seu nome é fortemente associado para que a colônia se independizasse de Bagé.

Assim, nasce a Colônia Alemã alcunhada atualmente por Trigolândia, no interior da Hulha Negra, antigo distrito de Bagé, o imigrante alemão fixa raízes quando o município de Bagé era administrado pelo intendente Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929)<sup>2</sup>. Vindos na grande maioria do interior de Pelotas e sendo liderados pelo engenheiro agrônomo Francisco Krenzinger este chega no 5º distrito de Bagé para sondar as possibilidades de fixação e criar um núcleo teuto-brasileiro em uma região de fronteira. Neste distrito encontrava-se as Charqueadas, pois, havia ali a existência da passagem de uma malha ferroviária na localidade.

Desta forma, outros imigrantes estiveram nas terras de Bagé como os portugueses das Ilhas Canárias e os colonos franceses, mas, devido as dificuldades encontradas acabam deixando-as conforme nos revela Taborda (2015), pois, até 1925 a agricultura no município ainda não havia sido realizada. Ainda seguindo os informes de Taborda (2015, p.258) extraídos de uma coletânea de artigos publicados nos jornais de circulação da cidade de Bagé, Krenzinger não concordava com a luta insana dos lavradores, pois, as terras para onde eram destinados para realização do plantio eram de mata agreste e com grandes dificuldades, bem como, possuíam muitas pedras e os instrumentos utilizados eram primários que impossibilitava lavrar os campos, assim, este almejava a introduzir suas técnicas mais modernas adquiridas em sua formação como engenheiro na Alemanha em campos vastos e planos.

Com este sonho de explorar as terras vastas e planas da Colônia Rio Negro Francisco Krenzinger e Luís Maciel e Otto Mielke entram em contato com o intendente municipal Carlos Mangabeira com o auxílio de Miguel Bifano que tinha vistas a vender 549 hectares de campo para a consolidação de uma colônia agrícola teuto-brasileira tais informações são extraídas do livro criado pelos colonizadores denominado de Revista Comemorativa 25 anos Colônia Rio Negro de 1950, contudo, ainda são corroboradas pelo periódicos locais conforme nos alude Taborda (2015).

Segundo um morador da localidade chamado Francisquinho Kloppenburg a escolha destes migrantes alemães de Pelotas não ocorreu por acaso, e sim, porque a terra era boa e próxima da cidade de Bagé. Além disso, havia uma estrada de ferro que facilitava o transporte das produções para sua comercialização. Após uma análise técnica das condições locais iniciava-se uma jornada em busca da formação de um núcleo germânico no 5º distrito do município de Bagé.

---

<sup>2</sup> A tese de doutoramento do professor Alessandro Bica alcunhada de “A Sistematização da Educação Pública Municipal no Governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS” sustenta que o intendente possuía uma ampla visão que visava a regenerar a educação local e buscou a implantar o sistema escolar entrelaçadas com os ideias positivistas da Primeira República.

Pouco tempo após a análise técnica, doze agricultores se lançam no ensejo de desbravarem aquelas terras e observarem as condições de negócio tendo em vista que ainda não havia a possibilidade de financiamento naquela época como nos informa Taborda (2015, p.258).

Neste ínterim, embora os agricultores tivessem gostado da localidade embarcaram nesta aventura inicialmente somente três deles. Estes firmam um acordo de arrendamento por seis meses em 28 de maio de 1925 com Miguel Bifano. Assim sendo, Francisco Krenzinger foi o pioneiro na região porque assinou o contrato representando Germano Bonow, Francisco Beskow e Carlos Schneider fato que nos é esclarecido por Taborda (2015, p. 259).

Após firmado o contrato os cabeças da negociação foram em busca de novos adeptos para que fossem instalando-se na Colônia. Conjuntamente a este esforço havia o labor de arar a terra e transformá-la em propícia para a agricultura, em especial para o trigo. Obteram êxito em outubro do mesmo ano ao conseguiram firmar a compra da maior parte da fazenda de Miguel Bifano denominada de Fazenda Santa Teodora, ou seja, dos 549 hectares foram comprados dos 499 e divididos em 11 lotes de imigrantes alemães. Em dezembro do mesmo ano mais dois colonos compram o restante das terras de Bifano totalizando 13 lotes como nos informa a coletânea de Taborda (2015, p.259).

Convém ressaltar que a organização imobiliária foi realizada por cada colono que procurava seu pedaço de chão para fixarem raízes. Tal evento acaba dificultando a criação da igreja e das escolas, ou seja, os colonos ficaram esparsos o que acaba refreando a fixação das redes de sociabilidades destes imigrantes no século XX. Mas, é no ano de 1934 que se é criada a primeira escola unidocente<sup>3</sup> que contou com o primeiro professor, seu Reinaldo Bohn, nossa escola foco de análise, que desde 1996 atua como Escola Estadual de Ensino Secundário Médio Manoel Lucas de Oliveira.

Em linhas gerais, em 1940 é criada uma Cooperativa Triticola Assis Brasil que prestou serviços por mais de quatro décadas tendo como um dos expoentes Francisco Kloppenburg<sup>4</sup> em uma época em que o trigo era preponderante na região. O carvão foi explorado do final do século XIX até o final de 1940. Em 1960 é uma década marcada pela luta organizada de emancipação do distrito para que se tornasse um município autônomo. Além do mais, surge a

---

<sup>3</sup> O pesquisador Mauro (2005, p.140) nos revela que a grande maioria das escolas teuto-brasileiras no início do século XX atuavam num sistema de unidocência, bem como, algumas tinha turno reduzido, entretanto, escolas com esta particularidade situadas nas zonas urbanas se diferenciavam porque atuavam em pluridocência.

<sup>4</sup> A família Kloppenburg exerceu e exerce importância no município tanto no quesito econômico como na área política. Assim sendo, os dados que sabemos acerca deles advém de um opúsculo compilado pelo padre José Macke extraído do livro de Carlos Tabeling, editado na Alemanha em 1980: "Sippe Westerkamp. "Assim sendo, Francisco era filho de Bernardo e Josefina que vieram da Alemanha do Estado da Baixa Saxônia, no noroeste da Alemanha. No livro de Carlos está exposto as dificuldades por eles enfrentadas ao chegarem na Colônia Rio Negro, entre as queixas as mais presentes eram as relacionadas com a falta de assistência religiosa e escolar.

Cooperativa de Eletrificação Rio Negro/ COOPERSUL. Mas, é em meados da década de 70 que se é implantada a primeira escola de primeiro grau completo, que por sua vez, veremos no item abaixo as particularidades gerais da formação de escolas com características de cultura teuto-brasileira atentando para esta importante instituição escolar de formação rural para a localidade em questão.

### **As escolas de imigração alemã no RS: uma análise geral para o contexto local**

As fontes nos revelam que a chegada dos imigrantes no Rio Grande do Sul data 1824, no entanto, é somente com o Ato Adicional de 1834, ou seja, a Lei nº16<sup>5</sup> que se é favorecida a fundação de associações para que fossem implantadas escolas particulares de primeiras letras.

Neste ínterim, os imigrantes alemães compreendem que caso desejassem escolas para os seus descendentes necessitariam articularem-se porque havia escolas insuficientes até mesmo em lugares populosos do Império quiçá nas colônias rurais onde concentravam-se estes imigrantes. Em suma, o Ato Adicional, que por sua vez, não era uma lei específica educacional, autorizou a possibilidade de serem criadas as associações sem desvelar as condições como estas seriam organizadas. Tendo em vista este fato os próprios imigrantes reuniram-se com o objetivo central de remunerar os professores para promoverem a institucionalização destas associações de cunho teuto-brasileiras ou escolas brasileiro-alemã<sup>6</sup>.

Afinal, quem foram os primeiros professores das instituições teuto-brasileiras? De acordo com os estudos de Willems (1980, p.280) os incipientes docentes eram pessoas que não estavam aptas a trabalhar na roça, assim sendo, os colonos que almejassem que seus filhos estudassem dividiam os custos e remuneravam-nos. Ainda na voz do autor este modo de organização contemplou os primórdios destas instituições (1980, p.280).

Outrossim, em seu país de origem as escolas já estavam organizadas e de alçada do poder público, contudo, aqui estavam jogados a própria sorte no quesito de organização escolar. Sem contar “que para alguns a escola de alfabetização representava um valor que lhes parecia compensar grandes sacrifícios, outros se mantinham indiferentes” (WILLEMS, 1980, p.279-280).

A fala exposta do autor acima nos revela o clima da institucionalização destas instituições particulares, posto que, havia um regulamento que possibilitava a sua organização

---

<sup>5</sup> O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 realizou algumas alterações e adicionou outras. Resumidamente foi uma revisão na constituinte alterando o teor de alguns dispositivos.

<sup>6</sup> Este discurso foi travado antes da Nacionalização do Ensino, pois, alguns autores aportavam que estas eram escolas de alçada estrangeira, bem como, outros postulavam que não eram estrangeiras, mas, bilíngues.



sem fixar ou amparar o surgimento destas. Os integrantes não aptos a trabalhos na lavoura exerciam a função de professor, além do que, não eram de comum acordo que a criação destas escolas seria tão essencial para os ofícios da época. Em suma, “há consenso nos relatos de que nos primeiros cinquenta anos a organização escolar dos imigrantes alemães era bastante precária.” (KREUTZ, 1994, p. 21).

Há uma virada durante a República Velha (1889-1930), em específico, no que se diz respeito a um movimento no setor educacional por parte dos republicanos. Inegavelmente os teuto-brasileiros sentiram os efeitos da efervescência da época e por volta de 1880 a igreja acaba envolvendo-se em várias dimensões educacionais. Mas, é no século XX que o processo escolar étnico ganha mais força onde a igreja assume as instituições lhes conferindo um caráter proeminentemente confessional às escolas.

Em 1920, consoante as proposições de Nagle o Brasil vive um momento de “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico” (NAGLE, 1975, p. 101). Neste sentido, instaura-se um movimento nacionalista direcionado para a estruturação do Ensino Primário com vistas a equacionar a nova ordem econômica instalada: a da industrialização. De acordo com as premissas teóricas de Kreutz (2011) entre 1920 e 1930 o analfabetismo em nível nacional apresentava uma taxa de 80% da população nacional, no entanto, em núcleos de imigrantes este percentual era bem menor do que o índice nacional. Em suma, a política de nacionalização se intensifica na década de 1930, contudo, já na Primeira Guerra Mundial havia preocupação com a imigração e o anseio de estabelecer uma política de fiscalização.

As escolas criadas pelos imigrantes serviriam para preencher lacunas existentes na formação destes, que por sua vez, havia poucas escolas públicas disponíveis para os imigrantes, e assim, partindo desta assertiva “[...] o objetivo não era a formação de uma pequena elite no meio de uma grande massa de iletrados; deveria haver escola para todos os teuto-brasileiros” como nos aduz (KREUTZ, 1994, p.45). A fala do pesquisador nos revela que a escola contemplava um projeto comunitário que almejava que as escolas fossem tanto para os centros urbanos como os rurais. As escolas rurais que os imigrantes organizaram foram denominadas de comunitárias que tendia a se adaptar em consonância com a estrutura do núcleo de imigração “e retratavam aspectos culturais importantes da etnia, como a língua e os costumes.” (KREUTZ, 2010, p.74).

As escolares urbanas ou *Deutsche Schulen*, em algumas situações, recebiam verbas do governo da Alemanha e se estruturavam conforme o sistema educativo da Alemanha para que pudessem prestar exames e cursarem na Alemanha como nos ecoa Ternes (1986, p.21). Este

caso não se aplica para a escola rural criada no seio da Colônia Rio Negro pertencente até então a cidade de Bagé como veremos posteriormente. Assim sendo, nos é possível deduzir que:

Não existem duas escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universidades ou faculdades exatamente iguais, ainda que se possa estabelecer semelhanças entre elas. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a distintos níveis educativos. (FRAGO, 2001, p.33)

Essa fala de Vinão Frago (2001) adentra exatamente no ponto que desejamos encetar, pois, um dos fatores que tornavam as escolas teuto-brasileira tão dicotômicas advinha da própria localização geográfica, ou seja, as pertencentes a zona urbana apresentavam um ensino diferenciado inclusive na duração do tempo primário do que as da zona rural, bem como, estas últimas levaram muito tempo para se organizarem.

Em nossa escola em análise, de zona rural, foi somente no ano de 1978 que a escola se transforma em um ensino primário completo nos revelando diferenças gritantes nestes núcleos de imigração tanto na questão relacionada ao tempo como nos objetivos institucionais. Dada esta informação convém expormos a presente citação:

As populações rurais contentam-se com o ensino das primeiras letras. Ler, escrever e contar é a sua maior aspiração. Nem a crença póde perder tempo, porque a lavoura exige o seu pequeno mas necessário concurso. O pae necessita do filho para acudir aos afazeres da casa e da lavoura. Aos dez anos já é um trabalhador que produz. Mais tarde quando já moço, se tiver meios, pode ir para a cidade a fim de melhorar. As primeiras luzes irão facilitar-lhe o seu preparo. E não é isto o que comumente se verifica? Quanta gente, vinda da roça apenas alfabetizada depois progrediu nos estudos e fez carreira? Os districtos, que são povoações maiores, comportam mais de um anno de aula e a cidade é natural que se converta num centro de instrução. (MARTINEZ, 1923, p.356).

Martinez (1923) nos esclarece o que acontecia com as escolas de zona rural. Em nossas fontes diletantes acerca da primeira escola do Rio Negro encontramos uma fala aproximada que o desejo da fundação de uma escola na Colônia era para que ao menos os seus filhos soubessem os rudimentos básicos. Kreutz (2013, p. 22266) nos revela que a difusão das escolas étnico-comunitárias se deve pela “omissão do Estado em relação às necessidades básicas dos imigrantes, apresentada por diversos autores, pode ser interpretada como condição favorável para a formação de suas estruturas comunitárias.”

No interior, estas escolas tendiam a ensinar aspectos relacionados com a cidadania e perpassavam conteúdos práticos e que fossem de *REALIA*, ou seja, de utilidade para que pudessem participar ativamente da comunidade, pois, em breve este estudante deveria ajudar seus pais na lida campesina, posto que, o que lhes era perpassado deveria servir para ajudar nas

tarefas diárias. Em viés conclusivo nitidamente no que se diz respeito a questão curricular<sup>7</sup> destas escolas embora houvesse um projeto direcionado para agregar os conhecimentos obtidos com a parte prática do serviço braçal havia um componente direcionado para contemplar um projeto maior que aliaria os interesses religiosos das entidades confessionais que a regimentavam.

Mas, dentro das particularidades das escolas teuto-brasileira existia as relacionadas com a questão religiosa, posto que, algumas eram de origem católica e outras luteranas<sup>8</sup>, bem como, diferenciava-se pelo idioma adotado por destas instituições.

As chamadas “escolas alemãs” eram geralmente integradas em sistemas que refletiam a diferenciação cultural, sobretudo religiosa dos teuto-brasileiros. Com efeito, a divisão religiosa coincidia geralmente com a divisão escolar e esta recebia o seu cunho distintivo pelas ideias religiosas de que compartilhava. (WILLEMS, 1980, p.287)

O pesquisador acima esclarece que as instituições escolares se diferenciavam por meio das ideias religiosas em que esta compactua, assim sendo, por meio das instituições escolares pertencentes que era tecida a sua cultura escolar. Assim sendo, Julia (2011) nos revela que a cultura escolar deve ser analisada atentamente em conjunto com as outras culturas que lhe cercam como a religiosa, política e a popular.

Partindo do pressuposto acima desvelaremos aspectos da institucionalização da primeira escola da antiga Colônia do Rio Negro, que por sua vez, a fundação da escola que se tem conhecimento ao longo das décadas passou por diferentes nomenclaturas. Inicialmente foi denominada Escola da Capela, tendo em vista que, muitos destes colonizadores alemães estranhavam a falta da assistência religiosa e escolar.

A escola em tempos iniciais era étnica<sup>9</sup> comunitária concentrada no núcleo rural e vinculada a confissão religiosa católica. De acordo com Kreutz (2011, p.328) em núcleos rurais os habitantes cessionavam um terreno, construía escolas e contratavam os professores rateando os custos para manterem o salário do docente, assim, eles que organizavam o processo educativo. A instituição em foco não difere do que Kreutz (2011) nos equaciona.

---

<sup>7</sup> Análise da questão curricular das escolas étnicas-alemãs são bem elucidados por Rambo (1994), Gertz (1994) e Seyferth (1994).

<sup>8</sup> Quanto a questão religiosa havia Escolas Alemãs Católicas, Escolas Mistas e as Escolas Evangélicas Luteranas. Segundo Lehrer-Kalender 1931, p.91) no estado do Rio Grande do Sul possuía 41 escolas de equivalência mista e 911 escolas eram comunitárias e confessionais.

<sup>9</sup> Sua denominação advém porque perpassavam aspectos culturais relacionados com o país de origem dos imigrantes, no caso, alemães como a língua e os seus costumes. ‘

Dentro do contexto aportado anteriormente, em uma capela particular da família Loguércio o cônego Monsenhor Constéble Hipólito<sup>10</sup> em certas ocasiões realizava alguns batizados, contudo, ele não falava Alemão o que dificultava a comunicação com as famílias pomeranas. Em virtude disso, uma vez por ano aparecia na colônia um padre vindo da Alemanha para resolver assuntos de interesse dos moradores que segundo os relatos o apontam como Padre Godofredo Schmidt.

A imprensa de apoio ao grupo étnico<sup>11</sup>, em 1932, desenvolve uma importante função como a de divulgar a Colônia do Rio Negro. Assim sendo, esta começa a ganhar visibilidade e algumas famílias acabam migrando de outros estados e localidades do Brasil para a Colônia do Rio Negro, contudo, a maior parte deles não haviam planejado e nem se organizado para as dificuldades que estariam por vir.

Em 1934, os católicos alemães juntamente com os luso-brasileiros resolvem construir na Capela de seu Loguércio uma escola particular. Todavia, com a implantação das leis de nacionalização de ensino propostas por Getúlio Vargas durante o Estado Novo os alemães acabam sendo perseguidos e a escola inicialmente é entregue para o município de Bagé. Em 1944 é repassada para o Governo Estadual. De acordo com a Revista Comemorativa dos 80 Anos Memorial Trigolândia (2005, p.80) os professores atuantes na escola antes da nacionalização foram: Kinske, Weinner, Ritter, Pedro Reinoldo Bonh e Matias Walher.

Inegavelmente os alemães instalados na colônia almejam progresso. Era o sonho de muitos e a esperança era latente dia após dia. A implantação de uma escola era uma verdadeira conquista. Mas, houvera alguns percalços até que ela se torne efetivamente uma escola de primeiro grau completo como veremos.

As esparsas fontes encontradas nos revelam que os colonizadores juntamente com Augusto Júlio Martin, Brunel Soares e Irineu Vaz Souto não estavam contentes ao verem as crianças e jovens crescendo sem oportunidades de ao menos alfabetizarem-se. Assim sendo, em uma empreitada pela colônia saíram a cavalo em busca de recursos financeiros por meses a dentro, mas, as oposições vieram por parte de muitos dos moradores.

Felizmente lhes foi doado um terreno por Leopoldino Sandim e a sua mulher D. Joanna Afonso Sandim, que através da labuta comunitária de alguns habitantes foi construída. Deste modo, a

---

<sup>10</sup> Foi um pároquo da cidade de Bagé que viveu entre os anos de 1862 até 1956. Hipólito governa a paróquia de Bagé até 1943 quando posteriormente será comandada pelos Capuchinos conforme nos revela Fidélis Dalcin Barbosa em seu livro História do Rio Grande do Sul (pág. 165).

<sup>11</sup> Segundo Kreutz (2013) houveram vários dispositivos criados para amparar as escolas dentre elas: Jornal/Revista dos Professores Católicos do RS que funcionou de 1900-1939 e o Jornal/Revista dos Professores Teuto-brasileiros Evangélicos de 1901 até 1939.

escola seria oficialmente inaugurada em 25 de julho de 1934 e chamada de “Sociedade Escolar União Rio Negro.”

Em 1941, a escola é repassada à prefeitura municipal de Bagé e valia, na época, quatro contos de réis. Aqui convém explicitarmos que é exatamente neste ano, 1941, que os grupos escolares se expandem pelo estado, bem como, no mesmo período os Secretários de Educação Estaduais eram instruídos para controlarem as áreas de colonização, em especial, no caso alemão em zonas rurais. Um conjunto de medidas foram intensificados durante o período da Nacionalização do Ensino que acaba desarticulando as escolas étnicas e levando-as antecipadamente ao término de suas funções.

Segundo as informações extraídas da Revista Comemorativa dos 80 Anos Memorial Trigolândia (2005, p.80) é através do decreto 1.040 de 24 de maio que o Estado assume a responsabilidade pela instituição e sua denominação agora seria do “Grupo Escolar Manoel Lucas de Oliveira.”

Afinal, de onde vem o nome Manoel Lucas de Oliveira? Numa época em que imperava a nacionalização do ensino (1937-1945), o governo atual partia do pressuposto que havia necessidade que os imigrantes se fixassem em todos os sentidos no chão brasileiro.

Destarte, as escolas da época deveriam possuir um personagem ilustre do nosso passado e que tivesse alguma relação com a localidade. Neste ínterim, que surge o nome do Coronel Manoel Lucas de Oliveira. Segundo o livro “História de Bagé do século passado” de Rotermund (1981, p. 64-65) o autor aponta que o liberal que defendia o Regime Republicano fixou-se na margem direita do arroio Candiota e era muito querido pelos habitantes da localidade. Teve grande participação na chamada Vitória do Seival e orgulhava-se de suas virtudes patrióticas, além disso, era contra que o Rio Grande do Sul se unisse a países estrangeiros. Participou de diversos combates em prol de Bento Gonçalves sendo em 1847 promovido a coronel da Guarda Nacional e comandante dos municípios de: Bagé, Piratini e Jaguarão. Sabe-se que morreu na extrema pobreza, contudo, seus valores patrióticos permanecem no imaginário social resultando no nome da primeira escola da Colônia.

### **A instituição escolar à luz das políticas de ensino: uma análise das condições de sua implantação**

Neste ínterim, por meio das notas cartoriais extraídas para a compreensão da sua constituição enquanto prédio escolar e da legislação estadual da Delegacia de Ensino de Bagé coadunadas com as de âmbito nacional observamos aspectos da cultura material de sua

implantação que nos revela que desde sua fundação houve uma precária condição de trabalho e empenho por parte dos habitantes da comunidade o que nos levou a concluir a imensa rotatividade por parte dos professores que ainda não possuíam as condições adequadas para o exercício profissional, além disso, a evasão escolar, e repetência era evidente devido a inexistência do transporte escolar e das péssimas condições de locomoção.

Assim sendo, a escola é um espaço escolarizador com particularidades próprias, com culturas singulares inseridas em contexto específico, dentro desta alçada equacionada pelos autores, é sabido que a clientela escolar se encontrava esparsa pelos campos planos e vastos dificultando a consecutividade de escolarização por parte dos estudantes devido aos fatores já apontados.

Em tempos iniciais havia uma divisão dos custos entre os colonizadores que almejavam que seus filhos soubessem noções básicas, contudo, com a expansão das escolas públicas por parte da mantenedora podemos afirmar que este foi um dos fatores que acabou viabilizando o fechamento das portas desta escola ética-comunitária, pois, alguns pararam de estudar por não possuírem condições próprias para pagar a espécie estipulada; e outros eram enviados para a sede. Lógico, este foi um pontapé para seu encerramento porque embora não estivessem mais ligados a uma entidade confessional não haveria necessidade de dividirem os custos para pagarem um professor na comunidade. Seguido ao fato anterior, a Nacionalização do Ensino impulsionou definitivamente para o fechamento das atividades da escola com este caráter identitário tornando-se de alçada municipal.

As situações acima reveladas estiveram intrínsecas em uma fala que pendia para um discurso nacional que advogava em prol da importância da educação e que ela deveria ser para todos, contudo, na ação acaba se tornando contraposta, principalmente, em zonas rurais como a realidade a que nos propomos a revelar. Tal situação nos leva a deduzir que havia uma exclusão escolar e limitação de meios materiais, principalmente, em núcleos coloniais rurais.

O projeto educacional da Colônia se inicia com a construção desta escola que aos domingos a Comunidade se reunia nesta para meditar sob a orientação de uma pessoa idosa e de reconhecido saber na comunidade local. Com a II Guerra Mundial e posteriormente com a imposição das Leis de Nacionalização de Ensino a Comunidade se vê largada à própria sorte com a precarização escolar, a grande maioria da clientela era falante da língua Alemã. Com a chegada das leis que compunham a Nacionalização do Ensino os professores da sede são enviados sem saberem se comunicar com os estudantes que na maior parte falavam fluentemente o alemão e precariamente a Língua Portuguesa gerando uma rotatividade de profissionais, bem como, extingue-se de sua identidade inicial como étnica-comunitária.

Segundo relatos dos moradores, por haver insuficiência de recursos estudavam nos próprios lares, todavia, havia esforços por parte dos colonizados e dos habitantes lusos em adquirirem um novo prédio para darem continuidade na instrução educativa.

Ao conferirmos inicialmente informações acerca da primeira escola do município ao longo da narrativa entendemos que as condições materiais fazem parte de construções de ordem social e histórica, que por sua vez, estão ligadas à cultura material da escola, ou seja, contempla “a caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (2001, p.13). As ideias levantadas por Forquin (1993) nos leva a compreender que a cultura escolar visa a facilitar o entendimento do que acontece dentro e fora da escola, ou seja, como forma de reforço nos amparamos da voz de Vinão Frago que nos ecoa (2000, p.100) que “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas.” Partindo da fala de Frago (2000) as condições materiais do funcionamento da escola advêm de construções sociais e históricas, no entanto, estão intimamente ligadas à cultura material escolar e foram solidificadas com o tempo.

## **Conclusão**

Em um viés conclusivo, o ensaio procurou realizar um apontamento inicial no empenho de compreendermos o Projeto Educacional destes imigrantes alemães na antiga Colônia Rio Negro. Em virtude das fontes adquiridas serem diletantes e, poucos historiadores locais versando acerca da Colônia é mister que observemos com clareza todos os aspectos sociais, políticos e econômicos que a envolvem a cultura escolar.

Destarte, para este momento nos propusemos analisar a escola por meio das legislações da época. Assim sendo, contata-se que ao longo da sua implantação até sua consolidação como uma Escola de Ensino Primário completo ela adquire diferentes denominações e equivalências educativas o que nos fez pensar nas condições materiais ao longo deste processo, posto que, esta é uma das dimensões possíveis de análise acerca da cultura material indo de encontro com aspectos não simbólicos que através destas informações nos permitirá realizar análises futuras para compreendermos a “capacidade da escola produzir uma cultura específica, singular e original” como nos aduz Chervel (1990), além de, aferir as instituições escolares que surgiram ao longo do tempo no núcleo imigração alemã localizado na zona rural, antiga Colônia Rio Negro.

Em síntese, o projeto proposto destes colonos é de grande importância regional, pois, os pesquisadores na área de imigração alemã optaram por desvelarem rincões com grande

desenvolvimento deixando de lado a parte menos favorecida e que viveu por muito tempo na miserabilidade, assim sendo, estes aspectos não simbólicos das atividades desta instituição são indispensáveis para indagarmos a materialidade do processo escolarizador no empenho de aferirmos as condições históricas da cultura material para num movimento futuro discutirmos com mais propriedade acerca da vida, da formação dos professores desta região, da vida escolar dos estudantes, dos currículos e das práticas pedagógicas, entre outros aspectos que compreendem a materialidade escolar tecendo as relações entre a escola, a cultura e a sociedade em que a produziu e articulou.

## REFERÊNCIAS

80 ANOS Memorial Trigolândia, 2005.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Augustín. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-57.

FORQUIM, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GASPAR, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar Augusto (Org.). Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades. In: VEIGA, Chyntia Greive. *A história da escola como fenômeno econômico: diálogos com a História da cultura material, sociologia e história social*. Vitória: UFES, 2018. 470 p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, jan/jul, 2001.

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KREUTZ, Lúcio. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: QUADROS, Claudemir de. (Org.). *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

KREUTZ, Lúcio. Práticas escolares entre imigrantes no Rio Grande do Sul: 1870-1940. In: NETO, Wenceslau Gonçalves; BLANCK, Maria Elisabeth; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (Séculos XIX e XX)*. Vitória, ES: EDUFES, 2011. p. 307-336.

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. In: Müller, Telmo Lauro (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.



MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MARTINEZ, César Pietro. A instrução pública no Paraná. *Revista Nacional de São Paulo- Rio de Janeiro*: Companhia Melhoramentos, ano II, nº 6, junho de 1923.

MAURO, Suzeli. *Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

MÜLLER, Armindo L. *O protestantismo em terras gaúchas*. Porto Alegre: EST, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U/MEC, 1976.

*REVISTA Comemorativa 25 anos Colônia Rio Negro - Bagé*, 1950.

ROTERMUND, H. *História de Bagé do século passado*. Bagé: CECOM/URCAMP, 1981.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares In: NASCIMENTO M. I. M., et all: (orgs) *Instituições Escolares no Brasil: Conceito reconstrução Histórica*. Campinas: Autores associados, 2007.

TABORDA, Tarcísio Antônio Costa. *Bagé de ontem e de hoje: coletânea de artigos publicados na imprensa (1939-1994)*. EDIURCAMP, 2015.

TERNES, Apolinário. *Colégio Bom Jesus – 60 anos de ensino*. Joinville: Gráfica Meyer, 1986.

VICENT. Lahire, Bernard; Thin, Daniel. Sobre a história e a teoria de forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

WILLEMS, Emílio. *A aculturação de alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 2ª edição revista completa e ampliada, 1980.

# ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

## ENSINO DE CIÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

*O presente Simpósio Temático tem por objetivo a discussão de trabalhos acadêmicos/científicos, produzidos e organizados por acadêmicos/as, pós-graduandos/as, pesquisadores/as e/ou grupos de pesquisa, sobre a Alfabetização Científica e a Educação Ambiental para o Ensino de Ciências, considerando-se, neste debate, as questões relacionadas à perspectiva teórico-conceitual, ao planejamento, às metodologias e práticas pedagógicas para esta área do conhecimento. É intenção, deste simpósio, promover discussões sobre o Ensino de Ciências, prática entendida como complexa (MORIN) em si mesma. Buscamos, neste simpósio, ampliar as compreensões de Ensino e de Ciências, assim como, da própria discussão sobre Alfabetização Científica e Educação Ambiental. Compreendemos, dessa maneira, que trabalhar Ciências, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, na perspectiva da Alfabetização Científica (SASSERON e CARVALHO; LORENZETTI e DELIZOICOV; KRASILCHIK; MORAES), possibilita, ampliar a compreensão de mundo (FREIRE; LORENZETTI e DELIZOICOV). Assim como, entendemos que a Educação Ambiental, numa perspectiva crítica (LOUREIRO; LAYRARGUES; PORTO-GONÇALVES), pode proporcionar (re)visões sobre as possibilidades e alternativas de intervenção e análise da realidade sócio ambiental. A investigação sobre a prática pedagógica do/a professor/a formado em Pedagogia, Ciências Biológicas, Química ou Física, para o Ensino de Ciências, é, para os proponentes deste Simpósio, a busca por apreender as possibilidades, as dificuldades, as continuidades e descontinuidades, os avanços e retrocessos, as inovações e as permanências sobre o processo de educação científica, tanto na escola pública (municipal, estadual e federal) como na privada. Interessa-nos, da mesma maneira, compreender como a Educação Científica tem sido construída no ensino superior e, desse modo, como os pesquisadores, que se ocupam em pensar sobre a Alfabetização Científica e a Educação Ambiental, nessa etapa da educação, têm trazido como contribuições para a área. Consideramos este Simpósio um espaço de resistência e construção do conhecimento sobre a escola, numa perspectiva de demonstrar, mostrar e proporcionar debates acadêmicos/científicos, com a rigorosidade que a academia possibilita e exige, sobre aquilo que, no âmbito da Alfabetização Científica e da Educação Ambiental para o Ensino de Ciências se tem pesquisado e contribuído para consolidar e ampliar as discussões nessas áreas.*

# **FORMAÇÃO CONTINUADA: DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR TUTOR**

*CONTINUING FORMATION: DISCUSSION AND REFLECTION ON TUTOR PRACTICE*

*Anahy Arrieche Fazio  
Mestre - Universidade Federal do Rio Grande  
anahyfazio@yahoo.com.br*

*Valmir Heckler  
Professor Doutor – Universidade Federal do Rio Grande  
prof.valmir@hotmail.com*

*Maria do Carmo Galiuzzi  
Professora Doutora – Universidade Federal do Rio Grande  
mcgaliuzzi@gmail.com*

## **Introdução: a Licenciatura em Ciências da FURG**

Este trabalho emerge a partir da aproximação ao contexto de formação continuada vivido pela primeira autora no curso de Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD, ofertado pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita” (UNESP). A primeira autora atua como tutora a distância, enquanto os demais autores atuam como professores no curso de Licenciatura em Ciências EaD (FURG). O Curso de Licenciatura em Ciências na modalidade a distância fora preparado visando contribuir para a formação inicial de docentes, bem como possibilitar a formação continuada aos que possuem Licenciatura Curta, ou outra formação que não nessa área. Isto permite proporcionar mais segurança e competência no que se refere a esta forma de trabalho, contribuindo para a educação básica que carece dessas habilidades. A primeira oferta fora preparada, levando em consideração que em nosso país o número de licenciados em Ciências atuando nos anos finais do Ensino Fundamental é baixo (FURG, 2011), e que a região de abrangência e atuação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) apresenta uma situação similar.

A forma encontrada pelo Ministério da Educação (MEC) para incentivar o aumento da procura por cursos de licenciatura foi com a criação de cursos na modalidade a distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), possibilitando assim alcançar as localidades mais distantes dos centros universitários (BRASIL, 2007). A FURG atende as demandas dos municípios que participam do chamado Cordão Litorâneo Sul Rio-Grandense, entre os que foram contemplados com formação na área de Ciências estão: São Lourenço do Sul, Novo Hamburgo, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha.

O curso de Ciências começou a ser idealizado desde 2009, contando com a contribuição de professores da área de Física, Química, Biologia e Matemática, além de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC). O curso teve sua primeira oferta de trinta vagas para cada polo e o trabalho é mediado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), onde a comunicação entre professores formadores, professores tutores com os alunos se dá via/pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e via encontros presenciais.

O curso é composto por duas interdisciplinas, Fenômenos da Natureza e Cotidiano da Escola, que perpassam os 8 semestres de curso, como é possível verificar na Figura 1. As interdisciplinas foram criadas na finalidade de possibilitar a interdisciplinaridade, permitindo aos envolvidos trabalhar em coletivo, o que é fundamental para se estabelecer essa integração. Contribuindo para que isso possa acontecer, temos ainda o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outros recursos da Web, que podem ser operados sem restrição de horários e de espaços pelos professores formadores, professores tutores e alunos da graduação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
 INSTITUTO DE MATEMÁTICA, ESTATÍSTICA E FÍSICA – IMEF  
 CURSO DE GRADUAÇÃO – CIÊNCIAS – LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA  
 QUADRO DE SEQUÊNCIA LÓGICA (QSL) – A PARTIR DE 2018

1º SEM 300h 20c		2º SEM 420h 28c		3º SEM 555h 37c		4º SEM 540h 36c		5º SEM 420h 28c		6º SEM 405h 27c		7º SEM 240h 16c		8º SEM 120h 8c	
02337D Docência em Ciências I 60h 4c EQA	09787D Epistemologia das Ciências 60h 4c IE	02338D Docência em Ciências II 60h 4c EQA	02340D História e Epistemologia do Ensino de Ciências 60h 4c EQA	02339D Docência em Ciências III 60h 4c EQA	09801D Gêneros e Sexualidades nos Espaços Educativos 45h 3c IE	09798D Trabalho de Conclusão I 60h 4c IMEF	01414D Trabalho de Conclusão de Curso II 120h 8c IMEF								
10519D Teorias da Aprendizagem 60h 4c ICHI	09618D Psicologia da Educação I 60h 4c ICHI	09620D Políticas Públicas da Educação I 60h 4c IE	09793D Estágio de Ciências I 120h 8c IE	09795D Estágio de Ciências II 120h 8c IE	09797D Estágio de Ciências III 120h 8c IE	09800D Estágio de Ciências IV 120h 8c IE									
23068D Alfabetização Digital 60h 4c C3	06500D Produção Textual 60h 4c ILA	10565D Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais 75h 5c ICHI	09792D Artefatos Culturais no Ensino de Ciências 60h 4c IE	09625D Didática I 60h 4c IE	09633D Didática II 60h 4c IE										
								01410D Atividades Experimentais para o Ensino 60h 4c IMEF							
09786D Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências I 60h 4c IE	090027D Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências II 90h 6c IE	090028D Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências III 120h 8c IE	01464D Tecnologias na Educação em Ciências 120h 8c IMEF	01498D Movimento e Forças 120h 8c IMEF	10521D Elementos Sociológicos da Educação 30h 2c ICHI	01413D Seminário de Ciências 60h 4c IMEF									
01405D Matéria e Energia 60h 4c IMEF	15189D Ciências do Ambiente Natural I 60h 4c ICB	15190D Ciências do Ambiente Natural II 60h 4c ICB	15191D Ciências do Corpo Humano 120h 8c ICB	01411D Ciências das Sensações 60h 4c IMEF	02341D Ciência, Tecnologia e Sociedade 60h 4c EQA										
	01462D Linguagem Matemática e Resolução de Problemas I 90h 6c IMEF	01463D Linguagem Matemática e Resolução de Problemas II 90h 6c IMEF	01465D Linguagem Matemática e Resolução de Problemas III 120h 8c IMEF		09799D Elementos Filosóficos da Educação 30h 2c IE										
					06452D Língua Brasileira de Sinais 60h 4c ILA										

Legenda e informações da carga horária do curso:

Cotidiano da Escola
Fenômenos da Natureza
Linguagem de Sinais
Filosofia e Sociologia no Ensino de Ciências

Figura 1 - Quadro de Sequência Lógica (QSL) do Curso de Licenciatura em Ciências EAD FURG (2019). Fonte: Site do Curso.

Para que a implementação do curso pudesse acontecer nos municípios, foi preciso que disponibilizassem um espaço com a infraestrutura necessária para dar o acolhimento aos

estudantes, professores formadores, professores tutores a distância e presencial, na realização de algumas atividades presenciais, além da disposição de um laboratório para a realização de atividades quando solicitadas pelas interdisciplinas.

O grupo de professores formadores, que ministra as disciplinas constituintes das interdisciplinas, trabalha em coletivo envolvendo diversas Unidades Acadêmicas da Universidade. Além desses profissionais, o curso também conta com o apoio de professores tutores a distância que atuam acompanhando o desenvolvimento dos alunos em cada atividade proposta por intermédio de ferramentas a distância.

Considerando que o curso não possui oferta anual, caso ocorra reprovação do estudante na(s) interdisciplina(s), é realizado o chamado Repercurso, que ocorre no semestre posterior de forma condensada, tendo o intuito de recuperar a média não alcançada. As avaliações durante cada semestre do curso são realizadas no polo de apoio presencial e equivalem a 60% da nota final, enquanto que as avaliações através do desenvolvimento de atividades a distância equivalem a 40% da nota final.

No decorrer dos quatro anos de curso, o graduando deve contemplar 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Considerando o fato de que os estudantes dos polos possuem poucas oportunidades de participar das atividades na Universidade por estarem distantes dela, são ofertados os Seminários Integradores a cada final de semestre, a fim de possibilitar o cumprimento da carga horária obrigatória exigida. Esse momento tem a intenção de articular as interdisciplinas, bem como socializar e discutir as produções dos acadêmicos, promovendo um trabalho coletivo entre docentes e discentes do curso, além do diálogo entre os envolvidos.

### **O papel do professor tutor e a importância da formação continuada.**

Tendo em vista a necessidade de aprimorar sua prática, tomando como base suas ações pedagógicas no âmbito da tutoria desde a primeira até a última oferta do curso em que atua, a autora percebe que a participação em formações continuadas, bem como o encontro com estudos teórico-metodológicos tendem a contribuir para o aperfeiçoamento profissional.

Com formação em Licenciatura em Física na modalidade presencial, pela FURG, o papel do tutor fora bastante complexo e desafiador. Ainda que concebida a compreensão de que é preciso conhecer seu estudante em qualquer modalidade, como se daria a construção do conhecimento, coletivamente, essencialmente pela escrita? Qual seria o papel do professor tutor

na educação *online*? Como poderíamos formar professores de ciências para atuarem no ensino presencial nessa modalidade?

Para compreensão desse papel, iniciou-se um extenso trabalho de formação em tutoria para reconhecimento da sala de aula *online*. Para tal, percebe-se que a “educação online acontece com o uso de interfaces e ferramentas da web 2.0 ao envolver os professores no cocriar a comunicação e o conhecimento” (HECKLER, 2014, p.20). Portanto, nesse trabalho, nos voltamos as ferramentas de ensino e principalmente da construção de *feedbacks*. As funções atribuídas a esse sujeito presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências (2018) afirmam que os tutores:-

atuarão como mediadores e orientadores, de maneira articulada com os professores do curso, das atividades previstas em cada disciplina/interdisciplina, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos oferecidos pela Plataforma, bem como por outras formas de comunicação a distância (p. 64)

Tal afirmativa nos conduz a reflexão sobre o papel social e pedagógico que esses sujeitos precisam dispor para exercer sua função. Bem como o conhecimento metodológico, visto que é preciso a proposição de ações para que os objetivos das disciplinas sejam alcançados.

O tutor tem o papel mediador e facilitador ao promover diálogo com os estudantes, inclusive pelo intermédio dos *feedbacks* – principais ferramentas de avaliação - no intuito de estimulá-los no decorrer de sua formação. Esclarecimento de dúvidas, orientar sobre estudos e atividades bem como o uso dos recursos tecnológicos, tais como a internet, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e outros artefatos pedagógicos digitais, participar da avaliação dos alunos, estreitar a relação entre instituição e os conteúdos, resgatar o aluno distante são algumas das atribuições desse sujeito. Esta relação é estabelecida mediante diálogos no qual o conhecimento é construído a partir das discussões entre tutores, professores e alunos, conteúdos propostos e avaliação (CARNEIRO; TURCHIELO; BROCHET, 2010; SILVEIRA et al., 2016; PEREZ e PEREZ, 2018).

Portanto, a formação dos tutores deve perpassar desde a incorporação de tecnologias de informação e comunicação até abordagens pedagógicas da educação *online*. A partir da disponibilidade de cursos EaD, cada universidade organiza as suas formações pedagógicas, estabelecendo espaços de discussão e reflexões sobre a prática do tutor. Na FURG, a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) propicia oficinas, presenciais e a distância, abordando diferentes temáticas a partir da demanda dos tutores, dentre elas: Moodle básico, afetividade

nas relações de tutoria, ferramentas para Web, entre outras. Essas temáticas precisam estar aquém do enfoque tecnológico e propiciar um espaço de diálogo entre os tutores das diferentes áreas para que possam compartilhar experiências, inquietações e angústias relativas ao acompanhamento do estudante, propostas pedagógicas e metodologias de mediação e a linguagem. CARNEIRO; TURCHIELO; BROCHET, 2010; SILVEIRA *et al.* 2016). Esses espaços de diálogo pautados na troca de experiências auxiliam para que professores, com formação presencial possam compreender a EaD, seus públicos e enfoques.

Cursos de formação continuada possibilitam aperfeiçoamento e formação a partir do diálogo e troca de experiências com outros professores tutores, além da introdução de novas temáticas emergentes na sala de aula digital, como por exemplo a inclusão e acessibilidade em ambientes de aprendizagem *online*. Além dos cursos ofertados pela FURG, outras instituições ofertam cursos de formação continuada de professores e tutores na EaD. Fora na formação anteriormente referida, que esse trabalho emergiu, onde discutiu-se temáticas como comunicação, mediação, interação, estratégias pedagógicas e avaliação *online*, a partir de ferramentas como trilhas de aprendizagem, mapas conceituais, fóruns, entre outros.

Nesse sentido, estar membro desse coletivo leva a primeira autora a refletir sobre sua atuação enquanto tutora. Neste movimento, busca-se compreender os seguintes questionamentos: como a formação continuada de mediação *online* contribui para a realização da função tutora de um curso de licenciatura em ciências EaD? Que aspectos eram considerados importantes e como esses critérios foram se modificando a partir da sua formação em tutoria *online*?

Para responder essas perguntas, será desenvolvida análise dos *feedbacks* realizados por uma das tutoras, na disciplina de Fenômenos da Natureza IV, a qual os autores participaram em ambas ofertas, na primeira oferta (2015) em comparação com as construções da mesma interdisciplina na segunda oferta do curso (2019). Para tal, toma-se recortes de *feedbacks* para embasar essa análise teórica.

### **Interação na proposição de *feedbacks***

Dentre as funções atreladas ao professor tutor é importante destacar que seu alcance excede o ato de mediar a relação do estudante com o conteúdo. Além do esclarecimento de dúvidas e orientação, ele é o principal responsável pela correção das atividades. Pode-se considerar que o tutor tem o mesmo papel do professor na modalidade presencial (CRUZ, LODI e ANDRADE, 2016; FERNANDES, MARZAGÃO e SANTOS, 2017).

Nesse sentido, o aluno deve ser avaliado continuamente com a mediação desse professor tutor, configurando assim uma avaliação processual, sempre levando em conta as peculiaridades atreladas ao seu público alvo. (AMARAL, ASSIS e BARROS, 2009; CRUZ, LODI e ANDRADE, 2016). Para tal, Amaral, Assis e Barros (2006) citam algumas ferramentas como recursos para avaliação contínua na educação a distância, algumas suportam avaliação qualitativa e quantitativa. Os autores citam: fórum, diários, wikis, tarefas e glossários como alguns exemplos.

O curso de Licenciatura em Ciências tem uma proposta de currículo organizada em interdisciplinas com o objetivo de superar o trabalho fragmentado e isolado das disciplinas e por isso favorece propostas de trabalho coletivas e integradas. Nesse curso, o tutor também faz parte desse coletivo, apropria-se dos projetos e das ferramentas de avaliação, bem como, discute os critérios de avaliação atrelados aos objetivos das atividades. A maioria dos cursos limita essas atribuições aos professores autores que pré-determinam critérios e notas para as atividades de forma descontextualizada, esquecendo, o que Cruz, Lodi e Andrade (2016) consideram:

Seja de qual forma seja feita a avaliação, faz-se necessário levar em consideração que os dois protagonistas são o professor (e/ou o tutor) e o aluno, o primeiro tem de identificar exatamente o que e como se precisa conquistar e o segundo, se colocar como protagonista do processo de aprender. É por isso que a negociação adquire importância ainda maior. Em outras palavras, discutir os critérios de avaliação de forma coletiva sempre ajuda a obter resultados melhores para todos (p.119).

O quadro abaixo mostra dois *feedbacks* construídos relativos a mesma atividade, porém em anos diferentes. Nesta atividade, os estudantes foram desafiados a interagirem em um fórum discutindo compreensões acerca de modelos explicativos, interagirem com um simulador buscando compreender de que forma este recurso pode ser na sala de aula, no desenvolver de modelos explicativos sobre o sistema urinário e discutirem meios de relacionar a matemática com as ciências do corpo humano.

Partindo do pressuposto de que são estudantes diferentes, não podemos nos atentar ao conteúdo do comentário, logo, vejamos a estrutura, frases e a abordagem da tutora.

FEEDBACK 1
Oi <i>ESTUDANTE1</i> , Apesar de você ter criticado um pouco a forma, acho que você poderia ter escrito mais. Você acha ele adequado para a faixa etária? Existe coerência entre as figuras e a parte conceitual? Essa análise nos leva a pensar o que é um



bom simulador, nos atendo a como ele explora as questões conceituais em sincronia com a sua forma. Abraço

## FEEDBACK 2

CRITÉRIO	VALOR
Pontualidade na entrega das tarefas.	0,5/0,5
Presença dos dados de identificação, formatação e referências.	0,4/0,5
Coerência e qualidade textual	1,0/1,5
Participação do fórum sobre tecnologias – apontando ideias, questionamentos, inquietações e possíveis formas de utilizar os modelos e a modelagem na sala de aula da Educação Básica.	1,5/2,5
Construção textual coerente a análise do simulador e do texto lido - criticando aspectos referentes ao simulador e respostas os questionamentos sobre a máquina de diálise (como funciona e qual o motivo de fazê-la)	1,5/2,5
Clareza na reflexão sobre a aplicação da Matemática a partir da resposta as questões requeridas	2,0/2,5
<b>TOTAL</b>	<b>6,9/10,0</b>

### Comentários: Oi *ESTUDANTE2*

Referente a participação do fórum a partir da leitura do texto sobre modelos, concordo com você que os artefatos garantem uma diversificação metodológica em sala de aula. Mas e os modelos? O que são e como se conectam com os artefatos? O que é a modelagem? Ao falar “grandes e novas evoluções de aprendizagem” você se refere a modelos para o ensino de ciências?

Relativo à aplicação da matemática nos estudos do corpo humano. Você pontuou fatos interessantes, sobre a matemática relacionada ao tamanho de órgãos e frequência cardíaca e inclusive relacionado a saúde do nosso corpo. Seu primeiro e segundo parágrafo ficaram um pouco repetitivos, além disso você precisa arrumar a formatação e citar as referências corretamente. Quanto a matemática atrelada ao

ensino de ciências, não consegui entender muito bem se você acha que as ciências ajudam a compreender melhor a importância da matemática, vice-versa ou os dois.

Quanto a atividade do simulador, concordo com você nos pontos em que critica o áudio do simulador e também a dificuldade de abrir em alguns computadores e o fato de não podermos voltar os balões. O que me leva a pergunta: será que isso é de fato um simulador? Quanto a formatação, você apresenta alguns erros, há frases onde faltam palavras e acentuação. Além disso, você esqueceu das referências.

Relativo ao conteúdo, o que de fato é a diálise? Como você falou especificamente dos casos de filtração de sangue, esse é a hemodiálise. Não sei se a compreensão mais genérica está clara para você. Afinal, existem outros tipos de diálise que poderão evitar aqueles problemas que você muito bem colocou.

**Tabela 1** - Feedbacks referentes as ofertas do ano de 2015 e 2019, simultaneamente. Fonte: AVA Moodle-FURG.

Percebemos pontos que convergem e divergem em relação aos comentários de *feedback* dos diferentes momentos perpassados pela tutora. Na primeira oferta, o comentário não valoriza o trabalho do aluno, assume um caráter essencialmente crítico ao apontar itens incompletos e divergentes dos objetivos. No que tange esses objetivos, também podemos observar que eles não estão discriminados e nem está claro de que forma esse parecer qualitativo está associado aos quantitativos. Além disso, não há indicação de pontos a serem melhorados relativo a escrita, organização do conteúdo ou referências. Em contrapartida, um ponto importante fora a provocação “*será que é adequado para a faixa etária?*”.

Na análise do *feedback* da segunda oferta, percebe-se a importância dada a elucidação dos critérios de avaliação e como eles participam na constituição da nota. Outro ponto importante é a clara presença de um *feedback* articulado, enfatizando o caráter interdisciplinar do curso. A estética e organização do trabalho também são enfatizadas bem como erros ortográficos e as referências. Os comentários estão divididos por atividades e por conteúdos de ciências, com linguagem simples, porém conduzindo o estudante a refletir sobre a estrutura e organização do trabalho acadêmico e a como os conteúdos de Ciências foram articulados às atividades. A tutora continua conduzindo a reflexão do aluno a partir da perspectiva da dialogicidade.

Outra assertiva pode ser feita em relação as duas ofertas: organização das atividades. Enquanto coletivo de tutores e professores podemos ver uma busca em relação a interdisciplinaridade, buscando articular conteúdos bem como a forma de apresentá-los. Nas Figuras 2 e 3, podemos ver um comparativo entre as orientações propostas na primeira e segunda oferta. No comparativo podemos perceber um dos reflexos do trabalho coletivo entre

tutores e professores, seguindo demanda de tutores, propuseram uma atividade mais integrada e com orientações mais claras e organizadas.

## Fenômenos da Natureza IV

[Página inicial](#) ) [Meus cursos](#) ) [Graduação](#) ) [Ciências - Licenciatura](#) ) [Primeira Oferta](#) ) [Semestre 4](#) ) [CIENCIAS2014-FNIV](#) ) [Tópico 4](#) ) [Quarta etapa ao corpo humano](#)

### Quarta etapa ao corpo humano

Prezados estudantes, começaremos agora a nossa quarta viagem ao corpo humano. Esta etapa tem como objetivo possibilitar uma visão geral do sistema respiratório. Neste momento estaremos estudando o mecanismo de inspiração e expiração, o transporte dos gases pelo sangue e a difusão desses gases no pulmão e nos tecidos. Estaremos também fazendo a ligação entre o sistema renal, o sistema cardiovascular e o sistema respiratório.

A fim de subsidiar nossas aprendizagens, solicitamos que:

- 1- Acessem a página <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Corpo/Respiracao.php> e façam a leitura do texto didático do sistema respiratório para o ensino fundamental.
- 2- Leiam o texto sobre o sistema respiratório no Livro "Os 15 anos de Mariana" (Páginas 51 - 56).

A partir das leituras dos textos, façam uma análise crítica comparativa entre eles. A análise deve fazer referência a adequação ao ensino fundamental e concluir se esta página pode ser utilizada como texto principal em suas aulas. Postar no ambiente até o dia 20/04.

Na próxima semana discutiremos a relação entre o sistema renal, sistema cardiovascular e sistema respiratório.

-----  
No que tange aos conceitos de Matemática, nestas próximas duas semanas, vamos dar seguimento a atividade de investigação sobre o Consumo de Água no Corpo Humano. Para isso, sigam as instruções:

- 1) Acessem o arquivo [Exemplo - Parte 2](#) e observe como faremos a análise dos dados obtidos utilizando o quadro de consumo de água construído na parte 1 por cada um de vocês.
- 2) Com os dados obtidos na tarefa anterior, construam no *Excel* a tabela de consumo de água do corpo humano por meio daquele quadro final que produziram na parte 1 da Tarefa Investigativa. Utilizem o Exemplo - Parte 2 que fala de Ajuste de Curvas para ajudá-los na análise dos dados.
- 3) Ao finalizarem o gráfico construam uma síntese explicando a representação gráfica e a relação com o consumo ideal de água.
- 4) Postem os arquivos em [Tarefa Investigativa - Parte 2](#).

**Figura 2** - Recorte do layout das instruções das atividades de 2015. Fonte: AVA Moodle-FURG

# Fenômenos da Natureza IV

[Página inicial](#) ) [Meus cursos](#) ) [Graduação](#) ) [Ciências - Licenciatura](#) ) [Segunda Oferta](#) ) [Semestre 4](#) ) [CIENCIAS2017-FNIV](#) ) [Quinta etapa da viagem ao corpo humano](#)

## Quinta etapa da viagem ao corpo humano

Prezados estudantes, começaremos agora a nossa quinta viagem ao corpo humano. Esta etapa tem como objetivo possibilitar uma visão geral do sistema respiratório. Neste momento estaremos estudando o mecanismo de inspiração e expiração, o transporte dos gases pelo sangue e a difusão desses gases no pulmão e nos tecidos. Estaremos também fazendo a ligação entre o sistema renal, o sistema cardiovascular e o sistema respiratório.

A fim de subsidiar nossas aprendizagens, solicitamos que:

1- Acessem a página <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Corpo/Respiracao.php> e façam a leitura do texto didático do sistema respiratório para o ensino fundamental.

2- Leiam o texto sobre o sistema respiratório no Livro "Os 15 anos de Mariana" (Páginas 51 - 56).

3- Faça uma análise crítica comparativa entre os textos. A análise deve fazer referência a adequação ao ensino fundamental e concluir se esta página pode ser utilizada como texto principal em suas aulas.

4- Interaja com as orientações destacadas no vídeo.



5 -Explore o simulador (

**Figura 3** - Recorte do layout das instruções das atividades de 2019. Fonte: AVA Moodle-FURG.

A partir da análise amostral dos *feedbacks* e da organização das atividades no *Moodle*, podemos perceber uma preocupação dos autores da proposta em elucidar critérios de avaliação, bem como incentivar a dialogicidade com os estudantes a partir de inquietações e indagações. Este movimento é fruto das formações e espaços de diálogo proporcionados pelas formações e troca de saberes com professores e outros tutores.

Como Vygotsky (1978) aponta, o ser humano é um agente interativo que cria o seu contexto histórico-cultural a medida que também o constitui. Desta forma, toda a produção humana cultural evolui no contexto social e nas interações, mediações, que são estabelecidas entre os sujeitos. Nessa mediação, destaca a importância do professor ao contextualizar suas teorias para a sala de aula. Nesta mesma sala, encontra-se com Freire (1982) que compreende o diálogo entre o professor e o aluno como forma de problematizar, na dialogicidade, situações

do contexto do estudante para incitar o pensamento crítico. (GEHLEN *et al.*, 2008 apud FREIRE, 1998)

Incitar o pensamento crítico exige do tutor um posicionamento questionador que conduza os estudantes a refletirem sobre suas escritas em busca de aperfeiçoá-las durante a realização de suas atividades. Contudo, esse espaço de diálogo que precisa ser estabelecido entre tutor-aluno deve se expandir a relação tutor-professor, para que o material seja adaptado as demandas e dificuldades encontradas pelos estudantes. Ao assumir esse movimento coletivo, pode-se considerar esse grupo como uma comunidade de indagação *online* (HECKLER, 2014) uma vez que assume uma sala de aula com propósito de indagar, questiona e aperfeiçoar sua própria proposta.

Apesar da utopia de que todos os cursos a distância estão organizados em uma equipe polidocente com tarefas bem delimitadas a cada função (MILL, RIBEIRO e OLIVEIRA, 2010), no curso acima, o professor é criador de materiais e professor da disciplina, porém juntamente com os professores tutores, repensam ferramentas e critérios de avaliação a partir das demandas trazidas pelos tutores acerca de seus alunos.

Desse modo, são nesses coletivos, que se desenvolvem outro importante espaço de formação pedagógica para o tutor. Afinal, a partir das diversas funções dos tutores *online*, são esses quem estão diretamente em diálogo com os estudantes e por isso precisam estar em constante formação.

### **Considerações finais**

A partir do contexto de atuação dos autores no curso de Licenciatura em Ciências EaD – FURG e a participação em cursos de formação continuada em tutoria, em especial na Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD, significamos que esses espaços de formação potencializam os aspectos teórico-práticos da atividade de tutoria.

Essa potencialidade é percebida a partir da análise comparativa entre os *feedbacks* e na implicação na estrutura da interdisciplina em diferentes momentos. Outra implicação está na relação de diálogo do tutor com o estudante, que passa a ser mais frequente e com mais qualidade. Essa relação de aproximação é fundamental para a educação a distância, pois possibilita que o estudante se sinta à vontade, sem se intimidar no esclarecimento de suas dúvidas e exposição de suas colocações.

Acreditamos que o papel do tutor consiste em almejar melhorias não apenas para a formação dos seus tutorados, mas também para os profissionais envolvidos na construção da

identidade dos docentes: coletivo de tutores e professores. Para tal, consideramos que a dialogicidade, pautada na troca de experiências e discussões teórico-práticas, no coletivo de professores e tutores, também constitui um espaço formativo para os sujeitos envolvidos..

## REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A.; ASSIS, K. K.; BARROS, G. C. Avaliação na EaD: contextualizando uma experiência do uso de instrumentos com vistas à aprendizagem, 2009, In *IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (Vol. 26).

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2007. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília.

CARNEIRO, M. L. F.; TURCHIELO, L. B.; BROCHET, E. 2010. Capacitação de tutores a distância: discutindo competências. In: *VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 2010. Anais. Cuiabá: Unirede.

CRUZ, R.; LODI, I.; ANDRADE, M. 2016. Instrumentos de avaliação no Ensino Superior a Distância. *Revista Evidência*, 12 (12).

FERNANDES, V. M. J.; MARZAGÃO, A. V.; SANTOS, M. E. K. 2017. Professor tutor e as técnicas utilizadas para avaliação do aluno na modalidade EaD. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 8(5), 99-113.

GEHLEN, S.; AUTH, M.; AULER, D. PANSERA, M.C.; MALDANER O. 2008. Freire e Vigotski no contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte , 10(2), 279-298.

HECKLER, Valmir. 2014. EXPERIMENTAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EAD: indagação *online* com os professores em AVA. Tese de Doutorado. FURG, Rio Grande.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. D. C.; OLIVEIRA, M. R. G. D. 2010. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. EdUFScar.

PEREZ, E. P. Z.; PEREZ, J. G. 2018. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DE UM TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Revista Diálogos Acadêmicos IESCAMP*, v. 1, p.17-24.

SANTOS, D.; ALBUQUERQUE, D.; SHLÜZEN, E. 2019. *A Avaliação da Aprendizagem na EaD: Desafios e Possibilidades para a Mediação Pedagógica Virtual*. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/>. Acesso em: Maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. 2018. *Curso de Licenciatura em Ciências-Rio Grande/RS*. In: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação a distância Licenciatura em Ciências/FURG.

VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

SILVEIRA, Daniel da Silva; LETTNIN, A. P. ; FAZIO, A. A. ; SILVEIRA, E. F. ; VELHO, J. P. L.; HONSCHA, L. C.; NEVES, L. S.; MARQUES, M. B.; DIAS, V. M. T. A 2016. *interdisciplinaridade no coletivo da Educação a Distância: experiências dos tutores*. In: SILVEIRA, Daniel da Silva; ARAÚJO, Rafele Rodrigues de. (Org.). Saberes e práticas docentes em Ciências: potencializando redes interdisciplinares de conhecimentos. 1ed.Rio Grande: Editora da FURG, v. 26, p. 171-188.

# **ATIVIDADES PRÁTICO-EXPERIMENTAIS EM ELETROMAGNETISMO: OPORTUNIZANDO A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PRACTICAL - EXPERIMENTAL ACTIVITIES IN ELECTROMAGNETISM: ENABLING  
SCIENTIFIC LITERACY FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

*Daiane Rattmann Magalhães Pirez  
Graduanda/FURG  
daianepirez@furg.br*

*Rafaele Rodrigues de Araujo  
Doutora/FURG  
rafalearaujo@furg.br*

## **Introdução**

Estamos vivenciando atualmente um acelerado desenvolvimento tecnológico e os dispositivos eletrônicos se fazem presentes na vida dos estudantes cada vez mais cedo. Porém, apesar da utilização dessa tecnologia constantemente em suas práticas diárias, estes estudantes não relacionam, na maioria das vezes, os conteúdos estudados através da disciplina de Física com os conceitos envolvidos para o funcionamento de tais dispositivos. Nesse sentido, acabam por não entender a necessidade de se estudar Física, tendo como consequência uma aversão por esta disciplina, a qual contribui para o desenvolvimento tecnológico.

Nessa perspectiva, uma metodologia de ensino que poderia colaborar para uma mudança desta concepção dos alunos em relação ao ensino de Física seria a utilização de atividades experimentais. A principal característica destas atividades é que através delas os estudantes são colocados em contato com materiais concretos, simbólicos e/ou virtuais a fim de entender alguns fenômenos naturais observados e estudados em suas aulas teóricas. Sendo assim, é com a interação entre teoria e prática que reside a importância destas atividades.

Apesar de diversos pesquisadores concordarem com o fato de que a utilização desta metodologia potencializa o processo de ensino e aprendizagem, bem como motiva os estudantes para o aprendizado dos conceitos físicos, estas práticas muitas vezes não chegam a ser aplicadas nas escolas. Entre os diversos fatores que influenciam para que isto ocorra, Pena e Ribeiro Filho (2009) ressaltam que são: falta ou carência de pesquisa sobre o que os alunos realmente aprendem por meio de experimentos, despreparo do professor para trabalhar com atividades experimentais e condições de trabalho.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo investigar de que forma as atividades prático-experimentais em eletromagnetismo potencializam o processo de



aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental. Para tal propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre teóricos que discutem a utilização de atividades experimentais para o ensino de Física. Posteriormente, através da organização e realização do curso de extensão “Experimenta Física: Práticas Experimentais e Contextualizadas de Eletromagnetismo”, investigamos como tais atividades potencializam o aprendizado em eletromagnetismo de estudantes do Ensino Fundamental.

### **Referencial Teórico**

As atividades experimentais no ensino de Física estão incluídas nos currículos escolares e sua utilização como metodologia que potencializa o processo de ensino e aprendizagem é defendida por autores como Araújo e Abib (2003). A característica marcante destas atividades é que através das mesmas os estudantes são colocados em contato com materiais concretos, simbólicos e/ou virtuais a fim de entender alguns fenômenos naturais observados e estudados em suas aulas teóricas. Com isso, é na interação entre teoria e prática que reside à importância de tais atividades.

Apesar dos grandes avanços tecnológicos presenciados atualmente, gerados pelo desenvolvimento nas pesquisas advindas da área de Física, os alunos não conseguem estabelecer uma relação entre essas descobertas e os conteúdos apresentados pelo professor, tal como relata Ricardo (2010):

Muitas vezes, os alunos acabam por identificar uma Ciência ativa, moderna, e que está presente no mundo real, todavia, distante e sem vínculos explícitos com uma Física que só “funciona” na escola. Não é por outra razão que os professores frequentemente apontam a falta de interesse e motivação dos alunos como um dos obstáculos para a aprendizagem (RICARDO, 2010, p. 29 e 30, grifo do autor).

Esta dificuldade em compreender de que forma os conhecimentos adquiridos na escola estão relacionados com suas atividades cotidianas gera um desinteresse e uma dificuldade na aprendizagem dos conteúdos estabelecidos pelos currículos das escolas. Nessa perspectiva, Grasselli e Gardelli (2014) relatam que:

Os obstáculos encontrados por parte dos alunos na assimilação e entendimento do conteúdo da disciplina de Física são a dificuldade em relacionar conceitos físicos com fenômenos naturais vivenciados pelos educandos, ou seja, estabelecer vínculo entre a teoria e a prática, o que gera desinteresse que pode ser manifestado na aversão à disciplina. (GRASSELLI e GARDELLI, 2014, p. 2)

Os referidos autores ressaltam as atividades práticas de experimentação como uma metodologia capaz de despertar o interesse dos estudantes, bem como de estimular os mesmos para a aprendizagem, tornando-a mais significativa devido à possibilidade de relacionar os conceitos físicos a fenômenos naturais observados.

Outros pesquisadores, como Pereira e Moreira (2017) e Oliveira et al. (2010) também concordam com o fato de que a realização de atividades experimentais dentro do ensino de Física facilita a compreensão dos conteúdos abordados pela disciplina. Fato ratificado por Araújo e Abib (2003) ao afirmarem que,

[...] o uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais frutíferas de se minimizar as dificuldades de aprender e de se ensinar Física de modo significativo e consistente (ARAÚJO e ABIB, 2003, p. 176).

Além disso, Séré, Coelho e Nunes *apud* Leiria e Mataruco (2015) destacam a importância das atividades experimentais pelo fato de que esta metodologia também pode servir para dar um sentido ao mundo abstrato e formal das linguagens utilizadas na abordagem dos conteúdos que dificultam a aprendizagem dos estudantes, desde que bem estruturadas. Neste sentido, estas atividades poderiam contribuir para minimizar a aversão que os estudantes possuem por esta disciplina.

Outro fator a ser considerado pelos professores nos dias atuais, é que esta geração de estudantes não se sente atraída por aulas ministradas nos moldes tradicionais, assim como afirmam Garcia e Costa (2014). Aulas estruturadas nestes moldes são baseadas em teorias impostas e uma visão de ciência pronta e definitiva, como se nada mais pudesse ser descoberto. O fácil acesso a informação, propiciado pelo desenvolvimento tecnológico, nos desafia a formular aulas atrativas e motivadoras, que envolvam estes estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem, e as atividades experimentais podem contribuir para a obtenção deste objetivo.

Para que isto ocorra, é necessário que os professores que desenvolvem suas atividades nos moldes tradicionais reelaborem suas concepções referentes às práticas desenvolvidas nos laboratórios didáticos, e também sua compreensão sobre a ciência como um conhecimento pronto e acabado, fato que é inclusive defendido nos PCNs ao defender o uso das atividades experimentais:

É dessa forma que se pode garantir a construção do conhecimento pelo próprio aluno, desenvolvendo sua curiosidade e o hábito de sempre indagar, evitando a aquisição do conhecimento científico como uma verdade estabelecida e inquestionável.

Isso inclui retomar o papel da experimentação, atribuindo-lhe uma maior abrangência para além das situações convencionais de experimentação em laboratório. As abordagens mais tradicionais precisariam, portanto, ser revistas, evitando-se “experiências” que se reduzem à execução de uma lista de procedimentos previamente fixados, cujo sentido nem sempre fica claro para o aluno. (BRASIL, 2002, p. 81, grifo do autor)

Ainda com relação aos documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 323, 324 e 550), ao se referir ao ensino de Ciências da Natureza, reforça o

que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem com relação ao papel dos estudantes no processo de aprendizagem. A BNCC defende a ideia de que, tanto o Ensino Fundamental (EF) quanto o Ensino Médio (EM), devem enfatizar uma abordagem investigativa, a fim de promover o protagonismo dos estudantes nas aulas. Esta abordagem investigativa deve ser desenvolvida a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, estimulando desta forma sua “[...] curiosidade e criatividade na elaboração de procedimentos e na busca de soluções de natureza teórica e/ou experimental”, a fim de que os estudantes adquiram uma formação mais ampla, para além dos conhecimentos adquiridos através do currículo escolar, e possam aplicar as habilidades adquiridas em sua vida cotidiana, em diversos espaços e contextos.

Portanto, para que as atividades experimentais atendam aos objetivos indicados pelos documentos oficiais, elas devem ser desenvolvidas de tal forma que instiguem a curiosidade dos estudantes, levando-os a refletir sobre o objeto de estudo de forma que eles explorem suas ideias, procurando sempre que possível relacionar estas atividades ao cotidiano. Devem proporcionar também a capacidade de argumentação científica, bem como possibilitar a articulação entre os conhecimentos prévios dos estudantes com os novos conhecimentos adquiridos. Em síntese, as atividades experimentais precisam ser estruturadas de tal forma que contribuam para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Esses novos objetivos para o Ensino de Ciências, que foram inclusive direcionadas pelos PCNs, recebem o nome de alfabetização científica. O objetivo que se almeja com o Ensino de Ciências através da alfabetização científica é “[...] a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida” (CARVALHO et al., 2010, p. 14). Significamos que um ensino estruturado desta forma conduzirá os estudantes para uma participação ativa na sociedade em que vivem.

Neste sentido, um fator a ser considerado no planejamento de uma atividade de ensino que tenha como objetivo uma formação mais ampla dos estudantes está relacionado à contextualização, que inclusive faz parte das propostas trazidas pelos PCNs. Contextualizar significa entender ou interpretar um fenômeno tendo em vista as circunstâncias que o rodeiam. Portanto, para alcançar este objetivo, o professor terá que ir além dos conteúdos escolares presentes nos livros didáticos, buscando situações que se façam presentes na vida de seus estudantes, tendo em vista que o conhecimento adquirido através das representações matemáticas e dos modelos teóricos utilizados no ensino de Física só fará sentido se possibilitar a compreensão de como o mundo funciona e o porquê das coisas serem como são.

Neste sentido, o referido trabalho tem por objetivo investigar de que forma as atividades prático-experimentais em Eletromagnetismo potencializam o processo de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental através de uma pesquisa de caráter qualitativo. Para isso, foi organizado o curso de extensão “Experimenta Física: Práticas Experimentais e Contextualizadas de Eletromagnetismo para estudantes do Ensino Fundamental”, cujo público-alvo eram estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (em torno de 24 alunos) da EMEF Zenir de Souza Braga, localizada na cidade de Rio Grande/RS.

## **Metodologia**

Para a realização da nossa pesquisa, estruturamos um curso de extensão, cuja finalidade era de desenvolver atividades prático-experimentais contextualizadas com alunos da rede municipal de ensino. Este curso tinha uma duração de cinco semanas, e as atividades desenvolvidas foram estruturadas através dos seguintes tópicos: Eletrostática, Eletrodinâmica e Eletromagnetismo. Para cada um dos tópicos existia um questionamento relacionado ao cotidiano dos estudantes. Além disso, tendo em vista que desenvolvemos o curso com estudantes que até o momento não tinham um embasamento mais aprofundado sobre os conteúdos abordados na disciplina de Física, o primeiro momento dos encontros abordava os conceitos físicos que estavam implicados nos fenômenos que faziam parte dos questionamentos. E esta abordagem era feita através de apresentações em slides e demonstrações. No segundo momento dos encontros, os estudantes desenvolviam alguma atividade prático-experimental proposta relacionada aos conceitos apresentados no primeiro momento. No entanto, a contextualização se articulava tanto com a parte conceitual envolvida no fenômeno em estudo, como com a atividade prático-experimental que os estudantes desenvolviam, em que buscavam respostas aos questionamentos ao interagir com os materiais.

No primeiro encontro, ao falarmos sobre eletrostática, o questionamento era: Como formam-se os raios? A abordagem dos conceitos envolvidos neste estudo foi realizada através de demonstrações práticas com objetos de baixo custo como: balões, canudos, canos de PVC, flanelas, isopor, lata de refrigerante entre outros. Além disso, utilizamos o simulador PhET Colorado - balões e eletricidade estática<sup>1</sup>, para que os estudantes pudessem entender o que acontece com as cargas elétricas através de um ambiente virtual. Ao final deste encontro os alunos construíram um eletroscópio para que a partir da interação com o mesmo,

---

<sup>1</sup> [https://phet.colorado.edu/pt\\_BR/simulation/balloons-and-static-electricity](https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/balloons-and-static-electricity)

respondessem algumas perguntas que foram feitas através de um questionário entregue aos grupos.

No segundo encontro, para desenvolver os conceitos relacionados à eletrodinâmica, o questionamento era: Qual chuveiro esquentar mais: 127V ou 220V? Iniciamos este encontro conversando sobre a atividade proposta no encontro anterior. Em seguida, abordamos conceitos referentes a circuitos elétricos, a partir do qual foram feitas perguntas e esclarecimentos aos alunos com a intenção de investigar o que eles entendiam por corrente elétrica, diferença de potencial, resistência, capacitância, circuitos elétricos, bem como onde eles conseguiam visualizar tais propriedades físicas em seu cotidiano. Na segunda parte da aula, os alunos tiveram a oportunidade de realizar medidas elétricas utilizando multímetro, lâmpadas, fios, pilhas e resistores. Além da realização destas medidas eles observaram o que ocorre com o brilho das lâmpadas ao se alterar a configuração do circuito.

Já no encontro em que abordávamos o eletromagnetismo, o questionamento era: Como funciona o motor de um carrinho de brinquedo? Iniciamos este encontro falando sobre o campo magnético gerado por ímãs permanentes e por correntes elétricas em fios. Para isso utilizamos pilhas, ímãs, solenoides, fio esmaltado, bússolas e pregos. Logo em seguida os alunos observaram o funcionamento de um circuito contendo uma bobina, pilha e um ímã, que funciona como um protótipo de um motor movido à bateria. Foi apresentado um vídeo aos alunos explicando o funcionamento deste protótipo, abordando a regra da mão direita para explicar a força gerada a partir do eletromagnetismo presente neste circuito. Após a exibição do vídeo houve um diálogo com o intuito de investigar o que os estudantes compreenderam, e quais suas concepções referentes a este conteúdo.

Ao final de cada um dos encontros, os alunos eram estimulados a refletir sobre os fenômenos observados, buscando explicações, através de um questionário que eles deveriam responder após interagir com as atividades prático-experimentais desenvolvidas durante o curso. Ou seja, a cada encontro utilizávamos duas estratégias metodológicas, a saber: a atividade prático-experimental e a contextualização, cujo objetivo era de proporcionar diferentes possibilidades para que desta forma os estudantes se apropriassem do conhecimento científico, ou alfabetização científica.

O último questionamento, que se fez presente ao longo do curso era: O que tudo isso tem a ver com Física? É importante ressaltar que durante o desenvolvimento das atividades os alunos foram constantemente instigados a participar das discussões, bem como estimulados a refletir sobre onde eles visualizam tais fenômenos em seu cotidiano. Ao final das atividades,

foi solicitado aos estudantes que escrevessem uma carta relatando o que aprenderam através da participação no curso de extensão “Experimenta Física”.

Para realizar a nossa pesquisa qualitativa, analisamos alguns áudios registrados ao iniciarmos o curso de extensão, as respostas aos questionários propostos e as cartas escritas pelos estudantes ao final do curso de extensão. Em nossa análise observamos se as escritas referentes ao entendimento das atividades propostas estavam de acordo com as teorias estudadas e se as relações estabelecidas com o cotidiano dos estudantes propiciaram um maior entendimento acerca dos conceitos relacionados ao eletromagnetismo. Além disso, outro objetivo a ser alcançado era de proporcionar aos estudantes uma visão diferente da que estão acostumados referentes ao ensino de Física. Assim, evidenciando que a Física está presente em nossas vidas constantemente, que não é algo impossível de se compreender e que pode nos auxiliar em nossas práticas diárias.

### **Análise e discussão das informações**

Ao analisar as informações emergentes do curso de extensão, constatamos que surgiram três categorias a partir das atividades desenvolvidas com os estudantes. A seguir, desenvolveremos a análise qualitativa referente a cada uma destas categorias, através da discussão teórica, das falas dos sujeitos envolvidos e das concepções da pesquisadora. Durante a análise e discussão das informações obtidas utilizaremos o nome de cientistas para codificar a fala dos estudantes e desta forma manter seus anonimatos.

#### *A contextualização associada às atividades prático-experimentais promoveram a mudança da concepção da disciplina de física*

Através do desenvolvimento das atividades constatou-se que os estudantes ficam motivados com novas formas de abordagem dos conteúdos trabalhados há tanto tempo utilizando somente quadro e giz. Ao analisar os dados coletados em forma de áudio percebe-se nitidamente a mudança no comportamento dos estudantes quando a abordagem dos conteúdos físicos está baseada em alguma atividade prático-experimental ou uma explicação de um fenômeno que estes estudantes já tenham presenciado. Quando a abordagem é mais teórica, envolvendo muitos conceitos físicos e se distanciando dos fenômenos que os estudantes visualizam, nota-se muita conversa na sala de aula e os alunos dispersam. Por outro lado, quando os estudantes formam grupos e começam a trabalhar alguma atividade prática ou mesmo ao explicar algum conteúdo que envolva alguma demonstração, os estudantes ficam muito envolvidos durante o processo.

Ao iniciar o curso com os estudantes, os mesmos foram indagados sobre suas concepções referentes à disciplina de Física, onde a estudante Marie Curie afirmou que: “[...] eu já vi algumas coisas de Física. Por mim eu gosto, mas é meio difícil de entender”. No entanto, esta mesma estudante, após o desenvolvimento das atividades afirma que:

Já tive um professor de física quando eu fazia curso então **já sabia o que era bem física**, ele passava mais movimento, conceito, fórmulas, mas agora aprendi sobre os chuveiros. Eu não sabia o motivo do porque quando tomamos banho a luz se apaga. Sempre ficava me perguntando e não sabia que ai se envolvia a física, que a parte mais legal, também como se formam os raios, porque quando certa região de uma nuvem acumula excesso de carga elétrica positiva ou negativa. Porque se isso ocorre, o raio é o meio de desfazer a tensão, por meio da transmissão da eletricidade. ( MARIE CURIE, grifos nossos)

A fala dessa estudante revela a concepção que os alunos possuem com relação à disciplina de Física ao afirmar saber do que se trata. No entanto, ao relatar que a disciplina discute a questão do movimento, conceito e fórmulas, ela evidencia o fato dos estudantes não relacionarem os saberes adquiridos na escola com os fenômenos observados no dia a dia. Esse acontecimento é confirmado quando ela afirma não saber que o fato do disjuntor de sua casa desarmar devido ao excesso de corrente exigido pelo chuveiro estava relacionado ao estudo dos conceitos físicos.

Nesse sentido, ressaltamos que isso pode ser uma consequência da forma como a Física é abordada pelos livros didáticos e reproduzida pelos professores na maioria das escolas. Chevallard *apud* Ricardo (2010) discute sobre essa questão através do conceito de Transposição Didática, no qual “o contexto original da Ciência Física não é o mesmo da Física escolar” (p. 33). Para o referido autor “[...] o saber produzido pela transposição didática será, portanto, um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio” (p. 33-34).

Após o desenvolvimento das atividades, constatamos que houve uma mudança na concepção da disciplina de Física, pois os estudantes demonstravam-se apreensivos com relação à disciplina. O estudante Michael Faraday afirma que gostou “[...] muito dessas aulas”, pois de acordo com o mesmo é “[...] mais fácil de entender fazendo a parte prática, e não somente a teórica”. Além disso, ressaltamos que o referido estudante afirma que “[...] mais professoras deveriam adotar esse método de ensino”. Outros estudantes retomam essas questões afirmando que: “Vou sair daqui lembrando do curso e dando chance para Física, acho que não é um bicho de 7 cabeças como eu achava que era” (DONNA STRICKLAND), assim como Hipátia de Alexandria: “Eu consegui entender como funciona melhor a eletricidade e que não é aquele mistério que todos pensam. Ficamos super chocados com coisas que nem sabíamos que podia existir/acontecer. [...] Consegui suprir várias dúvidas “

Sendo assim, percebemos que além da mudança na concepção da disciplina de Física, também foi constatada uma mudança conceitual, visto que os estudantes passaram a se apropriar dos conhecimentos científicos.

#### *A apropriação do conhecimento científico a partir da articulação entre teoria e prática*

Através do desenvolvimento das atividades constatamos que foi a partir da interação entre a teoria e a prática que os estudantes se apropriaram do conhecimento científico, através de atividades que tinham como objetivo proporcionar a estes estudantes uma assimilação crítica das informações. Dessa forma, estes estudantes foram conduzidos a refletir sobre o objeto de estudo, através da manipulação de objetos concretos, por meio do qual poderiam criar hipóteses e testar o conhecimento adquirido através da explanação dos conceitos através da explicação do fenômeno abordado, e a partir de então criar suas explicações para o que era observado. Acreditamos que através da metodologia utilizada contribuimos para a constituição de uma formação mais ampla dos indivíduos, tendo em vista que estes estudantes foram estimulados a refletir sobre o conteúdo que estava sendo abordado através das atividades. Estes são os objetivos estabelecidos para o Ensino de Ciências que se fazem presentes nos documentos oficiais, e que Santos e Boruchovitch (2011, p 289) se referem ao afirmar que: “A nova cultura da aprendizagem exige dos estudantes, cada dia mais, a construção e a reconstrução dos conteúdos recebidos, em vez da mera aquisição de verdades absolutas”.

Neste sentido, compreendemos que o estudante somente irá se apropriar de um conhecimento científico a partir do momento em que ele for capaz de atribuir significados a uma informação que lhe é apresentada. Com isso, a partir do momento em que os estudantes explicam algo utilizando suas próprias palavras, é possível dizer que ele compreendeu o que lhe estava sendo ensinado, e desta forma agregou aquele conhecimento. O que foi possível constatar através dos relatos e escritas dos estudantes, e que evidenciamos através da escrita do estudante André-Marie Ampère, ao abordar os conceitos relacionados à eletrodinâmica através da questão que problematizava o aquecimento do chuveiro elétrico.

Antes do desenvolvimento das atividades perguntamos aos estudantes qual chuveiro que esquentaria mais, o ligado na rede de 127 V ou o que estivesse ligado na rede de 220 V. Em nenhum momento os alunos mencionaram a questão da resistência ou da potência do chuveiro elétrico, e ficaram muito divididos entre as duas opções. Após o desenvolvimento das atividades, os estudantes passaram a compreender os fatores que estavam envolvidos no



processo de aquecimento da água fornecida pelo chuveiro, o que ficou evidenciado em suas escritas.

Após o desenvolvimento das atividades, o estudante André-Marie Ampère descreve, com suas próprias palavras, os fatores que estão implicados no processo de aquecimento da água que sai do chuveiro: “Nenhum chuveiro esquenta mais do que o outro. O que ocorre é que importa realmente é a potência elétrica, que está relacionada à resistência de cada chuveiro, e não a tensão da rede elétrica”.

A familiaridade que os estudantes possuem com o uso dos aparelhos elétricos, conhecendo seu funcionamento e o excesso de informações a que estão expostos diariamente implica em que, na maioria das vezes, estes estudantes adquiram conhecimentos equivocados com relação ao funcionamento destes aparelhos. Um destes conhecimentos está relacionado aos fatores que implicam no aquecimento de um chuveiro elétrico. Não é incomum as pessoas acreditarem no fato de que, se um chuveiro elétrico for ligado em uma rede de 220V ele fornecerá água com uma temperatura mais elevada, pois relacionam o aquecimento da água à diferença de potencial fornecida pela concessionária de energia e não à potência do mesmo.

Neste sentido, consideramos significativa a forma como ocorreu a apropriação do conhecimento científico a partir do desenvolvimento do curso de extensão. Além disso, ressaltamos o fator que contribuiu para que os estudantes se apropriassem do conhecimento científico, foram as discussões geradas durante o desenvolvimento das atividades, que iremos abordar no próximo tópico com a terceira categoria emergente.

#### *Os questionamentos e a problematização das situações geradas pelas atividades prático-experimentais promoveram o diálogo entre os sujeitos*

Ao analisar o material emergente do desenvolvimento das atividades, verificamos que o uso das questões problematizadoras e das atividades prático-experimentais como estratégia para conduzir nossas atividades, possibilitou o diálogo entre os estudantes e entre os estudantes e a pesquisadora. Consideramos esse fato extremamente positivo na construção do conhecimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo. A utilização do diálogo no processo de troca de saberes é defendida por educadores como Paulo Freire (1987), o qual afirma que o diálogo deve estar presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento. O referido autor defende a ideia de que para que o conhecimento se efetive, precisamos considerar os diferentes saberes que estes estudantes trazem a partir de suas vivências, e promover o diálogo a partir destes saberes. Dessa forma, compreendemos que o processo educativo não deve se

constituir a partir de imposições de verdades absolutas. Freire (1987) explicita essas afirmações:

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Teremos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 49)

Neste sentido, ao desenvolver nossas atividades, procuramos sempre que possível estabelecer uma relação com o cotidiano dos estudantes a partir do diálogo emergente em nossos encontros. Além disso, o uso da problematização e dos questionamentos também contribuiu para a promoção da discussão entre os estudantes e entre os estudantes e a pesquisadora, conforme constatamos no trecho de uma conversa explicitado a seguir.

Após a abordagem dos conceitos relacionados à eletrostática, a pesquisadora retoma a pergunta original, que deu início às atividades relacionadas a esta temática, eis que o estudante Galileu Galilei responde: “É quando, tem uma acumulação de cargas e a nuvem acaba se descarregando. É alguma coisa com o ar. Ai eu não sei explicar mas eu sei...” Percebe-se, pela fala do estudante, que ele consegue entender os processos envolvidos para a geração do fenômeno, apenas não consegue encontrar palavras para explicar. Neste momento, seu colega André-Marie Ampère, intervém auxiliando-o na explicação: “Pelo que eu entendi, é quando tem uma acumulação muito forte de elétrons e acaba gerando.... descarregando.” Neste momento então o estudante Galileu Galilei, conclui sua explicação: “[...] o oxigênio não é eletrocondutor, mas sob algumas condições ele acaba se tornando eletrocondutor, por uma série de fatores, que faz com que toda aquela energia acumulada, toda carga acumulada, desça até a terra, descarregando.”

Consideramos a interação entre os estudantes proporcionada através das discussões geradas como um ponto que merece ser destacado. Muitas vezes os estudantes não conseguem compreender algum conteúdo abordado em sala de aula devido à linguagem utilizada pelo professor, e a interação entre os estudantes proporciona a troca de saberes através do uso de uma linguagem mais compreensível, conforme salientam Araujo, Veit e Moreira (2007):

[...] a interação entre os próprios alunos mostra-se vital para a consecução da aprendizagem por parte do aluno. Muitas vezes durante um episódio de ensino, o professor pode encontrar dificuldades em expressar os conceitos de forma compreensível para os alunos e o diálogo entre eles pode permitir que, sob a supervisão do professor, aqueles que começaram a captar os significados socialmente aceitos, possam explicar para os colegas numa linguagem mais acessível, como eles compreenderam, além de oportunizar a verificação por parte do professor de como os alunos estão compreendendo. (ARAUJO, VEIT e MOREIRA, 2007, p. 610)

Ao apresentar esta categoria, que emergiu a partir das indagações e da interação entre os estudantes durante o desenvolvimento do curso de extensão, constatamos que o mesmo proporcionou o diálogo entre os participantes do curso. Este diálogo gerado contribuiu tanto como um facilitador no sentido de que os estudantes compartilhassem seus saberes contribuindo com seus colegas quando existiam dúvidas, como também como uma forma da pesquisadora atuar como uma mediadora no processo de aquisição dos saberes por parte dos estudantes.

### **Considerações finais**

Um fato que nos chamou a atenção ao iniciar nossas atividades foi que estes estudantes mostravam-se apreensivos com relação ao que esperar da disciplina de Física, o que foi constatado não somente através do relato da professora de Ciências regente da turma, mas também através do relato dos próprios estudantes ao iniciarmos as atividades. Acreditamos, após a leitura das cartas escritas por estes estudantes, que com essa proposta conseguimos provocar uma mudança na concepção que eles possuíam em relação à disciplina de Física.

O que ressaltamos com esta turma é o fato de que, apesar do curso ter uma curta duração, estes estudantes se apropriaram do conhecimento científico proposto através do desenvolvimento das atividades, tendo em vista que estes estudantes não tinham conhecimento da disciplina de Física até o início do curso. As atividades se mostraram significativas para a turma, de tal forma que diversas cartas afirmavam que queriam que o curso tivesse uma duração maior e que mais aulas deveriam ser estruturadas de tal forma.

Portanto, o que emerge a partir deste trabalho é a perspectiva de continuar levando as atividades prático-experimentais contextualizadas, para as escolas da Educação Básica. Tendo em vista a aceitação do curso pelos estudantes, e embalados pelos relatos destes mesmos estudantes de que deveriam existir mais cursos utilizando esta metodologia de ensino, passamos a nos questionar: De que forma estas atividades poderiam chegar a mais estudantes, e desta forma disseminar o conhecimento científico e a paixão pela Ciência? E ainda, de que forma poderíamos expandir o curso para outros temas relacionados ao Ensino de Física?

Durante o desenvolvimento das atividades surgiram muitas constatações que nos surpreenderam, mas uma delas que se destacou, foi o fato dos estudantes não relacionarem a disciplina de Física com as situações que eles presenciavam em seu cotidiano. A partir do momento em que os estudantes perceberam que os conceitos físicos estão relacionados a

situações cotidianas, notamos um despertar do interesse dos mesmos. Além disso, o uso da contextualização na abordagem dos conteúdos físicos promoveu a discussão entre os participantes das atividades, de tal forma que estes estudantes foram gradativamente se apropriando do conhecimento científico, ou seja, da alfabetização científica, através da troca de saberes entre os envolvidos no processo educativo.

Com a realização da pesquisa argumentamos que a utilização de atividades prático-experimentais contextualizadas em eletromagnetismo proporcionou aos estudantes uma apropriação do conhecimento científico de uma forma prazerosa e natural. Percebemos que a utilização de atividades prático-experimentais ao proporcionar a interação dos estudantes com os materiais, torna a compreensão dos conteúdos abordados sobre eletromagnetismo mais próxima dos mesmos.

A manipulação dos materiais e os trabalhos em grupo propiciaram um envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, no qual se tornaram protagonistas no processo de construção do conhecimento, fazendo com que ocorra a apropriação do conhecimento científico de uma forma gradual. Além disso, o desenvolvimento das atividades prático-experimentais em grupo e de forma contextualizada, possibilitou o diálogo entre os envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, com a pesquisa realizada podemos afirmar que: A inserção de atividades prático-experimentais contextualizadas nas aulas de Física potencializam o diálogo e a apropriação do conhecimento científico, por meio das indagações, interações e problematizações geradas por essa estratégia metodológica.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela; MOREIRA, Marco Antonio. Simulações computacionais na aprendizagem da Lei de Gauss para a eletricidade e da Lei de Ampère em nível de Física Geral. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p.601-629, 2007.

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 176 – 194, jun. 2003.

BRASIL. PCN+ *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação - MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. Acesso em 08 mai. 2019. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (Org.). *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 08 set. 2019.

CARVALHO, A. M. P. As práticas experimentais no ensino de Física. In: CARVALHO, A. M. P. de et al. *Ensino de Física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 29-51.

FAGUNDES, S. M. K. Experimentação nas aulas de ciências: um meio para a formação da autonomia?. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al. *Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Unijuí, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.107 p.

GARCIA, L. C.; COSTA, M. da. A inserção de física moderna no ensino médio por meios de práticas experimentais e aplicações na astronomia. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, Paraná, v. 1, 2014.

GRASSELLI, E. C.; GARDELLI, D. O ensino de física pela experimentação no ensino médio: da teoria à prática. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uem\\_fis\\_artigo\\_erasmo\\_carlos\\_grasselli.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_fis_artigo_erasmo_carlos_grasselli.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2019.

LEIRIA, T. F.; MATARUCO, S. M. C. O papel das atividades experimentais no processo ensino-aprendizagem de Física. In: EDUCERE, XII, 2015, Curitiba. *Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 32214 - 32226.

OLIVEIRA, M. M. L. de et al. Práticas Experimentais de Física no Contexto do Ensino pela Pesquisa: uma reflexão. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 5, n. 3, p.29-38, 2010.

PENA, Fábio Luís Alves; RIBEIRO FILHO, Aurino. Obstáculos para o uso da experimentação no ensino de Física: um estudo a partir de relatos de experiências pedagógicas brasileiras publicados em periódicos nacionais da área (1971-2006). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bahia, v. 9, n. 1, 2009.

PEREIRA, M. V.; MOREIRA, M. C. do A. Atividades prático-experimentais no ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 34, n. 1, p.265-277, 2017.

RICARDO, E. C. Problematização e contextualização no ensino de Física. In: CARVALHO, A. M. P. de et al. *Ensino de Física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 29-51.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 2, p.284-295, 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932011000200007>.

UNIVERSITY OF COLORADO. *PhET Colorado*: Balloons and Static Electricity. Disponível em: <<https://phet.colorado.edu/en/simulation/legacy/balloons-and-static-electricity>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD E CAPES

*ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SCIENTIFIC LITERACY IN KNOWLEDGE PRODUCTION: MAPPING OF THESES AND DISSERTATIONS IN THE BDTD AND CAPES*

*Simone Machado Firme*  
Doutoranda em Educação em Ciências-PPGEC FURG  
email: [simonemachadofirme@gmail.com](mailto:simonemachadofirme@gmail.com)

*Aline Cristina Siefert Kopf*  
Mestranda em Educação em Ciências-PPGEC FURG  
email: [acs.kopf@gmail.com](mailto:acs.kopf@gmail.com)

*Kelly Pinheiro da Conceição Senabio*  
Mestranda em Educação em Ciências-PPGEC FURG  
email: [kellypsenabio@gmail.com](mailto:kellypsenabio@gmail.com)

*Angélica C. D. Miranda*  
Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento- UFSC  
Docente PPGEC-FURG  
email: [angelicacdm@gmail.com](mailto:angelicacdm@gmail.com)

## **Introdução**

Os conhecimentos trabalhados pelos professores em sala de aula e acolhidos pelos alunos, devem ser utilizados no cotidiano dos alunos. Dessa forma, o pensamento crítico, estimulado em sala de aula, é uma habilidade que deve ser explorada no ensino, neste caso, no ensino de Ciências. Abordar temas/situações problema que tragam benefícios à sociedade e a formação do sujeito, devem ser exploradas pelos docentes, contextualizar os conceitos abordados e não apenas, apresentá-los de maneira teórica.

A interdisciplinaridade é uma discussão necessária no meio educacional, ou seja, é “uma forma de se pensar no interior da Educação, enfim, é a superação da abordagem disciplinar, tradicionalmente fragmentária. Essa, frequentemente, é apontada como incapaz de atender às demandas por um ensino contextualizado”. (LAGO, ARAÚJO E SILVA, p.55, 2015).

Desta forma, a justificativa para a realização do presente trabalho está diante da emergente necessidade de se trabalhar com a Educação ambiental, buscando maior entendimento e conhecimento por partes dos educandos. Tem-se como objetivo aproximar o tema ao ensino de Ciências, por meio das reflexões, discussões e pensamentos consequentes de uma abordagem interdisciplinar bem como promovendo sujeitos mais críticos e reflexivos.

Este trabalho analisou Teses e Dissertações que tratam do tema Educação Ambiental e Ensino de Ciências, buscando identificar os pontos mais relevantes das pesquisas segundo os autores dos trabalhos selecionados. Além disso, a pesquisa buscou identificar o número de trabalhos com este viés, as regiões a que estão vinculados e os programas de Pós Graduação.

Dito isso, coloca-se aqui algumas questões: O que é que se mostra nas teses e dissertações sobre educação ambiental e alfabetização científica na BDTD e CAPES? Como tais abordagens temáticas são problematizadas (relacionadas) com o ensino de Ciências?

## **Educação ambiental**

A educação ambiental busca provocar na sociedade uma sensibilização em prol do meio ambiente, para o desenvolvimento de ideias e técnicas em que a civilização evolua com sustentabilidade e adquira através da educação uma visão favorável para o convívio socioambiental. A presença da Educação Ambiental no meio escolar aponta o grau de importância que um governo demonstra com o meio ambiente seja na educação básica, ou de nível superior. Pois segundo Almeida, L. F. R.; Bicudo, L. R.; Borges, G. L. (2004) “A Educação Ambiental deve fornecer instrumentos para a sociedade ampliar discussões e ações concretas em relação às questões ambientais, [...] no âmbito das escolas de educação básica, de modo a ter uma população, consciente e educada para tais questões”. Conforme Ruscheinsky, (2002) a educação ambiental aborda a valorização da cidadania, pois envolve a comunidade, política, econômica e socialmente. Assim também Boff, 2002, aponta alguns fatores preocupantes e decisivos que contribuíram para a crise ambiental que provocou essa urgência em desenvolver uma Educação ambiental na sociedade:

A revolução científica do século XVI gerou a primeira Revolução Industrial, que culminou com o ideal da Modernidade, ou seja, o progresso ilimitado. Para além das mazelas praticadas contra o meio ambiente, gerou um acúmulo de riquezas nas mãos de poucos e uma insustentabilidade social crescente, agravada pela dizimação da biodiversidade, fim das florestas, aquecimento global. (BOFF,2012).

Quando o modelo de educação de um país integra a educação ambiental aos seus planos de ensino de forma abrangente, isso conscientiza e desenvolve a busca por manter o respeito pelo meio ambiente e seus ecossistemas e pelas culturas humanas da Terra, (OLIVEIRA,2010). No resgate da conscientização, a educação visa ampliar o ensino voltado para a sustentabilidade, e essa prática poderá moldar o envolvimento tecnológico, científico e social, em prol do meio ambiente. Neste contexto Loureiro e Lima, (2009) defendem “a perspectiva CTS como uma reconceituação com fortes implicações para a educação ambiental, agregando a dimensão conceitual à dimensão formativa, política e cultural”. Baseado neste ponto de vista



observa-se a importância da alfabetização científica ser alinhada à educação ambiental no ensino de ciências. Pois conforme Lamim-Guedes, (2017), “com a alfabetização científica, espera-se formar cidadãos conscientes do mundo em que estão inseridos, inclusive para responder aos sérios problemas sócio-ambientais-culturais-econômicos que lidamos atualmente”. A alfabetização científica, contribui para uma visão mais crítica das ciências e também da educação ambiental. Lamim-Guedes (2017), cita ainda em seu texto que:

Ao relacionar alfabetização científica, posicionamento crítico e educação ambiental, é interessante notar a distinção(...) entre o ‘fazer ciência’ e o “usar ciência”, a população em geral não precisa fazer pesquisa científica, mas deve saber como os novos conhecimentos científicos podem influenciar suas vidas e a sociedade. (LAMIM-GUEDES, 2017).

Por isso a importância no papel dos professores frente ao tema, educação ambiental através da alfabetização científica. Para Loureiro e Lima (2017), “preocupações com a temática educação ambiental faz com que os docentes por vezes substituem conteúdos e práticas presentes nos currículos por outros que incluam as questões socioambientais.”

Ao falar sobre educação tem-se discutido sobre as mudanças necessárias frente aos avanços tecnológicos. Por isso, pensar em uma formação mais crítica e reflexiva dos alunos cada vez mais está presente no cenário escolar.

A alfabetização científica está ligada a formação do cidadão e é responsável por fornecer conhecimento para que o aluno saiba resolver os problemas de sua realidade. Conforme Cachapuz, et al. (2011, p.29), “a educação científica se apresenta como parte de uma educação para todos os futuros cidadãos”.

E trabalhar a alfabetização científica a partir do ensino de ciências é olhar em direção da formação de um cidadão crítico atuante na sociedade em que vive. (OLIVEIRA, 2014). O papel do professor deixa de ser centralizado, torna-se um mediador da informação e leva o aluno a construir o conhecimento. Moraes (2003, p.178), afirma que precisa-se “de uma formação integral do aprendiz, que seja capaz de aproximar a educação às situações diárias, trazer um pouco mais das vivências para dentro da sala-de-aula. Corroborando ainda o autor Vasconcellos, discorre que:

[...] os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas, ainda que com a melhor das boas intenções, reduzi-los a meros receptores. (2006, p. 77).

Para realmente refletirmos sobre essas práticas é necessário que diferentemente dos processos enrijecidos de pensar e ensinar, ocorra troca de saberes, interação entre alunos e

professores. Lorenzetti e Delizoicov (2003, p. 05), explicam que a alfabetização científica “objetiva que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendendo seus significados e aplicados para o entendimento do mundo”. Com isso, promover a alfabetização científica com vistas à educação ambiental, torna-se fundamental para que o aluno tenha consciência frente ao atual contexto ambiental.

Para promover tal mudança nas práticas pedagógicas é necessário que a tríade-professor- escola –comunidade caminhem na mesma direção. Pensar nas vivências dos alunos e contextualizar o conteúdo com as experiências diárias, seja, a alternativa para enfrentar o desafio que é pensar em uma escola reflexiva, dialógica. Para Freire (1998, p.86), a dialogicidade constitui-se como primordial entre educador e educando. O aluno precisa ser desafiado, pois é a partir da curiosidade que emerge a vontade de conhecer o novo. A formação do conhecimento científico ocorre a partir da vivência de mundo do receptor, como bem salienta Le Coadic (2004) e Moretto (2012), conhecimentos prévios versus a habilidade de estabelecer relações.

### **Ensino de ciências e interdisciplinaridade**

A sociedade moderna, altamente conectada, tem mostrado significativos avanços, seja em tecnologias, nas áreas da saúde, educação, entre outros. Tais avanços estão relacionados com o conhecimento, o então, conhecimento científico, que pode ser definido, em toda sua dimensão e seu desenvolvimento se originando na história da ciência no período que se estende, aproximadamente, do século XIX, correspondendo ao que se convencionou chamar de ciência normal. Durante esse período, uma verdadeira revolução conceitual e metodológica estabeleceria as bases sobre as quais se desenvolveria o conhecimento científico (ROSA, 2010). A década de 70 representa o princípio da pesquisa em Ensino de Ciências, no Brasil, a década de 80 a sua juventude, e os anos 90 representam a consolidação de uma forte comunidade de pesquisadores com vasta produção acadêmica na área (CARVALHO; BEJARANO, 2000).

Diante disso, pensando com foco na área da educação, as mudanças e propostas de mudanças educacionais também são históricas, ou seja, hoje, fatores gerados no próprio contexto socioeducacional começam a apontar para novas necessidades, novas abordagens teóricas e novas práticas curriculares (MORAES; MANCUSO, 2004). As áreas de pesquisa em Ensino de Biologia e Educação Química, praticamente se igualam em suas produções e acabam sendo responsáveis por quase um terço da produção total do Ensino de Ciências. (CARVALHO

E BEJARANO, 2000). As pesquisas acabam se tornando o meio em que os pesquisadores conseguem organizar, explorar, e estudar as suas indagações e assim, produzir seus conhecimentos, produzir conhecimentos científicos.

A produção científica, pode ser definida segundo Cunha e Cavalcanti (2008, p. 294) como o “volume de documentos gerados, onde se encontram registradas e disseminadas descobertas numa área da ciência”. Uma forma de ver o ensino de Ciências é observá-lo por meio das pesquisas e publicações realizadas pela comunidade de educadores. (CARVALHO; BEJARANO, 2000). Desta forma, a preparação docente deverá estar associada a uma tarefa de pesquisa e inovação permanente, pois segundo Bonzanini e Bastos (2009) a formação é “um continuum, como um processo que inicia-se nos primeiros anos de graduação e acompanha o professor durante todo o exercício de sua profissão docente”.

Como Morin (2005, p. 52) discorre, “a ciência está sempre em movimento, em ebulição e, talvez, o próprio fundamento de sua atividade - mesmo tendo suas formas burocratizadas - é ser impulsionada por um poder de transformação”. Dessa forma, “Todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2010, p.83), o que pode sinalizar para uma maior preocupação de como está o ensino de Ciências, e para entender melhor esse contexto, o seu caminho, seu desenvolvimento e sem falar na importância para a humanidade e para a comunidade desta área e afins é necessário pesquisas que busquem analisar como está sendo e se está sendo contextualizado de forma interdisciplinar este ensino de ciências.

Segundo Moraes,

Entendemos que a Ciência busca novos conhecimentos cotidianamente, colaborando para a produção científica que automaticamente intensifica as publicações, afetando diretamente a evolução científica. A publicização contínua da ciência contribui para essa melhoria, o conhecimento visível influencia as grandes mudanças que vivenciamos. Os recursos tecnológicos colaboram significativamente para essa prática. Artigos, livros, teses, e dissertações apresentam diferentes propostas de estudos que alavancam a ciência no país (2013, p.23).

Para Morin (2005, p.22), “a evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra”. A importância do ensino de ciências, está

[...] no que se refere ao buscar potencialidades ainda pouco exploradas e que extrapolam visões lineares e fragmentadas desse componente curricular, tão importante na formação de crianças, adolescentes e jovens. Aprendizagens significativas e consistentes nesse campo do conhecimento humano podem proporcionar o desenvolvimento de novas consciências e ampliar de forma mais plena as potencialidades da vida na sociedade e no ambiente (MORAES; MANCUSO, 2004, p. 44).

A aprendizagem que o docente trabalhará com os alunos, deve ser entendida como uma “[...] construção, ou uma reconstrução, onde é preciso organizar as atividades a partir dos conhecimentos que os aprendizes conseguem expressar, solicitando-se deles um envolvimento ativo e reflexivo” (MORAES; MANCUSO, 2004, p.16), sendo autores de seu conhecimento, discentes ativos no seu processo de aprender.

Possuir conhecimento significa, então, ser capaz de modificar o comportamento do Universo, levando-o a caminhar no sentido do bem-estar da humanidade (TRZESNIAK, 2014). Pode-se pensar um projeto interdisciplinar como um conjunto de conhecimentos construídos por diferentes áreas do saber, e neste fazer envolvem-se os alunos, motivados a buscar respostas para o problema/tema alvo. Num projeto, estudantes não ficam parados, ouvindo o professor falar. “No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade é de todos, mas a responsabilidade individual é fundamental, pois está é a marca do projeto interdisciplinar”. (FAZENDA, 2001).

Assim, a interdisciplinaridade deve ser entendida como a necessidade de dar sentido à prática educacional no sentido de integrar, articular as várias disciplinas trabalhadas separadamente nas escolas. Para tanto, deve ocorrer uma mudança no modo de pensar e agir, principalmente dos professores. De acordo com Morin (2002, p. 35) “a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior”.

A adoção dessa sistemática de ensino representa uma perspectiva de sensível melhora no modo de se educar, possibilitando à formação de sujeitos eticamente corretos, participativos e críticos perante a sociedade, ou seja, a formação do cidadão contemporâneo. A abordagem interdisciplinar favorece ainda a formação de um sujeito participativo, com maior interação nas atividades escolares e ainda leva o conhecimento adquirido em sala de aula para seu cotidiano, o que favorece uma melhor comunicação desse sujeito com a sociedade. (LAGO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

### **Procedimentos metodológicos**

O estudo caracteriza-se como estado da arte, pois de acordo com Ferreira (2002), são pesquisas que buscam descrever a produção científica do tema em investigação. Para compor os dados a serem analisados, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a escolha deu-se por reunirem as teses e dissertações produzidas no país e ainda como discorre Silva (2017), são importantes fontes de informação e referenciais para estudos futuros.

A realização de estudos descritivos com o objetivo de mapear uma determinada área do conhecimento são importantes pois retratam as lacunas existentes e retratam o movimento da ciência em uma área do saber. Com isso, o presente estudo contribua para novas discussão acerca da alfabetização científica alinhada a educação ambiental.

Para mapear a produção científica nas bases, enumerou-se quesitos para a inclusão para a análise: a busca pelo termo “alfabetização científica” e “educação ambiental” deveriam estar presente ao menos em um dos seguintes tópicos elencados: título; resumo ou palavras-chave.

Na pesquisa realizada na BDTD, buscou por pesquisa avançada a partir das palavras-chave “alfabetização científica” e “educação ambiental” recuperou 17 trabalhos. E na Capes realizou-se a busca a partir dos operadores booleanos AND e encontramos 34 teses e dissertações. Após primeira triagem, constatou-se que havia 5 trabalhos repetidos, ou seja, encontravam-se indexados em ambas as bases. Por critério optou-se por deixar os duplicados pertencentes na listagem dos textos da Capes. O Quadro 1 apresenta a seleção e composição do corpus de análise.

	<b>Total de trabalhos recuperados</b>	<b>1ª Triagem dos dados</b>	<b>2ª Triagem-leitura flutuante dos resumos</b>	<b>3ª Triagem-composição final para a análise.</b>
BDTD	17	12	3	9
CAPES	34	7	3	24
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>			<b>33</b>

Tabela 1:Constituição do corpus de análise. Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 1 na BDTD, os 5 trabalhos duplicados foram excluídos da listagem e 3 trabalhos após a leitura do resumo, verificou-se que os textos não estavam em consonância com a temática proposta do estudo. No catálogo da Capes, 5 trabalhos não tem a divulgação autorizada; 2 são anteriores a Plataforma Sucupira e 3 não tem relação com a temática do trabalho. Com isso, o corpus de análise constitui-se em 33 teses e dissertações.

Após definido os trabalhos a serem analisados, os textos foram tabulados no Excel por: Título da tese/dissertação; ano de defesa; tipo de documento; IE; programa de pós-graduação; palavras-chave e síntese dos resumos e objetivos.

Ao elencar os tópicos de análise dos textos, reitera-se a importância na elaboração do título, resumo e seleção das palavras-chave, para que o texto seja recuperado nas buscas em

bases de dados. Autores como González Aguilar (2017) e Gonçalves (2004) e Rosas (2001), discorrem sobre tal temática enfatizando a visibilidade do texto e possibilidades do trabalho ser citado.

## **Resultados e discussões**

Nesse estudo pretendeu-se mapear a produção sobre Educação Ambiental e Alfabetização científica a partir das teses e dissertações e apontar as similitudes temáticas que tais temáticas se relacionam.

Foram listados 33 trabalhos oriundos de 25 instituições: federal, estadual e da rede privada. Quanto aos programas de pós-graduação e suas linhas de pesquisa, identificou-se o total de 27 e as linhas de pesquisas, tem-se: Educação para Ciência e Matemática; Ensino de Ciências, alguns trabalhos não identificam a linha de pesquisa no documento. Todas as informações foram retirados dos documentos em verificação.

Dos 33 trabalhos, 9 dissertações são oriundas do mestrado profissional: Universidade de Caxias Do Sul- UCS(1); Universidade Franciscana(1); Instituto Federal do Espírito Santo- IFES(6) e Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA(1), têm como temática a Educação Ambiental e Divulgação Científica. Essa modalidade de pós-graduação é recente no Brasil e aos poucos se expandiram para várias regiões do país, possibilitando acesso a um número maior de profissionais. Trata-se de uma formação em que a pesquisa realizada tenha a proposição de um produto final.

A importância no que tange a criação dos mestrados profissionais foi objeto de estudo em trabalhos de Moraes (2012); Hentges, Moraes, Batalha (2019), discorrem respectivamente sobre o mapeamento dos mestrados profissionais no país e a pertinência dos produtos educacionais elaborados nos mestrados profissionais na área da Educação e do Ensino. Das 9 dissertações, 7 são pertencentes do Instituto Federal do Espírito Santo(IFES), do Programa De Pós-Graduação em Educação, em Ciências e Matemática de natureza interdisciplinar com foco no ensino de ciência e matemática.

No Gráfico 1, pode ser observado o número de Teses e Dissertações defendidas no período de 2012-2019, relacionado ao tema de busca.

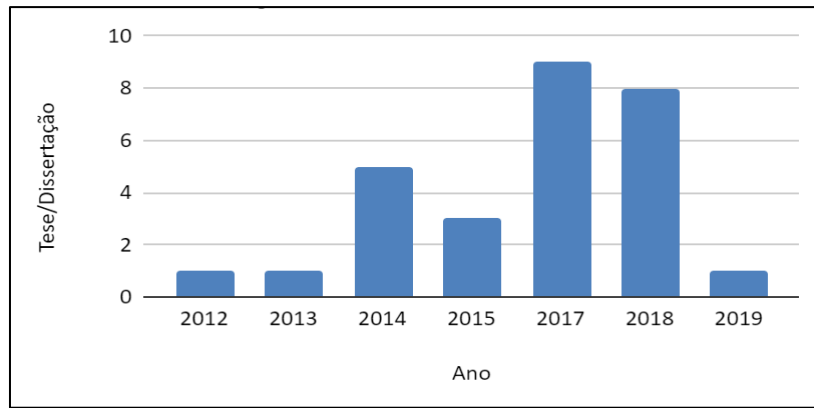


Gráfico 1: Distribuição das Teses e Dissertações. Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 1, o ano com maior número de trabalhos relacionados ao tema é 2017, com 9 do total de trabalhos selecionados e 2018 também apresenta um número relevante, com cerca de 8 trabalhos do total, dessa forma, observa-se que houve um crescimento de pesquisas nesse âmbito, mas, ainda 2019, apresenta um número bastante pequeno.

A Figura 1, apresenta a distribuição por estado dos programas de pós-graduação identificados na pesquisa.



Figura 1: Distribuição geográfica dos programas de pós-graduação. Fonte: Dados da pesquisa.





Os mestrados profissionais totalizaram 9 trabalhos que apresentaram um produto final cita-se: roteiros práticos, cartilhas, guias educativos para a aula dos professores com o intuito de expandir e socializar conhecimentos relacionados a educação ambiental. Outra observação, foi que o uso da tecnologia também esteve presente nas pretensões das pesquisas, um exemplo, é o uso da fotografia.

O CTS e CTSA também está presente em grande maioria das pesquisas, servindo como base teórica e discussões acerca da expansão sobre conhecimentos da educação ambiental no ensino de ciências.

Os textos abordam a temática educação ambiental relacionando ao ensino de ciências, a partir do currículo, de modo a contribuir para maior contextualização do ensino e abrangência de discussões dos temas ambientais, como temas envolvendo Saneamento Básico e Sustentabilidade, através de hortas na escola e também buscou-se compreender o ensino de Geografia e Ciências Naturais sob a ótica ambiental da localidade escolar.

O que pode favorecer o despertar do sentido de tomada de responsabilidade em relação ao meio ambiente e ainda potencializar o processo de alfabetização científica nas diversas áreas de conhecimentos. “Nesse contexto, a alfabetização científica e tecnológica passou a adquirir um papel central no ensino de Ciências, com o objetivo de desenvolver nos cidadãos uma educação voltada para uma tomada de consciência sobre os problemas socioambientais”.

Alguns dos trabalhos também defendem a necessária a implantação da Alfabetização científica na educação básica, onde através do ensino de ciências da natureza, nas séries iniciais do ensino fundamental, deve voltar-se à Alfabetização Científica e incentivar o protagonismo dos alunos (as), contribuindo para sua formação cidadã.

Além disso, um dos pontos negativos destacados, é a deficiência na formação inicial de pedagogos na área de Ciências Naturais, no que se refere a conhecimentos específicos quanto didáticos na área de educação ambiental deste campo do conhecimento.

Constatou-se que alguns, abordam a relação entre a educação ambiental e tecnologia utilizando vídeos como na iniciativa Circuito Tela Verde do Ministério do Meio Ambiente. Ainda estão presentes na pesquisa dissertações que estudam a apresentação do Biodiesel como tema gerador no ensino de ciências, em sua maioria os trabalhos apontam que suas pesquisas buscam compreender a relação entre a alfabetização científica e as interlocuções dos estudantes com as atividades voltadas ao conhecimento da natureza para o ensino de ciências. Mediante uma perspectiva interdisciplinar observou-se a intenção de verificar qual o papel da Ciência na educação formal e da escola no uso da problematização das questões socioambientais na

construção do conhecimento. Em outras pesquisas observou-se uma proposta pedagógica em Educação Ambiental voltada para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

### **Considerações finais**

A partir do levantamento no Catálogo da Capes e na BDTD realizou-se um mapeamento das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação com enfoque na Educação Ambiental e suas relações com a Alfabetização Científica pode-se inferir que os textos versam sobre a alfabetização científica e sua importância na formação do senso crítico dos alunos. Discorrem sobre a interdisciplinaridade no ensino, principalmente no ensino de Ciências. Retratam aspectos positivos e principalmente destacam que cada vez é preciso romper com um ensino como mera transmissão do conhecimento. Deve-se trazer à discussão em sala de aula, assuntos próximos a realidades dos estudantes e dessa forma tem-se uma aprendizagem mais significativa. Importante destacar o papel do professor que cada dia mais precisa inovar com metodologias e manter-se em constante formação.

A pesquisa também identificou que o ano com maior número de trabalhos defendidos sobre o tema foi 2017 e identificou que o ano de 2019 há um número muito pequeno de teses e dissertações que discutem sobre o tema em questão, o que pode servir de alerta, há necessidade de pesquisas que versem sobre estas problemáticas.

Em relação aos trabalhos e suas distribuições pelas regiões, não há uma disparidade muito significativa, apesar de estarem mais concentradas na região Sudeste, mas, sinaliza, haver pesquisadores que discutem sobre tais temas em todas as regiões.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. F. R.; BICUDO, L. R.; BORGES, G. L. A. Educação ambiental em praças públicas: relato de experiência com oficinas pedagógicas. *Ciência e Educação*, v. 10, n. 1, p. 121-132, 2004. <https://doi.org/10.1590/s1516-73132004000100009>
- ALVES DO LAGO, W. L.; ARAÚJO, J. M. DE; SILVA, L. B. INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS E ASPIRAÇÕES ATUAIS DO ENSINO. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, n. 11, 12 fev. 2015.
- BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A educação química no Brasil: uma visão através das pesquisas e publicações da área. *Educación Química*, México, D F, v. 11, n. 1, p. 160-167, 2000. DOI: 10.22201/fq.18708404e.2000.1.66475.
- BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é, o que não é*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 200, 2012.
- BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. Formação continuada de professores: algumas reflexões. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 7. Anais... Florianópolis, 2009.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. A Necessária Renovação do Ensino das Ciências. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CUNHA, M. B. da; CAVALCANTI, C. R. de O. *Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 26 set.2019.
- FREIRE, F. M. P. et al. A implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Florianópolis, n. 3, p.45-62, 1998.
- GONÇALVES, Hortênciade Abreu. *Manual de artigos científicos*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- GONZÁLES AGUILAR, H. (2017). La redacción del título en artículos científicos – The writing of the title in scientific articles. *Revista Electronica de Veterinaria*,18(7). 1-9. Disponível em: <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n070717/071708.pd>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- HENTGES, Angelita; MORAES, Maria Laura Brenner de; BATALHA, Eliana Ratto de Castro. A formação continuada e os mestrados profissionais na área do ensino: a pertinência dos produtos educacionais. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 23-36, abr./jun., 2019. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3467>.

LAMIM-GUEDES, Valdir. Alfabetização científica, contextualização e metodologias ativas no ensino de ciências e educação ambiental. *Educação, Saúde e Ambiente*, v 10(1), p. 238-256, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21259/12731> Acesso em: 18 dez. 2019.

LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. 2. ed. rev. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais, *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2011, v. 3, n. 1, 5 – 12.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LIMA, Jacqueline Girão Soares de. Educação ambiental e educação científica na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): pilares para uma educação crítica. *Acta Scientiae*, v.11, n 1, p. 88-100, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/57/51> Acesso em: 17 dez 2019.

MORAES, Maria Cândida. Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência. In: *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, M. H. M. de; GIROLDO, D. Distribuição geográfica da pós-graduação: estudo de indicadores. In. *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*,9. Caxias do Sul, 2012. Anais... Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012.

MORAES, M.H.M. de. *Distribuição geográfica da Pós Graduação e da produção científica em educação e suas e suas relações com os indicadores sociais: uma abordagem cienciométrica em escala mesorregional*, 2013. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2013.

MORAES, R.; MANCUSO, R. *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: UNIJUÍ. 2004.

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. 8ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand, 8ª ed., 2005.

OLIVEIRA, M. C. DE. RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). *Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas*. RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). *Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 183 p. *Sociedade & Natureza*, v. 21, n. 3, 23 mar. 2010.

OLIVEIRA, Sonia Maria Maia. *O Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia/UFPA*, 2014. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. UFPA, 2014.

ROSA, C.A.P. *História da Ciência*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010, Vol. II (A Ciência Moderna).

ROSAS, P. Introdução redatoriais e a indexação em publicação periódica. In: GOLDENBERG, S; GUIMARÃES C, A; Castro A, A. *Elaboração e apresentação de comunicação científica*. São Paulo: Metodologia.org: 2001.

RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). *Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 183 p.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 7.ed, 2010.

SILVA, Kádima do Carmo. *Embargo das teses e dissertações depositadas no repositório institucional da Universidade de Brasília*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Biblioteconomia) - Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TRZESNIAK, P. Indicadores quantitativos: como obter, avaliar, criticar e aperfeiçoar. *Navus - Revista de Gestão e Tecnologia*, v. 4, n. 2, p. 05-18, 2014. ISSN 2237-4558. Disponível em: <http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/223>. Acesso em: 17 de Março de 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7ª edição: São Paulo; Libertad. 2006.

# **A PERSPECTIVA CTSA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA (PNLD 2018): UMA ANÁLISE DA TEMÁTICA POLÍMEROS**

*THE CTSA PERSPECTIVE AND CHEMISTRY DIDATIC BOOKS (PNLD 2018): AN  
ANALYSIS OF POLIMERS THEMES*

*Thalles Pinto de Souza  
Acadêmico do Curso de Licenciatura em Química – IFSul - Campus Pelotas Visconde da Graça  
thallespsouza@gmail.com*

*Alex Antunes Mendes  
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química – IFSul - Campus Pelotas Visconde da Graça  
alexantunesmendes@hotmail.com*

*Maykon Gonçalves Müller  
Professor da Área de Física – IFSul - Campus Pelotas Visconde da Graça  
maykon.ifsul@gmail.com*

## **Introdução**

No âmbito da Educação Básica, o principal material didático utilizado é o Livro Didático (LD). De fato, este é o material de apoio mais utilizado na rede pública de ensino brasileiro, por professores e estudantes, sendo até mesmo, em alguns locais do país, o único apoio para os mesmos (LEÃO; NETO, 2003).

No contexto brasileiro, os LD estão entre os materiais didáticos avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). As obras são inscritas pelas editoras seguindo critérios definidos em edital e avaliadas por especialistas. Após a seleção, passam a fazer parte do Guia Digital do Livro Didático, documento que orienta o corpo docente e diretivo das escolas na escolha das coleções que melhor atendam cada etapa de ensino, atendendo, em ciclos alternados, a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2019).

No último ano, foram atendidos os estudantes do Ensino Médio e realizada a reposição dos LD para o Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação do Campo. O PNLD 2018 investiu mais de 1 bilhão de reais em LD, sendo adquiridos mais de 150 milhões de exemplares (BRASIL, 2019).

Quanto ao ensino de Química, uma das orientações para os LD, submetidos a seleção do PNLD 2018, recomenda uma abordagem com ênfase nas relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). A inserção desses aspectos permite “redimensionar o papel da

ciência e da tecnologia na sociedade, refletir e discutir em sala de aula questões que permeiam o contexto social dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 24).

Reconhecendo a importância dos LD como material de apoio ao ensino, seu alto investimento empregado, bem como o papel da inserção das relações CTSA na formação cidadã dos estudantes, este trabalho tem como objetivo a análise do capítulo de Polímeros em três LD de Química do terceiro ano do Ensino Médio, pertencentes ao PNL 2018. Ancorados pelas orientações metodológicas de Moraes e Galiazzi (2014) para uma Análise Textual Discursiva, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: *“como são abordadas as interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, no capítulo de Polímeros, nos livros didáticos de Química do PNL 2018?”*

### **Referencial teórico**

Os avanços tecnológicos e científicos do último século têm atraído a atenção pública, tornando-se tema nos debates sociais. A aplicação de seus produtos nas mais diversas esferas da nossa vida, passou a reconfigurar as (inter)ações humanas de diversas formas (SANTOS; MORTIMER, 2000). Essa supervalorização da Ciência e da Tecnologia desenvolve nos indivíduos crenças equivocadas, principalmente em relação à Ciência. Uma compreensão de senso comum afirma que a Ciência é, entre outras coisas, neutra e pode resolver todos os problemas da humanidade.

Esse cientificismo, de acordo com Santos e Mortimer (2000), teve um grande impacto sobre o ensino e a aprendizagem em Ciências. Durante a década de 50, por exemplo, a orientação dos currículos escolares baseava-se no método científico, que concebia a formação do estudante como um “mini cientista”. No entanto, essas concepções rígidas da Ciência e da organização dos currículos escolares têm sido amplamente criticadas por meio de pesquisas recentes na área da Filosofia e da Sociologia da Ciência.

Além disso, muitos debates éticos têm rodeado os impactos da Ciência sobre o Ambiente, “o que torna inconcebível a ideia de uma Ciência pela Ciência, sem considerar seus efeitos e aplicações” (Ibid., p. 111). É nesse contexto que a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) tem recebido grande atenção e instigado a elaboração dos currículos de Ciências no mundo inteiro.

Nessa nova orientação para os currículos e materiais didáticos, o foco do ensino são as relações CTSA, ou seja, a inserção de conteúdos disciplinares no conteúdo CTSA e não o contrário: o conteúdo curricular com a abordagem de alguns aspectos dessas relações, com o

simples objetivo de tornar o ensino mais contextualizado (SANTOS; MORTIMER, 2000). Para isso, é apontado, no âmbito da Ciência, o caráter provisório das teorias científicas. Além disso, são questionadas as visões místicas da Ciência e do trabalho científico, a rigidez dos seus métodos, sua a-historicidade e a natureza absoluta dos resultados obtidos. Essa visão da Ciência auxilia na compreensão de suas implicações na sociedade.

Na área tecnológica, são explicitados os aspectos organizacionais, dependentes de sistemas sócio-políticos, culturais e ideológicos, nos quais a sociedade está inserida. Esse estudo é essencial para compreender a influência da tecnologia no comportamento humano, a fim de desenvolver atitudes a favor de um desenvolvimento tecnológico sustentável.

No plano social, são abordados temas científicos e tecnológicos globais e/ou locais que, do ponto de vista social e ambiental, são potencialmente problemáticos. Essa abordagem considera o poder de influência dos estudantes enquanto cidadãos, incentivando sua participação democrática por meio da expressão de suas opiniões.

Tendo em vista a necessidade do diálogo entre a comunidade científica e a sociedade, tornou-se uma exigência do mundo moderno alfabetizar cientificamente os cidadãos. Essa alfabetização vai muito além de exaltar as maravilhas da Ciência e da Tecnologia, como os meios de comunicação já o fazem com excelência. Antes disso, trata-se de oferecer espaços para a discussão de valores, a fim de formar cidadãos críticos, que, dentre outras coisas, terão a capacidade de compreender o que está envolvido nos discursos científicos e tomar decisões comprometidas com o bem social.

## **Metodologia de pesquisa**

As análises textuais têm sido cada vez mais utilizadas em investigações qualitativas, quando a intenção é “aprofundar a compreensão dos fenômenos a partir de uma análise rigorosa e criteriosa” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 11). Portanto, considerando os objetivos dessa investigação, adotou-se como metodologia de pesquisa a Análise Textual Discursiva (ATD), sob a perspectiva de Moraes e Galiazzi (2014), que a definem como:

[...] um processo auto organizado de construção de compreensão, em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Ibid., p. 12).

De acordo com os autores, a primeira etapa para a análise do *corpus*, ou seja, dos textos selecionados ou produzidos para uma investigação, é a unitarização. Nela, o *corpus* é analisado



e fragmentado em unidades de análise, sendo essas unidades agrupadas de acordo com suas semelhanças em categorias, processo denominado de categorização. As categorias podem ser definidas durante a etapa de unitarização, *a posteriori*, ou podem ser definidas antes dessa etapa (categorias emergentes), *a priori*.

Nesse trabalho o *corpus* selecionado foi o capítulo sobre Polímeros de três livros de Química, do terceiro ano do Ensino Médio, do PNLD 2018, conforme nominados na tabela a seguir:

Livro	Coleção	Editora
A	Química	Editora Moderna
B	Química	Editora Ática
C	Química Cidadã	Editora AJS

**Tabela 1.** Informações sobre os livros didáticos analisados. Fonte: Autoral.

Nesse trabalho, considerou-se na etapa de unitarização, o parágrafo como a menor unidade de análise. Na etapa de categorização, a fim de analisar como as relações CTSA são apresentadas nos livros didáticos, foram utilizadas categorias *a priori* propostas por McKavanagh e Maher (1982, p. 55-56): I) efeitos da Ciência sobre a Tecnologia; II) efeitos da Tecnologia sobre a Sociedade; III) efeitos da Sociedade sobre a Ciência; IV) efeito da Ciência sobre a Sociedade; V) efeito da Sociedade sobre a Tecnologia; e VI) efeito da Tecnologia sobre a Ciência.

A fim de facilitar a apresentação dos resultados os livros didáticos selecionados foram representados pelas letras A, B e C, da seguinte forma: livro “Química”, da editora Moderna (livro A), livro “Química”, da editora Ática (livro B) e livro “Química Cidadã”, da editora AJS (livro C). Ademais, os LD apresentaram respectivamente, vinte e oito, quarenta e quatro, trinta e quatro unidades de análise, dentro do capítulo em questão.

## Resultados e discussão

Esta seção apresentará os resultados obtidos com a análise das interações CTSA, presentes nos LD. Para a categorização do *corpus*, estabelecemos que um trecho pode, ou não, pertencer às seis categorias, dependendo de sua contextualização. Nesse sentido, um enunciado pode ter, por exemplo, efeito da Sociedade sobre a Tecnologia, assim como da Tecnologia sobre a Ciência.

A primeira categoria, intitulada “efeitos da Ciência sobre a Tecnologia”, enuncia que “a produção de novos conhecimentos científicos tem estimulado mudanças tecnológicas” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 121). O livro A contém vinte e uma unidades com essa

temática, bem como vinte e oito unidades no livro B e vinte e oito unidades no livro C. A seguir, os trechos dos três livros apresentam a proposta desta categoria:

O eteno (monômero do polieteno) pode ser obtido do petróleo ou a partir da cana-de-açúcar. No último caso, a sacarose é transformada em etanol (processo de fermentação) [...]. A vantagem desse processo está no fato de sua matéria-prima (biomassa) ser renovável, o que diminui o uso de petróleo, um recurso não renovável (8 A).

É um material bastante resistente à abrasão e ao ataque químico. É forte e facilmente moldável. Apresenta baixo coeficiente de atrito e não propaga o fogo. É usado em rolamentos sem lubrificação, engrenagens, pneumáticos, embalagens, fibras têxteis, fios de pesca, fabricação de tapetes, meias, cerdas de escovas, acessórios elétricos e velcros (39 B).

Os polímeros podem ser classificados, de acordo com seu comportamento mecânico, em três grandes grupos: plásticos, borrachas e fibras [...]. a) Plásticos: materiais poliméricos sólidos em temperatura ambiente e facilmente moldáveis. b) Elastômeros: [...] materiais de grande elasticidade que podem, em condições normais, deformar-se e rapidamente voltar ao estado inicial. São largamente empregados em pneus, solas de sapatos e terminais e junções de peças que sofrem grande esforço mecânico. c) Fibras: materiais que podem ser estirados em filamentos. As suas macromoléculas são orientadas de forma a aumentar a sua resistência mecânica. Sua grande utilização está na indústria têxtil (13 C).

Ao observar que inúmeros objetos são constituídos por plásticos, é possível constatar a importância industrial e comercial desse material. O polietileno, por exemplo, o plástico mais utilizado no mundo, pode ser encontrado em sacolas, sacos de lixo e alguns tipos de cesto de lixo. Também está presente nos tubos de canetas esferográficas e em embalagens de cosméticos, de produtos de limpeza, de alimentos e muito mais (1 A).

A segunda categoria, “efeitos da Tecnologia sobre a Sociedade”, identifica que “a tecnologia disponível a um grupo humano, influência no estilo de vida destes indivíduos” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 121). Estão presentes dezoito unidades para o livro A, trinta e duas unidades para o livro B e vinte e nove para o livro C. Os trechos que exemplificam a proposta desta categoria estão apresentados a seguir:

Os polímeros mais importantes e de maior utilização são identificados por um triângulo numerado e por uma sigla. Essa identificação está de acordo com critérios mundiais, o que facilita o processo de reciclagem desses materiais [...]. Materiais fabricados com polietileno de alta densidade (PE-AD) e seu símbolo de identificação (A). Materiais produzidos com polietileno de baixa densidade (PE-BD) e seu símbolo de identificação (B) (6 A).

Incolor, de baixo custo, apresenta tolerância a solventes e a substâncias reativas. Boa resistência térmica, elétrica e ao impacto. É usado em utensílios domésticos, na fabricação de equipamentos médicos (pode ser esterilizado), de componentes eletrônicos e de tubos e dutos (pode ser soldado) (14 B).

Embora os primeiros relatos sobre a utilização da borracha sejam do século XVI, sabe-se que nativos da América Central há muito tempo já empregavam esse material para impermeabilizações e na confecção de pequenos objetos. Levada para a Europa,

durante a colonização da América, a borracha natural foi, gradativamente, ganhando novas utilidades (8 C).

A baquelite atua como isolante térmico e elétrico e é utilizada na confecção de cabos de frigideiras e panelas, interruptores de luz, tomadas, plugues e peças industriais (3 B).

A terceira categoria, “efeito da Sociedade sobre a Ciência”, coloca que “por meio de investimentos e outras pressões a sociedade influencia as direções das pesquisas científicas” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 121). Sete unidades foram encontradas no livro A, quatro unidades para o livro B e sete unidades no livro C. Seguem os trechos dos livros que apresentam a ideia desta categoria.

A necessidade crescente de borracha na primeira metade do século XX, principalmente pelo aumento da industrialização e do setor de transportes, fez com que muitos pesquisadores procurassem alternativas para a produção desse polímero, obtido a partir do látex da seringueira (17 A).

Nossa sociedade está consumindo demais, consumindo drogas, combustíveis fósseis, recursos hídricos, energia, garrafas PET, sacolas plásticas, consumindo florestas na forma de bifés, consumindo propaganda e alimentos sintéticos, refinados, processados, aditivados, plastificados (42 B).

A economia da região amazônica, onde a seringueira faz parte da floresta nativa, foi aquecida com a valorização da borracha no mercado. Hoje, as seringueiras ainda são exploradas na extração do látex, mas muitos cuidados devem ser tomados visando à preservação da floresta (30 C).

Durante décadas, alguns produtores de PS-E utilizaram os gases CFCs (clorofluorcarbono) na etapa de expansão do OS. Atualmente, esse uso está praticamente banido, uma vez que esses gases levam à depleção da camada de ozônio que protege o planeta contra os raios ultravioleta do Sol e contribuem para a intensificação do aquecimento global (14 A).

A quarta categoria, “efeito da Ciência sobre a Sociedade”, esclarece que “o desenvolvimento de teorias científicas podem influenciar a maneira como as pessoas pensam sobre si próprias e sobre problemas e soluções” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 121). O livro A contém vinte unidades para a categoria, trinta e quatro unidades no livro B e vinte unidades para o livro C. Os trechos que exemplificam a ideia desta categoria nos três livros, estão descritas a seguir:

Assim como o PE e o PP, o PS é um polímero termoplástico, isto é, pode ser moldado várias vezes em razão de sua capacidade de, sob alta temperatura, tornar-se fluido. O PS se mantém fluido, próprio para ser moldado, em uma grande faixa de temperatura: de 94 °C a 227 °C. Certos polímeros termoplásticos têm grande aplicação industrial, porque podem ser fundidos por aquecimento, moldados e solidificados por resfriamento inúmeras vezes – grande parte dos polímeros sintéticos é desse tipo. Já os polímeros termorrígidos ou termo fixos são moldáveis apenas no ato da fabricação do objeto (12 A).

Com carga biodegradável: São sacolinhas de polietileno que contêm em sua formulação uma “carga” de componente biodegradável como, por exemplo, o amido. Somente o componente biodegradável sofre a ação dos microrganismos. De qualquer forma, a quantidade do componente não degradável nessas sacolas é menor (21 B).

Ainda que já tenha sido o maior produtor mundial, atualmente o Brasil contribui com apenas cerca de 1% da borracha comercializada no mundo. A maior parte dessa borracha é destinada à produção de pneus. O elastômero sintético mais utilizado atualmente é a borracha de estireno butadieno, resultante da mistura que leva 75% de butadieno e 25% de estireno. Esse material substitui, com sucesso, a borracha natural, na produção, de diversos produtos de consumo (29 C).

Silicone são polímeros que possuem longas cadeias de silício e oxigênio intercalados com cadeias carbônicas, alifáticas ou aromáticas, ligadas aos átomos de silício. A elevada resistência mecânica e térmica dos silicones permite seu emprego em bicos de mamadeiras, que precisam ser esterilizados sem sofrer deformação (10 C).

A quinta categoria, “efeito da Sociedade sobre a Tecnologia”, postula que “pressões públicas e privadas podem influenciar a direção em que os problemas são resolvidos e, em consequência, promover avanços tecnológicos” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 121). No livro A estão presentes oito unidades, bem como seis unidades no livro B e dois no livro C. Os trechos a seguir exemplificam a proposta desta categoria nos três livros:

Durante décadas, alguns produtores de PS-E utilizaram os gases CFCs (clorofluorcarbono) na etapa de expansão do PS. Atualmente, esse uso está praticamente banido, uma vez que esses gases levam à depleção da camada de ozônio que protege o planeta contra os raios ultravioleta do Sol e contribuem para a intensificação do aquecimento global (14 A).

Ao propor a substituição das sacolas convencionais pelas biodegradáveis, a lei gera no imaginário das pessoas a falsa ideia de que as novas embalagens poderiam ser descartadas sem qualquer dano ao meio ambiente, o que não é verdade. Essas embalagens supostamente biodegradáveis são plásticos oxidáveis ou fragmentáveis, que recebem aditivos químicos para acelerar o processo de degradação’, afirma Roberto [Fernando de Souza Freitas]. De acordo com [ele, que é] o coordenador do Grupo de Pesquisa em Géis e Polímeros da UFMG, a degradação química promove uma poluição invisível, com a quebra dos sacos plásticos em milhares de pequenas moléculas que não desaparecerão na natureza. ‘Elas se transformarão em resíduos, em pó, e vão parar em leitos de rio, cursos d’água e permanecerão no solo. Com isso, esses resíduos de plásticos quimicamente tratados podem ser incorporados à nossa dieta e na dos animais. Do ponto de vista ambiental, é uma catástrofe’, diz o professor.” (24 B).

O polibutadieno, obtido a partir do buta-1,3-dieno, é a borracha sintética mais importante industrialmente. O buta-1,3-dieno pode ser copolimerizado com outros monômeros, originando vários outros produtos. A indústria petroquímica teve um grande impulso durante a Primeira Guerra Mundial. A dependência de matérias primas importadas levou diversos países a procurar substitutos sintéticos como alternativas. Uma dessas matérias-primas era a borracha natural, produzida a partir do látex da seringueira, que tinha o Brasil como principal produtor. A extração de borracha natural na Amazônia teve papel importante para o desenvolvimento da região, levando ao denominado “ciclo da borracha” (28 C).

Foi um químico Belga, Leo Hendrik Baekeland (1863-1944), que investindo em pesquisas, conseguiu desenvolver em 1909 uma resina plástica de propriedades extraordinárias, com resistência excepcional ao calor. Essa resina foi denominada, em

sua homenagem, baquelite. A partir daí, o número de polímeros desenvolvidos aumentou de maneira surpreendente. Não é muito dizer que a nossa sociedade está vinculada a esses materiais, ou seja, estamos vivendo na “era dos plásticos” (2 B).

Por fim, a sexta categoria “efeito da Tecnologia sobre a Ciência”, expõe que “a disponibilidade de recursos tecnológicos limitará ou ampliará os progressos científicos” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 121). Foram encontradas dez unidades no livro A, seis unidades no livro B e quatro no livro C. Seguem os trechos dos livros que exemplificam a proposta desta categoria:

Outra opção que surgiu com o passar dos anos foi a polimerização desse mesmo monômero associado a outro, o etenilbenzeno (estireno), tipicamente na proporção de 3:1, formando um copolímero, ou seja, um polímero formado de mais de um tipo de monômero. Esse é o processo de produção da borracha SBR (do inglês styrene-butadiene rubber). [...]. Atualmente, pneus de carros, motocicletas e caminhões são produzidos com variações da borracha artificial SBR. A borracha obtida, uma vez vulcanizada, é largamente utilizada na produção de pneus para automóveis. Não vulcanizada, encontra aplicação, por exemplo, como goma de mascar (19 A).

Reciclagem primária: Consiste na regeneração de um único tipo de resina separadamente. Esse tipo de reciclagem absorve 5% do plástico consumido no país e, em geral, é associado à produção industrial pré-consumo, ou seja, reaproveitamento das aparas produzidas na própria indústria durante a fabricação de determinado produto. Reciclagem secundária: Consiste no processamento de plásticos, misturados ou não, entre os mais de quarenta existentes no mercado. Novas tecnologias já estão disponíveis para possibilitar o uso simultâneo de diferentes resíduos plásticos, sem que haja incompatibilidade entre elas e a conseqüente perda de resistência e qualidade dos produtos fabricados a partir desse material. Reciclagem terciária: Consiste na aplicação de processos químicos para recuperar as resinas que compõem o lixo plástico, fazendo-as voltar ao estágio químico inicial. Ainda não é feita no Brasil (9 B).

As fibras são usadas, principalmente, em materiais do vestuário. A tecelagem com fibras de algodão já era conhecida pelos egípcios desde 3400 a.C. Em diferentes países, uma diversidade de fibras naturais – por exemplo, fibras de juta, buriti, lã, seda, etc. – é empregada na fabricação de tecidos e de outros produtos. Porém, o desenvolvimento de polímeros sintéticos, que produzem fibras, provocou uma revolução na indústria, sobretudo, na do setor têxtil (31 C).

O avanço trouxe o fim da dependência da produção agrícola, sujeita a variações climáticas, ataque de pragas e políticas regionais. Vestuários antes disponíveis apenas a uma pequena parcela da população, foram amplamente popularizados. Além disso, o uso de polímeros sintéticos contribuiu para aumentar a qualidade e a diversidade de vestuários para atender às mais diferentes exigências climáticas, profissionais etc. (32 C).

Por meio das análises, verifica-se que a abordagem CTSA está presente nos três livros didáticos, para o capítulo de Polímeros. Foi possível observar que o livro A aborda muitos aspectos das relações CTSA em um sentido de contextualização dos conteúdos de Química. No livro B, o foco são as relações CTSA, com inserções dos conteúdos pertinentes aos temas abordados, seguindo as orientações atuais para o ensino de Ciências, conforme o trabalho de Santos e Mortimer (2000). Por fim, o livro C, apesar de trazer as relações CTSA como papel

central em alguns momentos, trabalha os conteúdos de Química, predominantemente, utilizando essas relações como exemplos aos conteúdos.

Ademais, nos três livros analisados, nota-se uma dificuldade de abordagem em relação a atuação da sociedade nos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, visto que as duas categorias “efeito da Sociedade sobre a Ciência” e “efeito da Sociedade sobre a Tecnologia”, contaram com um número reduzido de unidades de análise em comparação com as demais. Além disso, percebe-se que os livros não fazem uma distinção clara entre Ciência e Tecnologia, o que fica evidente devido aos avanços históricos da tecnologia que promoveram o progresso na ciência.

### **Considerações finais**

Os LD possuem um papel protagonista entre os materiais didáticos fornecidos aos professores e estudantes da Educação Básica no Brasil, os quais têm um amplo investimento do Governo Federal. No contexto do ensino de Ciências, em específico do ensino de Química, há um consenso no meio científico de que os conteúdos abordados devem ser voltados as inter-relações da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, com o objetivo de preparar os estudantes para o exercício da cidadania, por meio da tomada de decisões conscientes. Além disso, pretende promover a desconstrução da visão equivocada e socialmente aceita de que a Ciência é neutra e a solução de todos os problemas, visto que os aspectos CTSA trabalham as questões sociais e ambientais envolvidas no desenvolvimento do trabalho científico e tecnológico.

Neste sentido, as análises mostram que os três LD possuem as relações CTSA para o capítulo de Polímeros, com diferentes proporções e abordagens no que se refere a interlocução entre os conteúdos específicos da Química com a perspectiva CTSA. Seguindo as orientações para o ensino de Ciências descrito pelos autores, o livro B é o que apresenta uma melhor articulação entre os mesmos. Neste, as relações CTSA são o foco de todo o desenvolvimento dos conteúdos de Química. Em contrapartida, nos outros dois, os conteúdos ainda possuem um papel centralizador em grande parte do capítulo. Neste sentido, torna-se necessário, entre outros fatores, que o corpo técnico de avaliação dos LD esteja alinhado com os estudos e pesquisas oriundos da área de ensino de Ciências (e Química), assim como um maior rigor para a análise dos aspectos CTSA nos LD submetidos pelas editoras, a fim de tornar estes materiais mais adequados dentro desta perspectiva.

## REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen. *What is STS science teaching?* In: SOLOMON, Joan., AIKENHEAD, Glen. *STS education: international perspectives on reform*. Ed.: New York, Teachers College Press, 1994.

BRASIL, MEC. Dados estatísticos. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso em: 25.07.2019.

BRASIL, MEC. FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>> Acesso em 25.07.2019.

BRASIL. MEC. *PNLD 2018: Química - Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio*. Ed.: Brasília, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

LEÃO, Flávia de Barros Ferreira; NETO, Megid. Jorge. O que avaliam as avaliações de livros didáticos de Ciências - 1ª a 4ª séries do Programa Nacional do Livro Didático. *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, SP, 2003. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL119.pdf>> Acesso em: 25.07.2019.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo (2011). *Análise Textual Discursiva*. 2 ed. rev. Ed.: Unijuí. 2011.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte. v. 02, n. 2, p. 110 – 132, Jul/Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172000000200110](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000200110)>. Acesso em: 28.07.2019.

# **ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS PLANTAS MEDICINAIS NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE DOM PEDRITO-RS**

## *ESTUDIO SOBRE EL USO DE PLANTAS MÉDICAS EN LA RED DE EDUCACIÓN DE DOM PEDRITO-RS*

*Viviani Epifanio Machado Ferreira  
Licenciada em Ciências da Natureza/Universidade Federal do Pampa  
viepifanio@gmail.com*

*Crisna Daniela Krause Bierhalz  
Doutora em Educação/Universidade Federal do Pampa  
crisnabierhalz@unipampa.edu.br*

### **Introdução**

As mudanças que ocorrem no processo ensino-aprendizagem exigem cada vez mais a formação integral tanto do professor como do aluno, de forma a decidir crítica e conscientemente sobre as situações que ocorrem, e sobre a sua capacidade de transformar a realidade.

Nesta formação, a Ciência está diretamente ligada às transformações sociais e tecnológicas que se apresentam na sociedade, e busca contribuir para que cada indivíduo seja capaz de compreender estas relações e as suas influências na vida moderna, levando a decisões que respeitem tanto os interesses individuais como coletivos, considerando a responsabilidade na construção de uma sociedade igualitária e equitativa (KRASILCHIK, 2000).

Neste sentido diferentes autores como Chassot (2003, 2011), Auler e Delizoicov (2001), Brandi e Gurgel (2002), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Krasilchik e Marandino (2007) defendem uma formação de cidadãos cientificamente alfabetizados.

Para Chassot (2011, p. 91), “[...] ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É considerado um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”. Já Sasseron e Carvalho (2011, p. 64) definem o termo Alfabetização Científica, como uma “[...] sequência de ações que incentivem os estudantes a interagirem com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, modificando-os e a si mesmos, desenvolvendo saberes e habilidades associadas ao fazer científico”.

Muitas são as proposições no Ensino de Ciências da Natureza com o intuito do desenvolvimento da alfabetização científica, entre elas cabe destacar que a utilização de temas aliados ao contexto é uma perspectiva que potencializa o reconhecimento e a valorização do conhecimento popular, de modo que os conhecimentos construídos na família e na comunidade



sejam incorporados ao conhecimento científico, concretizando a integração entre escola e comunidade. Chassot (2011, p.75) alerta que os conhecimentos “encharcados” de realidade não devem ser confundidos com o reducionismo/utilitarismo e destaca o papel social “[...] mediante a contextualização social, política, filosófica, histórica, econômica e religiosa”.

O conhecimento acerca do uso das plantas medicinais e a História da humanidade estão imbricados, pois em muitos momentos o homem as utilizou para garantir tanto a sua sobrevivência, como a de seus descendentes. Do passado até o presente, as plantas são utilizadas pelas sociedades com inúmeras funções: alimentação, aquecimento, construções e abrigo, vestuário e, em especial, fins medicinais (KOVALSKI et. al., 2013).

Na perspectiva da Alfabetização Científica, concebida como conjunto de conhecimentos que facilitam a leitura do mundo e ampliam o direito a escolha (CHASSOT, 2011), o recorte da pesquisa aqui mobilizado investigou o uso das plantas medicinais no município de Dom Pedrito-RS.

### **O Ensino de Ciências da Natureza na perspectiva da Alfabetização Científica**

Entre os desafios propostos ao Ensino de Ciências está o desenvolvimento do pensamento crítico, da tomada de decisões tendo como base as informações e os dados científicos (KRASILCHIK, 2000; CHASSOT, 2011). O ensinar pautado nesses princípios caracteriza-se como uma possibilidade de aprimorar os conhecimentos e os vínculos com as experiências que envolvem o ambiente, o desenvolvimento humano e as transformações tecnológicas.

Diferentes documentos legais explicitam que o Ensino de Ciências deve ser relevante para formação humana, proporcionando subsídios que possibilitem aos estudantes perceber o mundo e a si mesmos de diferentes formas, tendo a ciência como intermediária. Entre esses, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 2001), destacam que o Ensino de Ciências permite introduzir e explorar informações referentes aos fenômenos naturais, à saúde, à tecnologia, à sociedade e ao meio ambiente, favorecendo a ampliação e a construção de conhecimentos. Este documento tratou estes assuntos como temas transversais por não estar relacionado a apenas uma disciplina ou área do conhecimento.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) atenta para que, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tenha um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, envolvendo a capacidade de compreender e

interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) e transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da Ciência.

É sabido que são inúmeras as críticas aos documentos oficiais, principalmente a ênfase a lógica mercantilista e a falta de autonomia do professor expressa no texto da BNCC, porém existem demarcações da Alfabetização Científica que podem ser interpretadas como possibilidades de uma (re)configuração de currículo, que possui como foco a formação de sujeitos alfabetizados cientificamente. Ou seja, na nossa compreensão não é possível perder o foco da formação de estudantes capazes de realizar a leitura crítica da realidade e do contexto no qual desenvolvem suas atividades.

Conforme corrobora Bybee e Deboer (1994), o currículo de Ciências deve contemplar a todos os estudantes e não somente aqueles que pretendem se profissionalizar ou seguir carreira científica. Para tanto, deve possibilitar a articulação dos saberes e o estabelecimento de relações entre a natureza, a terra, as experiências de vida e os saberes próprios das comunidades, desencadeando um saber significativo, elaborado a partir de experiências, das relações sociais, das tradições históricas e, principalmente, das visões de mundo. (MOLINA, 2012).

Neste sentido, Chassot (2011, p. 47-48), afirma que “[...] quando se fazem propostas para uma alfabetização científica se pensa imediatamente nos currículos de ciências” e que estes “[...] têm buscado uma abordagem interdisciplinar na qual a ciência é estudada de maneira inter-relacionada com a tecnologia e a sociedade”. Busca-se, nessas propostas, uma educação científica capaz de formar cidadãos, de maneira que esta contemple uma educação geral para todos (CACHAPUZ *et. al*, 2005).

Uma das possibilidades de aproximar os conhecimentos científicos e o contexto sociocultural no Ensino de Ciências é o trabalho com temáticas, pois valoriza os saberes populares e culturais construídos pelos alunos na vivência familiar e na comunidade. Desafia a investigação, a criação de hipóteses e o desenvolvimento de soluções para a resolução de situações-problema, construindo assim de maneira significativa o seu conhecimento.

Contudo, estimular a curiosidade e o interesse é um desafio para o professor (CICUTO; TORRES, 2016; MOREIRA, 2011). Uma das intencionalidades para este despertar, é trabalhar com a realidade dos estudantes através do desenvolvimento de atividades que reflitam suas vivências. Estes recursos permitem que eles encontrem significação nos conceitos abordados em sala de aula (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013).

Oliveira & Coutinho (2006) afirmam que as plantas medicinais se caracterizam como temática relevante, pois possuem relação com o patrimônio natural e cultural da humanidade, principalmente, na utilização para fins terapêuticos permeada de senso comum. A abordagem

possibilita fornecer orientações à população sobre sua utilização, alertando para as possíveis consequências no uso indiscriminado e os efeitos tóxicos comprovados.

Oliveira & Gonçalves (2006) afirmam que a crença na ação não danosa das plantas medicinais pode acarretar consequências severas, sendo necessária uma aplicação de medidas preventivas de educação e informação que colaborem para o uso racional nas comunidades.

Diante dessa demanda a Política Nacional de Plantas Mediciniais e Fitoterápicos (PNPMF), implantada por meio do Decreto nº 5.813, em 2006, estabelece ações voltadas à garantia do acesso seguro e uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos no Brasil. As diretrizes da PNPMF relacionadas aos recursos humanos, propõem junto ao Ministério da Educação e Cultura a inserção do tema Plantas Mediciniais no ensino formal em todos os níveis (BRASIL, 2006).

Mesmo com uma determinação legal, que ultrapassa uma década, percebe-se pela inserção das Licenciaturas em diferentes momentos formativos nas escolas de Educação Básica, do município lócus deste estudo, que propostas com temas são desenvolvidos em alguns momentos pontuais, como feira de ciências, datas comemorativas, semana do meio ambiente ou estão relacionados aos conteúdos científicos que precisam ser explorados pelos professores. É notável que existe um espaço para o trabalho com diferentes temas e por esta razão optou-se por uma investigação junto a rede municipal, professores e estudantes, sobre seus conhecimentos, utilização e perspectivas pedagógicas a partir da temática plantas medicinais.

## **Metodologia**

A abordagem metodológica caracteriza-se como mista, que combina elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como *Survey*, pela finalidade de diagnosticar os saberes e as práticas dos sujeitos sobre as plantas medicinais. Para tal utilizou-se um questionário semiestruturado, com questões (abertas e fechadas).

Os sujeitos da pesquisa são quinze professores de Ciências da Natureza e 98 estudantes de cinco escolas da rede de ensino do município de Dom Pedrito, uma escola de cada região (Getúlio Vargas, São Gregório, Santa Maria, Zona Rural e Santa Terezinha).

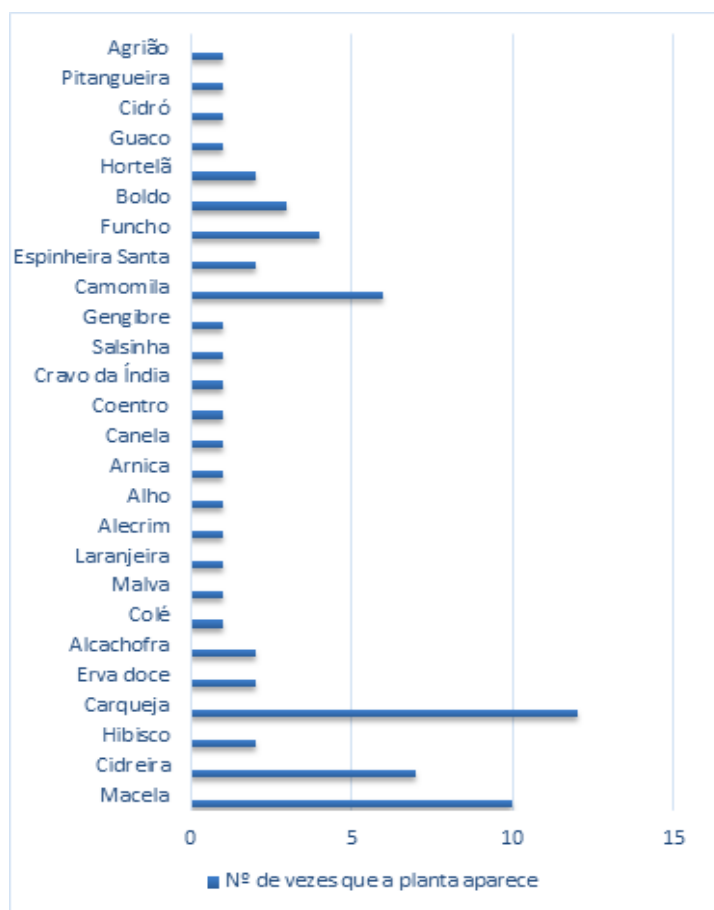
Para preservar a identidade das escolas e dos sujeitos, foram utilizados caracteres alfa numéricos com a letra inicial das palavras: escolas, professores e estudantes, e o quantitativo, exemplificado como E1, ...E5.

Os resultados foram inferidos através da análise de conteúdo, Bardin (2008), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, que envolve as interpretações apresentadas na sequência.

### Concepções dos professores sobre plantas medicinais

A primeira questão investigou o conhecimento dos professores sobre plantas medicinais e as respostas indicam que todos os professores (15) conhecem e fazem uso das plantas medicinais. Para Mata (2009) o conhecimento sobre as plantas é resultado de várias influências culturais, sendo que para alguns grupos esses ensinamentos são repassados de geração para geração. No mesmo sentido Amoroso (2012) ressalta que o conhecimento sobre plantas medicinais é transmitido através de gerações pois em algumas comunidades é a única alternativa para tratamento de doenças e manutenção da saúde e complementa que houve um crescimento na utilização em decorrência dos fitoterápicos.

Na sequência os professores foram questionados sobre as plantas medicinais utilizadas, e as respostas são apresentadas no gráfico 1, no qual é possível perceber que das 26 plantas medicinais elencadas, a carqueja (*Baccharis trimera*), seguida pela macela (*Achyrocline satureioides* (Lam.) aparecem com maior quantidade.



**Gráfico 1.** Quantificação das Plantas utilizadas pelos professores no cotidiano. Fonte: Autoral (2018)

-Os dados expostos no gráfico 1 se assemelham aos resultados da pesquisa de Badke (2008), que ao investigar os saberes e as práticas sobre plantas medicinais, dos moradores da comunidade Bela União, do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, evidenciou a macela, dentre outras plantas citadas, como a de maior incidência. Interessante destacar que pesquisas semelhantes desenvolvidas em outros estados, como é o caso de Silva (2015), cujo lócus foi um município da Bahia, obtiveram como resposta a erva cidreira e a hortelã, demonstrando a influência da cultura regional.

Ao analisar como a temática é trabalhada pelos professores, notou-se que dos 15 professores, 07 trabalham com a temática em sala de aula, sendo que quando foram questionados sobre como trabalham, foram identificadas diferentes estratégias, como por exemplo: “através de pesquisa, exposição, diálogo” (P7); “geralmente fazemos pesquisa sobre as plantas medicinais”(P3); “[...]através de slides, oficinas no 7º ano” (P8); “[...] para realizar um trabalho para a feira de Ciências interna [...]” (P13) e “trazendo informação a respeito do tema, mudinhas, observação direta e livro didático”(P13).

Cabe destacar que alguns professores mencionaram em suas respostas que exploram a temática no sentido de informação, pois não é um conteúdo que consta nos currículos do Ensino Fundamental. Destaca-se os seguintes excertos com esta concepção: “procuro mostrar os benefícios e malefícios dessas plantas” (P4); “informando, pois, hoje tomamos vários chás de ervas [...]” (P1) e “a importância de conhecer os perigos e riscos” (P8).

Já outros professores conseguem aliar a temática aos conteúdos que devem ser trabalhados, exemplificado nos trechos: “quando trabalho o reino vegetal” (P3). Alguns explicitaram trabalhar o tema o relacionando a cultura popular: “acredito ser importante, pois elas estão presentes no nosso dia a dia, fazendo parte da cultura popular” (P5) e “isso é cultura popular, faz parte do nosso dia a dia, da nossa cultura. Esse conhecimento passa de geração a geração” (P7).

Os resultados estão de acordo com a análise de Maciel (2016), sobre as potencialidades e limitações do estudo sobre plantas medicinais em uma abordagem Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente, conhecida como CTSA, no qual destacou como resultado a potencialidade da temática na construção de conhecimentos relevantes e aplicáveis a situações do cotidiano, a conscientização e o desenvolvimento de ações responsáveis.

Chassot (2011) reforça a importância de ultrapassar a transmissão de informação, mencionada por alguns professores, pois quando se pensa em uma educação para transformação, é necessário pensar espaços para vivenciar a pesquisa. No mesmo sentido Carvalho (2004, p.22) afirma que para alfabetizar cientificamente é imprescindível criar

“espaços, oportunidades e possibilidades para além dos conceitos científicos, os estudantes possam investigar problemas e construir relações entre o que já se conhece e as novas informações”.

### Concepções dos estudantes sobre Plantas Medicinais

Os estudantes, na faixa etária de 14 a 16 anos, foram questionados sobre o conhecimento e a utilização de Plantas Medicinais no cotidiano. Constatou-se que a maioria dos estudantes, que totalizam 81, conhecem as plantas medicinais com seus nomes populares e que 66 estudantes as utilizam, comprovando novamente que tais conhecimentos se perpetuam ao longo das gerações.

Este dado tem respaldo na pesquisa de Amoroso (2012), que afirma que grande parte da comunidade utiliza plantas medicinais como opção terapêutica. Também Barros et al. (2006) declara que a procura dos recursos vegetais é consequência da cultura local e algumas vezes está relacionada a dificuldade de acesso ao médico, bem como, pelo fator econômico, relacionado aos custos de consultas, exames e medicamentos.

Ao identificar as plantas utilizadas pelos estudantes, obteve-se 25 plantas medicinais apresentadas no gráfico 2.

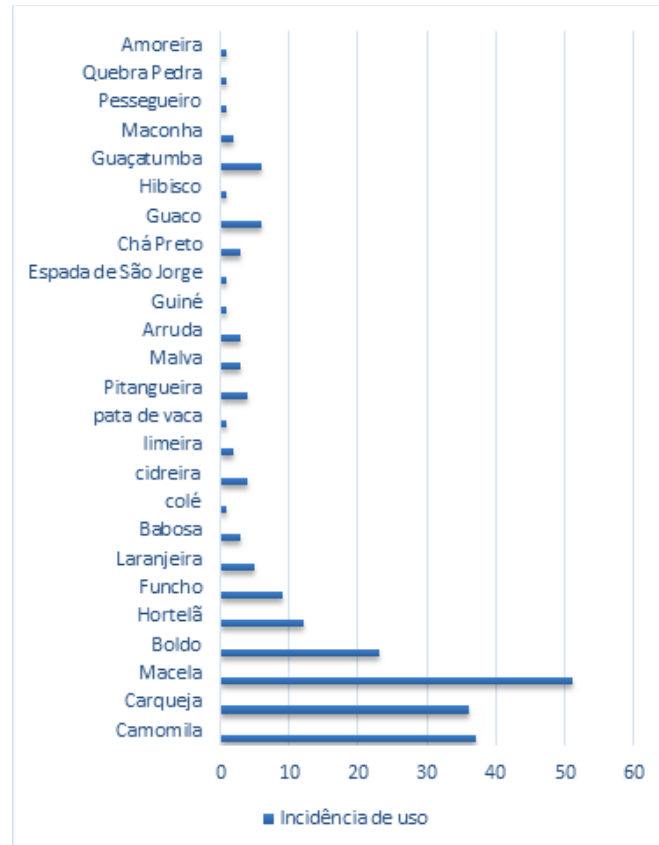


Gráfico 2. Plantas utilizadas pelos estudantes e incidência de uso. Fonte: Autoral (2018)

Através dos dados expostos no gráfico 2 percebe-se a prevalência da macela e da carqueja. Resultado obtido também no questionário aplicado aos professores. Uma terceira planta medicinal é utilizada pelos estudantes, a camomila (*Matricaria chamomilla*), muito popular no Brasil por seus efeitos sedativos. Entre seus benefícios está a ação cicatrizante, antibacteriana, anti-inflamatória e antiespasmódica. Pode ser utilizada como material cosmético na pele e nos cabelos.

Quando questionados sobre a utilização de plantas medicinais entre seus familiares, constatou-se que 74 integrantes das famílias utilizam plantas medicinais, sendo as mulheres as principais responsáveis. Entre as mulheres se destacam as mães (52) e as avós (28). Os homens, pais e avôs também as utilizam (58) e 18 estudantes mencionaram outros membros da família (irmãos, primos e tios).

Merétika (2008) reforça que a mulher possui maior conhecimento sobre as plantas medicinais e isso ocorre devido ao papel familiar desempenhado por elas, relacionado ao cuidado dos quintais e com a saúde da família. Já Rodrigues e Casali (2002) descrevem que as mulheres são grandes detentoras do conhecimento sobre as plantas medicinais e tem importante papel no processo de transmissão cultural.

Quanto ao interesse dos estudantes em conhecer sobre plantas medicinais na escola, 76 dos entrevistados manifestaram este desejo e 38 estudantes afirmaram não ter interesse no assunto.

Quando questionados sobre a importância desse conhecimento percebeu-se que as respostas estavam direcionadas a estratégias alternativas de medicação e utilização de forma a não trazer danos para o organismo, algumas respostas: “É muito importante pois com esse conhecimento evitamos nossa intoxicação” (A27); “Como eu quero ir para o exército vai ser muito útil no campo” (A61) ; “São plantas que poderiam ser usadas para pequenas dores” (A75) e “Quando adoecer saber o que tomar” (A86).

O fato de demonstrarem interesse sobre as plantas medicinais possibilita pensar em estratégias que partam de problemas ligados à realidade local e regional, de relações entre a vida e o meio. É possível explorar diferentes conteúdos elencados na disciplina ou área de Ciências da Natureza (corpo humano, saúde, desenvolvimento científico, industrialização, composição química, fármacos, entre outros) que estão diretamente relacionados a temática.

O trabalho com temas depende também do contexto e do perfil dos estudantes, dessa forma pesquisas sobre quem são os estudantes e sobre seus interesses orienta o planejamento do professor, que precisa além de contemplar a realidade, instigar a curiosidade e o desenvolvimento científico.

Para Molina (2012, p. 241) o processo educativo deve colocar “a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada”. Para a autora a base do trabalho pedagógico está em articular a complexidade dos conhecimentos empíricos com a teoria científica.

### **Considerações Finais**

Considerando os dados obtidos nesta pesquisa constatou-se que os professores e os estudantes das cinco escolas da rede municipal de Dom Pedrito - RS conhecem e utilizam uma variedade de plantas medicinais, entre elas se destaca a utilização da macela, da carqueja e da camomila.

Observou-se a partir do interesse dos estudantes pela temática plantas medicinais a necessidade de resgatar os conhecimentos populares, de forma que estes venham a ser empregados pelas gerações mais jovens na busca da qualidade de vida, de modo consciente e responsável.

O envolvimento dos estudantes através de diferentes situações problemas que envolvam as temáticas relacionadas a cultura popular, a curiosidade em pensar por exemplo em um mundo sem medicamentos, a construção de conhecimentos pela pesquisa relacionados aos princípios ativos, toxicidade, entre outros e principalmente o envolvimento e a valorização dos conhecimentos da comunidade escolar, são propiciadores de momentos formativos aliados a concepção de alfabetização científica.

Alguns professores trabalham com a temática em sala de aula, seja através de informações ou na tentativa de relacionar o conteúdo ao contexto, mas Sasseron e Carvalho (2011) defendem a construção de um ambiente investigativo, no qual o professor assuma a mediação do processo e os estudantes gradativamente ampliem sua cultura científica, se alfabetizando cientificamente pela capacidade de compreender e transformar o mundo, seja ele interno ou externo.

Para Freire (1996) a curiosidade ingênua, geralmente fundamentada em ações e experiências cotidianas deve impulsionar a construção dos conhecimentos formais e alcançar a curiosidade epistemológica. Não se trata de comparação ou de superação e sim em criticizar os saberes do senso comum, de oportunizar diferentes estratégias para enxergar o mundo, de utilizar diferentes ferramentas para interagir com este mundo, conscientes de seu potencial e das consequências desta utilização.



## REFERÊNCIAS

AMOROZO, Maria Christina de Mello. A abordagem Etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. In: DI-STASI, Luís, Claudio. *Plantas Mediciniais: Arte e Ciência: Um guia de estudo interdisciplinar*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 2002.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? Ensaio - *Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.

BADKE, Marcio Rossato. *Conhecimento popular sobre o uso de plantas medicinais e o cuidado de enfermagem*. Dissertação - Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de concentração Cuidado Educação e Trabalho em Enfermagem e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Enfermagem. <[http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Mestrado/Dissertacoes/2008\\_2009/MARCIO ROSSAT O\\_BADKE.pdf](http://coral.ufsm.br/ppgenf/images/Mestrado/Dissertacoes/2008_2009/MARCIO_ROSSATO_BADKE.pdf)>. Acesso: 26. 04. 2018.

BARDIN, Lorence. *Análise de Conteúdo (edição revista e aumentada)*, ed. 70, Lisboa, 2008.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo; CESAR, Chester Luiz Galvão,; CARANDINA, Luana. and TORRE; Graciella Dalla. Desigualdades sociais na prevalência de doenças crônicas no Brasil, PNAD-2003. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2006, vol.11, n.4, p.911-926. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000400014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000400014&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22. 02. 2018.

BYBEE, Rodger e DEBOER, George. (1994). Research on Goals for the Science Curriculum, In: Gabel, D.L.(ed.), *Handbook of Research in Science Teaching and Learning*, New York, McMillan.

BRANDI, Arlete Terezinha Esteves.; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. A Alfabetização Científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. *Ciência & Educação*, Brasília, v. 8, n. 1, p.113-125, 2002. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=541&article=191&mode=pdf>>. Acesso em: 15. 11. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 28. 10. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. (2006). *Política Nacional de Plantas Mediciniais e Fitoterápicos*. Brasília: Ministério da Saúde, p. 60.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 18. 06. 2018.

CACHAPUZ, Antônio; PEREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. *A Necessária renovação do Ensino das Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Critérios estruturantes para o ensino de ciências. Em Carvalho, A.M.P. (org). *Ensino de ciências: Unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004, p. 1-17.

CICUTO, Camila Aparecida Tolentino; TORRES, Bayardo. Baptista. Implementing an active learning environment to influence students' motivation in Biochemistry. *Journal of Chemical Education*, v.93, n.6, p.1020-1026, 2011. Disponível em:<<https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/acs.jchemed.5b00965#>>. Acesso em: 13. 11. 2019.

CHASSOT, Ático. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 5. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011. 368 p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 1, p. 89-100, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOVALSKI, Mara Luciane; OBARA, Ana Tyiomi. O estudo da Etnobotânica das plantas medicinais na escola. *Ciência & Educação* [Online]. Bauru, v.19, n. 4; 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132013000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000400009)>. Acesso em: 08 Jun. 2018.

KRASILCHIK, Mirian. *Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências*. São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1, p.85-93, 2000.

KRASILCHIK, Mirian; MARANDINO, Martha. *Ensino de ciências e cidadania*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, Jun. 2001

MACIEL, Flávia Rossi. *Uma proposta didática sobre plantas medicinais nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva ciência-tecnologia-sociedade*. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8060/DissFRM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02. 03. 2018.

MATA, Nély Dayse Santos da. *Participação da mulher Wajãpi no uso tradicional de plantas*. Macapá: UNIFAP, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. In: \_\_\_\_\_. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Priscila Silva; COUTINHO, Kátia Regina. (2006). Conhecimento popular sobre plantas medicinais: tema gerador na educação de jovens e adultos. *ETIC – Encontro de Iniciação Científica*, v. 2, n. 2. Disponível em: <[intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1334/1274](http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1334/1274)>. Acesso em: 18. 04. 2018.

OLIVEIRA, Franciêda; GONÇALVES, Licínio. Conhecimento sobre plantas medicinais e fitoterápicos e potencial de toxicidade por usuários de Belo Horizonte, Minas Gerais. *Revista Eletrônica de Farmácia*, v. 3, n. 2, p. 36-41, 2006.

MERÉTIKA, Adriana Heindrickson Cunha. *Conhecimento e utilização de plantas medicinais por comunidades de pescadores do município de Itapoá-SC*. 2008. 69f. Dissertação (Mestrado em Biologia) - Programa de Pós-Graduação em Biologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, Ângelo; CASALI, Vicente Wagner Dias. *Plantas medicinais, conhecimento popular e Etnociência*. In: RODRIGUES, Ângelo; ANDRADE, Fernanda; COELHO, France;

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.16, n.1, p.59-77, 2011.

SILVA, Gabriele Marisco da. *Estudo etnobotânico de plantas medicinais numa comunidade rural de Vitória da Conquista (Bahia)*, análise fitoquímica e efeito antifúngico do extrato etanólico das folhas de *Spondias purpurea* L. / Gabriele Marisco da Silva. – Ilhéus, BA: UESC, 2015

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e contextualização no ensino de química. *Química Nova na Escola*, v.35, n.2, p. 84-91, 2013.

# MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADES

## *O educativo da cultura*

*Este grupo de trabalho propõe discutir a educação como espaço-tempo-território produtor de conhecimento na interface com as relações sociais. Experiências de Memória e Educação que busquem compreender as relações intergeracionais imbuídas de experiências e de resistência dos grupos sociais. Convoca-se estudiosos a problematizar os territórios da memória e da cultura como espaço de produção de saberes. Visibilização e emancipação de processos de pertencimento dos povos e comunidades tradicionais. Memórias, narrativas culturais, cultura material e imaterial e pertencimento. Territorialidades, processos culturais e educativos e práticas educativas serão elementos centrais de debate deste grupo de trabalho. O escopo ampliado do GT, compreende processos de formação continuada exercitados na relação interdisciplinar que envolve Extensão-Ensino-Pesquisa, apresentando dados que demonstrem a potencialização das ações educativo-formativas e apontando possibilidades de inovação vivenciadas. Indissociabilidade das dimensões da Extensão, da Pesquisa e do Ensino. Concepção de educação e de apropriação do sentido de educar. Experiências de exercício dos princípios da formação integral compreendendo-a como um conjunto que envolve epistemologia, ética-estética e cultura e suas interfaces com os segmentos das diferentes identidades e escolas básicas. Análises sobre cenários da luta por identidades e das estratégias que as universidades tem desenvolvidas para dar voz e reconhecer os saberes e sujeitos. Análises que busquem compreender a cultura dos povos e comunidades tradicionais ultrapassando o lugar comum da ciência moderna. A complexidade das relações imbricadas na relação cultura-ambiente associadas aos modos de vida e memória. Contemporaneidades que convidam a um processo ampliado e complexo de exercício da ciência. Exercícios reflexivos de perspectivas epistemológicas que agreguem conhecimentos da experiência e seus significados nos processos de produção dos conceitos. Modos de ser e de pensar dos diferentes grupos culturais, incorporando-os como elementos de conhecimento. Saberes ancestrais provenientes das narrativas de tradição e a oralidade nos modos de transmissão das práticas cotidianas. Território como uma potência de compreensão de realidade ampla, diversa e complexa que nos permite compreender o universo das práticas sociais como espaços de criação do novo. Portanto, no conjunto das relações: experiência da vida, memória e as formas de transmissão do conhecimento, infâncias, juventudes, modos de ser escola, processos de uso da terra e as relações simbólicas se estabelecem com e no espaço são elementos passíveis de problematização nesse grupo de trabalho. Práticas Educativas associadas a perspectiva participativa dos sujeitos locais e dos acadêmicos. Problematizações de práticas de Interação Dialógica, de Interdisciplinaridade de processos de busquem compreender o educativo da cultura nos processos formativos.*

# O PAPEL DO EDUCADOR: MEMÓRIAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*EL PAPEL DEL EDUCADOR: MEMORIAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA*

*Aline Freire de Souza Aguiar  
Mestranda PPGEdU/FURG  
alinefreiredesouza@yahoo.com.br*

*Silvia Barreto Soares  
Mestranda PPGEdU/FURG  
bss\_76@hotmail.com*

*Carmo Thum  
Doutor em Educação. PPGEdU/FURG  
carthum2004@yahoo.com.br*

## **Introdução**

O presente trabalho pretende refletir o quanto a figura do professor da educação básica torna-se referência na vida dos educandos. Aborda as vivências que se tornam referências para processos de vida dos estudantes. Por muito tempo o professor foi visto como o regulador de disciplina na escola, sendo aquele que assume as responsabilidades e destino de sua turma e de cada um de seus integrantes, se encarregando de cuidar de todos os processos, desde a educação ao cuidado, desde as regras morais ao aprendizado do conteúdo e as relações interpessoais. Para cumprir adequadamente a sua tarefa, o professor precisa conhecer o máximo possível de seus alunos, entendendo suas emoções, angústias e inteligências, tendo um contato com a família para aprofundar os conhecimentos de contexto do aluno e de processos formadores da vida, tendo a partir disso referências de experiências do passado e do presente de seu aluno.

A característica de um professor acolhedor que tem uma compreensão mais alargada do processo de aprendizagem do aluno e de seus contextos culturais se modifica, quando o aluno chega aos anos finais do ensino fundamental (6º ano). Nesse momento da passagem do currículo por atividades para currículo por área, há modificações importantes no processo educativo escolar.

Em um primeiro movimento, os alunos deixam de serem instruídos por um único professor e passam a ter no mínimo nove professores diferentes. O tempo de participação na aula do professor diminui, e esse tem várias turmas. Essa diminuição do tempo de presença e a ampliação de sujeitos professores gera uma dinâmica que impacta na profundidade dos vínculos afetivos. E algumas áreas de conhecimento ganham prioridade em relação a outras.

A avaliação passa a ser focada nos conteúdos, quase sempre em forma de prova, por conta do tempo corrido, em muitos dos casos, descontextualizadas de qualquer situação sócio-cultural que envolve o aluno. Para além disso passa a ser a temida regulação entre o saber e o não saber.

Entre todas essas questões, o objetivo principal da pesquisa é analisar quais referências os professores conseguem deixar em seus alunos nesses tempos pós-currículo por atividade. Os dados derivam de pesquisa com quinze pessoas que estudaram em momentos diferentes na Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Roberto Bastos Tellechea. A referida escola fica situada no bairro Parque Marinha, na cidade de Rio Grande/RS. A metodologia da pesquisa utilizou-se da estratégia de registro da narrativa de antigos alunos dessa escola, mediada por um processo de leitura prévia da crônica “Porta de Colégio”, de Affonso Romano de Sant’anna. Após isso foram visualizadas imagens de diferentes escolas pelo mundo, publicadas no site do UOL Educação.

Esse processo metodológico teve a função metodológica de 'disparador da memória' narrativa, pois a partir da leitura e da observação das imagens, os sujeitos da pesquisa escreveram uma narrativa rememorativa sobre momentos que passaram nessa escola.

Dos dados coletados nas narrativas, selecionamos temáticas para discutirmos e analisar com base nos conceitos de Memória, Narrativa, Espaço Escolar e a significação do professor na vida do aluno. Os fundamentos da análise serão objeto de estudo no subcapítulo que segue. Após isso, entrecruzaremos as narrativas dos sujeitos pesquisados com os referenciais conceituais.

## **Quadro Teórico e Discussão**

### *A memória narrativa*

A memória e a narrativa apresentam-se como fontes de leitura das formas diversas de ver e de enfrentar a realidade pelo pensamento humano. Suas relações articulam-se como um fio condutor para indagações entre a oralidade e as representações de imagens que contribuem para os processos de construção da memória coletiva e individual.

A memória atua como a mediadora entre o tempo vivido e a narrativa, vinculando-se à consciência subjetiva na construção ou na reconstrução de uma lembrança individual. A memória tem o potencial de aportar diferentes temporalidades que perpassam o sujeito. A narrativa oral ou escrita é um instrumento de narração de si e das relações vivenciadas. Quando um sujeito relata um fato da infância ou da juventude, constrói uma ordenação para

as experiências vividas. Nesse processo de objetivação lógica dos fragmentos que restaram dessas experiências, o narrador dá sentido à experiência e reconstrói sua identidade.

De acordo com HALBWACHS (2013), no movimento de construção de identidade, a memória individual articula-se com a memória coletiva. Essas lembranças compartilhadas são elementos fundamentais no desenvolvimento de pertencimento social, de identificação com o grupo em que se está inserido. Na construção narrativa, o pertencimento social e a identificação de grupo são componentes que se somam às experiências vividas, situando também a territorialidade e a cultura em questão, preenchendo lacunas por elas deixadas e contribuindo direta e decisivamente para atribuir-lhes sentido, na complexa trama de construção da identidade.

A narrativa (oral ou escrita), como um relato de memória, permite ao narrador falar/escrever do que já não mais existe. Trata-se de uma experiência diferente daquela do presente, de uma lembrança que não há como ser revivida. Esse movimento narrativo possibilita ao historiador elaborar compreensões sobre os tempos vivenciados e suas representações. É ainda possível afirmar que a narrativa se faz, em parte, como forma de promover reflexão, despertar no ouvinte o reconhecimento e a compreensão do sentido dado pelo sujeito enunciativo, protagonista a própria narrativa.

As narrativas orais são uma técnica antiga, que ganham relevância quando se busca o sentido da experiência. No caso de análise de dados de alunos da educação básica, o narrar a experiência do aprendizado, principalmente para crianças e adolescentes, implica também na construção da identidade. A partir do momento que contamos uma história, relatamos um fato e transmitimos uma informação de forma verbal estamos exercitando a narrativa. As crianças desde muito pequenas ficam encantadas com a contação de histórias. O conteúdo presente nessas narrativas na forma de contos, de relatos e de casos, desperta a vontade de aprender e ensina uma forma de como os adultos representam a vida mediada pela memória.

A narrativa literária, ou seja, a narrativa escrita, retrata a memória em um papel. Nesse caso a mesma exercita a organização lógica própria do texto escrito. Ao passar a memória para o papel, ela passa a seguir algumas regras, uma delas é a escolha do gênero textual, pois pode ser contada em forma de Romance, Novela, Conto, Crônica, Fábula, História em Quadrinhos, entre outros. A escolha fica a critério do autor que irá escrevê-la e torná-la um fato, o historiador. Outros fatores são bem importantes nessa escrita, como a escolha do narrador, dos personagens, a série de acontecimentos ou ação que são narrados, o tempo e o espaço em que esses fatos ocorrem. De acordo com PEREIRA (2014), narrativa é:

O termo narrativa designa a ação, o processo ou o efeito de narrar uma história. Em literatura, a narrativa é a conexão entre todos os elementos que compõem o enredo: personagens, tempo, espaço e conflito. Na narrativa, o narrador exerce a função primordial de “contação” da história. É ele quem direciona o imaginário do leitor durante o processo de composição da trama. As estruturas das histórias narrativas normalmente seguem a lógica da apresentação, do conflito, do clímax e do desfecho. (pag. 354 )

Segundo Ricoeur (1997), as formas narrativas são um tipo de suporte para o que ele chama de “sedimentação narrativa”, que é constituída pelo conjunto de relatos de uma determinada cultura. A inspiração da narrativa se faz dentro do espaço cultural simbólico em que o narrador está circunscrito, assim, estabelece limites ou horizontes possíveis, que permitem à linguagem captar e elaborar a experiência temporal. Este conceito é operacionalizado em diálogo com outro que lhe complementa: o conceito de “inovação”, que se define como a capacidade que o narrador possui de criar o novo a partir da sua subjetividade. É pelo movimento dialético entre a sedimentação e a inovação que se constitui a tradição e que podemos explicar os tipos de tramas narrativas e seus processos de transformação.

Por meio da memória narrativa, muitas vezes podemos perceber a construção de imagens, pois a imagem fica perpetuada por um tempo maior na lembrança do sujeito e quando esse consegue narrar os fatos e mostrar uma imagem ao receptor, essa narrativa ganha um potencial maior. Pois, a partir dessa exposição, outras pessoas também saberão contar, recontar e reconstruir novas possibilidades para os fatos expostos.

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2013, p. 31).

No entanto, é preciso assinalar que para recordar um evento passado, não é necessário apenas que ele seja contado por outras pessoas para que o sujeito lembre-se dele. É preciso que o indivíduo traga consigo algum conteúdo da rememoração para que os conjuntos de testemunhos exteriores se constituam em lembranças.

A partir dessa rememoração, o caso de nosso mote de estudo, os sujeitos pesquisados conseguiram de alguma forma, voltarem ao tempo e ao espaço já não habitado hoje por eles, pois foram colocados em situação metodológica capaz de ativar a narração de vivências do passado. Retomar a experiência de vida do tempo em que estudavam na Escola Tellechea. Para alguns essa tarefa foi bastante fácil e foram ágeis na narrativa escrita. Mas, para a



maioria, era uma lembrança muito distante, e isso demandou um exercício de tempo mais longo para a remomeração.

### *O espaço escolar*

Ao pensarmos o espaço escolar, estamos refletindo sobre todos os aspectos que abrangem o mundo educativo, com seu currículo, planos, programas e instruções oficiais, manual e materiais didáticos, disciplinas, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações, além de todo volume social a qual o educando se depara, pois está em um processo formativo, ao qual traz marcas da sua socialização, constituindo a sua cultura e marcando sua territorialidade enquanto sujeito.

De acordo com Arroyo (2000) e Forquin (1993), a escola é um instrumento da cultura. Influencia a vida dos estudantes e conforma modos de viver apreendidos também pelos espaços e as práticas vivenciadas. Assim, deve ser pensada como local de desenvolvimento de hábitos, conquistas, gestos, sensibilidades. A postura do professor deve ser a de conhecer o seu estudante e planejar o seu plano de ensino com base no conhecimento do contexto. Ao conhecer com mais profundidade a cultura local, compreende a linguagem dos sujeitos locais e se ambienta com os códigos simbólicos do território.

O educador no exercício de sua autonomia, ao escolher como texto o contexto dos educandos, tematiza a vida e as práticas cotidianas. Esse exercício reflexivo produz uma racionalidade sobre a vida e seus limites existenciais em diferentes dimensões temáticas.

Como profissionais da formação da infância, da adolescência e da juventude, quando planejamos uma aula ou um projeto, quando organizamos atividades, tempos ou espaços, quando escolhemos as metodologias, deveríamos centrar nossa atenção nas dimensões que poderão formar nos educandos. Poderíamos pensar o que ficará para as crianças, adolescentes ou jovens da participação por tantas horas de sua vida nessas formas de organizar o tempo, de conviver nesses espaços, de ter de padecer ou participar nos modos como ensinamos e como aprendem. A pergunta das mais sérias que um docente-educador pode se fazer é o que fica, o que levam os educandos na caixa de ferramentas culturais acumuladas na escola para viver humanamente a vida. (ARROYO, 2000, p. 112)

Partindo da provocação de Arroyo (2000) queremos nos centrar em nossa análise e entendemos que muitas vezes o próprio professor se faz essa pergunta: “O que fica para os educandos após o término da educação básica?”, são culturas que cada um irá levar e recordar conforme as marcas que deixaram em cada sujeito, marcas que o sujeito carrega durante a vida e que o afeto e o grupo que compunha aquele momento irão contar muito para uma recordação precisa. Segundo Halbwachs (2013), a lembrança necessita de uma

comunidade afetiva, cuja construção se dá mediante o convívio social que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais.

*A constituição de um professor (A prática do professor e suas marcas na formação do aluno)*

Ao conversarmos com qualquer pessoa que tenha percorrido por um longo ou curto espaço de tempo a educação básica do ensino fundamental ou médio, ou até mesmo uma formação de ensino superior, ou pós-graduação, e pedirmos para falarem de professores que lhe foram referências, todos irão lembrar-se de um professor que deixou marcas.

A vivência no espaço escolar por anos a fio, tende de alguma forma influenciar decisões na escolha profissional. Na carreira docente, muitas vezes ouvimos esse tipo de influência deixada em alguns alunos, que acabam escolhendo essa profissão devido às marcas deixadas por determinados professores.

Na década de 80, a autora Maria Isabel da Cunha, em sua tese de doutorado, realizou sua pesquisa voltada para a prática do professor, a qual virou livro, intitulado “O Bom Professor e sua Prática”. Nessa obra ela analisa as referências de idéia do 'bom professor'. Nesse espaço de análise, iremos nos utilizar de alguns de seus argumentos para ser referência de nossas interpretações. Nessa pesquisa, a autora aporta relatos de alunos que foram marcados positivamente por seus professores através de sua prática pedagógica e/ou postura didática adotada em sala de aula na relação professor/aluno.

Sabemos o quanto a formação dos professores é perpassada por suas vivências, sejam elas pessoais ou nos espaços de trocas em grupos, como escolas, igrejas, clubes sociais, entre outros. Todos esses espaços constituem o modo de ser e pensar dos professores em formação e conseqüentemente sua forma de ser e agir no ambiente profissional.

Garcia (1995), nos aponta o quanto o tempo de formação profissional não é suficiente muitas vezes para modificar atitudes, formas e pensamentos no agir pedagógico que acabam sendo solucionados de forma a recorrer a memória imediata de se portar de um ou outro professor que nos marcou.

O tempo de formação é insuficiente para que se modifique certas formas de pensar. Esse tempo é apenas o início de um conhecimento específico que precisa ser trabalhado constantemente para que passe a dar resultados efetivos e se consiga atingir os alunos no processo de ensino/aprendizagem de forma significativa, considerando esse aluno como um todo, um ser pensante, crítico e atuante no espaço ao qual está inserido e irá se inserir profissionalmente.

Dessa forma, o professor ao tornar-se alguém como referência nesse processo, as marcas positivas deixadas pelo mesmo tornam-se base para seu desenvolvimento em busca de sucesso e aprovação. “A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte desta relação” (CUNHA, 1985).

O ato pedagógico significativo é fruto dessa relação do professor com o conhecimento que possui da sua área e da relação que estabelece desse com seus alunos. Cunha (1985, p.71). Seu modo de agir traz alguns exemplos das características atribuídas aos melhores professores pelos alunos. São elas: “torna as aulas atraentes”, “estimula a participação do aluno”, “sabe se expressar de forma que todos entendam”, “induz a crítica”, “à curiosidade” e à “pesquisa”.

Fica nítido, após o exposto, o quanto a relação que o professor tem com o conteúdo é importante para que esse processo na relação professor-aluno instigue-os a aprendizagem. O fato de serem participativos e requisitados passa a ser um diferencial nessa relação. “...o 'Bom Professor' é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (CUNHA, 1985, p.72)

Outro ponto relevante a se considerar trazido por Cunha (1985) em seu texto é o prazer em aprender, algo que fica evidente quando os alunos percebem “o senso de humor do professor”, o “gosto de ensinar”, o “tornar a sua aula agradável, interessante”, são aspectos que os sujeitos apontam como fundamentais nesse processo.

Nota-se que há um ciclo que acaba se tornando constante nesse processo de ensino/aprendizagem, podemos dizer uma via de mão dupla. Da mesma forma que os professores que atuam nos espaços escolares são afetados por seus professores enquanto alunos, os mesmo fazem o mesmo quando já estão atuando profissionalmente. Nessa mesma pesquisa realizada por Cunha (1985), os professores ao serem entrevistados relatam o quanto possuem desses professores que marcaram suas trajetórias positiva ou negativamente na sua formação enquanto estudante.

A influência de atitudes positivas de ex-professores é lembrada por 70% dos participantes. Eles afirmam que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres. Apontam como principais justificativas desta influência aspectos relacionados do domínio do conhecimento, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos. Há ainda exemplos marcantes no sentido de honestidade e amor à profissão. (CUNHA, 1985, p. 90)

Podemos perceber a relevância na marca positiva deixados pelos professores, mas também não se descarta os que nessa trajetória escolar marcam tanto alunos e/ou professores

negativamente, fazendo com que os que hoje atuam como docente, tentem de alguma forma mudar aquilo que lhes marcou dessa forma.

“Meu comportamento docente é muito afetado pela minha história como aluno. Acho até que a maior influência, paradoxalmente, é do anti-professor. Procuo não repetir o que eles faziam e pensar muito no professor que eu gostaria de ter tido...”(CUNHA, 1985, p. 91)

A figura trazida pelo anti-professor também deixa marcas em seu aluno, muitas vezes, essas marcas não são expostas, pois quando a lembrança não é boa, o indivíduo tende a apagá-la da memória. Porém, tem aqueles sujeitos que conseguem fazer de uma situação ruim um ato de força e buscam a mesma profissão para mostrar que o conteúdo e posicionamento de um professor podem ser diferentes.

### **Descrição e análise de dados**

Narrar um fato que aconteceu na infância ou na adolescência transcende a barreira do lembrar, pois interfere nos valores íntimos e específicos de cada sujeito. Um fato para ser lembrado deve ter tido um grande valor afetivo para ficar marcado na lembrança. Dessa maneira, nossos sujeitos pesquisados, ao narrarem sobre um momento específico marcante em sua memória, mobilizaram sentimentos e recordações no processo de rememoração. No substrato dessas narrativas estavam às experiências vivenciadas na Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Roberto Bastos Tellechea, durante a educação básica.

A amostra em análise, é a de um conjunto de quinze sujeitos que se disponibilizaram a escrever as narrativas, a partir da leitura pré-selecionada pelos pesquisadores, ou seja, os sujeitos fizeram a leitura da crônica “Porta de Colégio”, do autor Affonso Romano de Sant’Anna, a qual o narrador faz uma reflexão sobre adolescentes na porta de uma escola e de sua preparação para a vida, questiona-se onde estarão àqueles sujeitos daqui a dez ou vinte anos e levanta algumas hipóteses para isso.

O outro texto disponibilizado para inspiração dos participantes, foram as imagens de várias escolas pelo mundo, as quais trazem as diferenças e problematizações da educação pelo mundo, através da disposição da sala, das classes, das vestimentas, dos olhares dos alunos, no diálogo sobre elas, estabelecemos reflexões gerais sobre a educação. Esse movimento de rememoração teve como objetivo, produzir uma concentração de foco da memória ao tempo escolar, considerando que por meio de suas memórias e de uma relação espaço-tempo demarcado, diferentes dimensões passadas afloram e potencializam a narração de suas vivências do tempo escolar em questão.

Os sujeitos participantes pesquisados tinham de 28 a 40 anos de idade e estudaram de 5 a 12 anos na Escola Tellechea. É importante salientar que dos quinze pesquisados apenas três sujeitos não possuem o ensino superior, dois dos sujeitos com ensino superior não trabalham na sua área de formação e um dos sujeitos atua como professor nessa mesma escola em que estudou. Chegamos a esses sujeitos por meios diversos: através das mídias sociais, por aproximação com os pesquisadores ou indicação dos próprios pesquisados.

Na primeira abordagem, percebemos a admiração e o sentimento de pertencimento que esses sujeitos têm com a escola em questão, três deles escreveram o relato imediatamente e encaminharam, outros tiveram mais dificuldade, pois queriam articular bem a escrita ou queriam lembrar-se de um fato importante. Na nossa condição de pesquisadores, consideramos essas solicitações como parte do processo de rememoração e portanto, consideramos importante validar essas solicitações.

Mediados pela leitura inspiradora, deixamos os pesquisados livres para escreverem a narrativa ao seu modo. Assim, alguns escreveram apenas um acontecimento, outros retrataram fatos de diferentes anos. Uma parte escreveu sobre a sua infância e o primeiro contato com a escola, mas a maioria relatou sobre a adolescência e o processo em que passava na escola durante esse período. Tivemos um sujeito que retratou tudo com fotos, para cada acontecimento narrado uma foto, e claro que assim o texto ficou bem maior. As lembranças ficam marcadas e perpetuadas quando são registradas, também por imagens, por isso, esse sujeito pesquisado teve tanta facilidade em lembrar-se de diferentes fatos ocorridos no seu período escolar. Os estudos da imagem como elemento narrativo nos indicam que elas são excelentes disparadores da memória.

De todos os acontecimentos narrados, destacamos algumas dimensões para a análise nesse texto. Uma delas é a da 'importância do professor'. Destacamos essa dimensão, pois a mesma perpassou por todas as narrativas.

Do conjunto das narrativas, em todas elas haviam referências a 'importância do professor'. Todos os casos citaram a admiração e valorizaram ao professor que o induziu a fazer desenvolver determinada atividade. Muitos salientaram a importância que os professores tiveram na escolha de sua profissão, dessa forma, podemos ver que o ensinamento, as boas ideias, as práticas reflexivas, o companheirismo e além disso, a forma de tratar o aluno, não são apagadas com o tempo. O professor que consegue realizar o seu trabalho com empenho e dedicação é lembrado por muito tempo. Abaixo relataremos alguns trechos dos sujeitos para concretizar os elementos das narrativas.

S1: “...E os professores que tive que marcaram história... Certamente esquecerei de alguém que foi importante, pois a memória nem sempre contempla tudo o que gostaríamos de lembrar, principalmente o nome de algumas pessoas. Mas nessa trajetória na escola Roberto Bastos Tellechea houve muitos professores marcantes: a professora Sandra que lecionava Português, me lembro de suas excelentes aulas no ensino médio, sempre tive vontade de me tornar advogada, mas me lembro de um júri simulado que ela arquitetou em sala de aula que só reforçou a minha vontade de estudar Direito; a professora de Biologia, excelente professora, de nome Cláudia, se não me engano, com certeza foi a responsável pela minha excelente nota em Biologia no vestibular da FURG; os professores Joca e Eufrides de Química, um com sua irreverência e outro com sua seriedade e exigência; a professora de Educação Artística, Regina, que certamente desempenhou um papel fundamental na minha formação humanística, recordo o dia que ela nos levou a penitenciária de Rio Grande, a fim de que conhecêssemos a precariedade do local e tivéssemos uma visão da realidade e do mundo, tendo em vista que alguns alunos da escola estavam presos, tenho certeza que ela foi uma das pessoas que plantou em mim a vontade de trabalhar com Direitos Humanos...”

Com esse primeiro relato, percebe-se a admiração por muitos professores, alguns que auxiliaram na escolha da profissão, outros que ensinaram tão bem a matéria que causaram admiração e facilidade na aprendizagem, e ainda os que realizaram atividade extraclasse, as quais são sempre fontes de aprendizagem e marcam a trajetória dos estudantes. Nem sempre a matéria fica perpetuada e é possível explicá-la após o passar dos anos, porém as boas ações, as experiências e os afetos são atrelados como formação de cada sujeito, faz parte a constituição do estudante enquanto criança e adolescente.

S2: “...Talvez não lembramos da matéria em si, mas lembramos do jeito, da dedicação, e até mesmo da rigidez que éramos cobrados. Professor é um ser que confia na gente que sempre nos acha capaz. Lembro-me de um professor que me disse uma vez “Esse bimestre tu tirou nove, no próximo não espero menos que um dez”, ele era professor de matemática, eu nunca ia tirar dez em matemática, mas ele me encorajava e acreditava em mim, acho que isso é um dom da profissão.”

Muitas vezes ouvimos que o professor é o profissional que deve ser qualificado para transmitir conhecimentos, fazendo com que qualquer aluno aprenda. Atualmente, as principais pesquisas em Educação mostram que o professor é um dos responsáveis pelo sucesso da aprendizagem. Sua atuação em sala de aula é determinante para o desempenho dos alunos, porém ele não consegue transmitir o conhecimento de igual maneira a todos os alunos, pois cada um terá uma forma de aprender. O sucesso do professor se dá também pela consciência de estar ensinando e se disponibilizar também a aprender, pois a docência é uma atividade baseada em perguntas, que assim como o professor questiona seus alunos, também pode ser questionado, e dessa forma a troca de ideias vai evidenciando e aprimorando a aprendizagem.

Houve tempos em que relacionar o afeto com a razão era algo inadmissível. Algumas teorias pedagógicas coadunavam com a perspectiva de que enquanto estava realizando o seu

ofício de professor, o mesmo precisava agir somente com a razão, deixando de lado os seus sentimentos. Com novos estudos, percebemos que essa visão foi modificada. Para FREIRE (1997), o professor utiliza-se de uma “razão encharcada de emoção”, para poder formar um cidadão consciente, pois a educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio e inteiração constante. O professor também ensina pelo exemplo, dessa forma, se queremos formar cidadãos dignos a consciência, não podemos dissociar a razão da emoção. Vejamos algumas narrativas que aportam esse conteúdo:

S3: “Já no segundo grau, lembro-me com carinho dos professores e da última foto com a professora Marisa, temida por muitos, por ser rígida, mas um ser humano ímpar. Tinha sempre palavras lindas no momento que mais precisávamos. Outros professores que fizeram parte dessa caminhada foram Professor João, esse famoso professor por nos ensinar suas experiências no laboratório, a mais famosa era uma solução que virava um troço preto que dizia que explodia. Falava de suas abelhas também. Professor “malucão”, que despertou muita admiração em muitos alunos. Uma vez no laboratório ele mostrava um composto que, ao misturar na água, explodia em alguns segundos. Colocamos um pouco mais de água e uma quantidade maior do composto dentro de um vidro de Nescafé. Só achamos o fundo do vidro depois embaixo da pia (risos).Tinha a Rosangela, professora que mais agitava a garotada. Essa era a nossa professora papo aberto, papo cabeça.”

Nos trechos de narrativas acima citados, percebe-se que o afeto estava presente nesses espaços educativos, embora o S1 fale em seriedade do professor na sala de aula, o S2 lembra da rigidez de algum professor e S3 relate a exigência solicitada, todos salientam que essas características dos professores eram perpassadas também por conversas espontâneas e motivadoras, a qual os professores deixavam transmitir que sua exigência, sua firmeza ao lecionar ou mesmo sua rigidez era precisa naquele momento de compreensão, mas de maneira alguma era sinal de frieza e falta de afeto. Outros professores já demonstravam o afeto com maior facilidade, ouvindo e dando sugestões na vida pessoal dos educandos. Cada um com a sua personalidade, construção e reflexão do que acredita ser o melhor para a sua prática docente. Talvez aqui esteja à dimensão amorosa da qual nos fala Paulo Freire: de uma exigência carinhosa na aprendizagem.

Em alguns casos, as narrativas também aportavam sentimentos de pertencimento ao espaço. Esse conteúdo narrativo apareceu nos dados sempre ao final de seus textos. Os pesquisados explicitam o sentimento de agradecimento e pertencimento por aquela comunidade escolar, seja na figura do professor, da gestão e coordenação da escola e/ou das amigadas que construíram dentro desse espaço:

“A minha ‘tia’(termo utilizado para a professora do jardim, em que muitos alunos utilizam com o passar dos anos) me fazia sentir importante, sentia segurança e isso foi essencial para o meu crescimento nos anos consecutivos!” (S4)

“Sei que tudo foi maravilhoso, foram os melhores anos da minha juventude. Adorava a escola e lá fiz amigos verdadeiros. Gostava dos professores e lembro-me da Clara, da Ivete, do João e tantos outros que guardo em meu coração com muito carinho. Aprendi muito com eles e também com a convivência escolar.” (S5)

“...Hoje, guardo com carinho essa memória dos livros, do Tellechea e da professora Tânia e sei o quanto é valioso encontrar em qualquer etapa da nossa formação um professor capaz de nos alavancar até o próximo nível, mas sempre de maneira empática e acolhedora.” (S6)

“No início quando iniciei a escrever esse texto não fazia ideia de quantas lembranças iam vir à tona, nem achei que fosse possível depois de tantos anos. Esse texto me fez refletir que trago toda essa bagagem, a experiência, os amigos e as lembranças. Achava que iria abordar a parte teórica do aprendizado, mas o colégio não é só isso aprendemos outras coisas. Aprendemos português, matemática, biologia, mas também aprendemos a ser amigo, a ser humano, a confiar, a dividir, a respeitar, a ajudar, a acolher e a acreditarmos em nós mesmos. Claro que não penso mais como uma estudante do fundamental e médio, mas trago comigo tudo que vivi, tudo que aprendi naquela época. Quando estudava sonhava que ia continuar estudando, fazer faculdade, me tornar fisioterapeuta e ser feliz na minha profissão e hoje, eu sou!” (S2)

“Muitas vezes passando na frente da escola tive vontade de entrar, de sentir o cheiro da escola, de reviver os momentos gostosos que vivi lá dentro. Certamente só tenho a agradecer pela formação que tive na escola pública, na escola Tellechea, principalmente no que tange a formação humanística e social.” (S1)

Obviamente esses sujeitos tiveram outros professores aos quais não foram citados ou lembrados, isso porque a profissão do professor é uma profissão muitas vezes individualizada, o que cada um faz dentro da sua sala de aula nem sempre é exposto ou divulgado. Para o aluno um profissional é mais motivador do que o outro, dependendo do contexto, da situação e do tempo que passou com esse professor. Um mesmo professor pode ser citado por uma turma como um vilão e por outra turma como o melhor professor. Isso tudo irá depender do momento, da perspectiva e do modo de aprender da turma.

É possível salientar que alguns nomes de professores se repetiram nos relatos dos pesquisados, mesmo os sujeitos não estando inseridos nas mesmas turmas e séries. Isso se deve pela facilidade de lembrar-se desse profissional pelo sentimento que lhe causa, sendo esse sentimento de angústia ou de alegria, na maioria dos relatos foram de alegrias, de acontecimentos marcantes e bons.

Analisar as narrativas é uma forma de releitura desse momento vivenciado por esses sujeitos. O conjunto das narrativas nos dão um sentido geral de um tempo de vida escolar. É nesse sentido que a memória é coletiva, pois a memória rememorada foi possível devido ter sido vivenciada na coletividade. A memória é um fato social, ao qual precisamos do outro para constitui-la. O ponto de vista sobre a ação narrada é de cada sujeito, pois acionou a sua memória individual para refletir sobre a ação passada dentro daquela comunidade escolar,



mas o tempo vivido no espaço dá forma narrativa e a memória coletiva dá sentido ao tempo escolar.

### **Considerações Finais**

Segundo o educador Paulo Freire, ensinar e aprender não podem acontecer fora da procura, fora da beleza e da alegria, assim como não se pode ser professor sem se achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de sua disciplina. Também não é permitido reduzir a prática docente ao puro ensino de conteúdos. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o testemunho ético ao ensiná-los. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber que traz na bagagem de sua vivência. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência na classe. A “coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.” (FREIRE, 1997, p.116)

Como já salientamos, reforçamos agora na conclusão, que o professor é o profissional do exemplo, o qual não deve pregar uma coisa e fazer outra, pois está sendo observado a todo momento, e pode deixar marcas em seus estudantes as quais levarão para toda vida, mesmo que naquele momento em que os estudantes estão sentados na sala de aula não consigam entender isso e muitas vezes questionem o porquê que são obrigados a estudarem.

As narrativas analisadas nos fazem perceber o quanto depois de dez ou vinte anos os sujeitos ainda conseguem recordar dos gestos, das feições e das palavras ditas pelos professores. Dessa forma, evidencia-se a figura desse profissional, por isso a importância de se fazer um bom trabalho em sala de aula. Pensar em realizar um bom trabalho enquanto professor, não é para o aluno aprender toda a tabuada dentro de um mês, ou escrever corretamente como se tivesse engolido a gramática da Língua Portuguesa, muitos passam pela educação básica e não conseguem aprender isso, mas o mais necessário é pensar o que ficou para aquele aluno da aula assistida, do ano letivo cheio de aprendizagens com aquele mestre. Como podemos ver com as narrativas, mais do que a lembrança de algum conteúdo, os sujeitos narram às experiências, a boa palavra, o exemplo, o carinho, a receptividade e forma com que foram tratados, com certeza ao encontrarem esses professores retratados nas narrativas, esses sujeitos irão reconhecê-los, e será possível lembrar-se de mais momentos vividos juntos.

Para o professor nem sempre essa memória se dará da mesma forma que para o aluno, pois a relação se dá de um ponto de vista diferente. O que regra lembranças ao professor nem sempre é o mesmo que gera lembranças ao aluno. Nem sempre o professor lembra-se do ano,

do lugar em que o aluno sentava, das atividades vividas, pois ele vive num ciclo de repetições, ao qual passam muitos sujeitos da mesma faixa etária por ele. Mas com certeza, mesmo não se lembrando de todos os alunos, as referências das relações é uma das marcas que a memória lhe aporta. Em muitos casos, identifica momentos em que sua proposta de atividade modificou sujeitos educandos. E isso faz com que o professor também fique motivado a construir e reconstruir a sua prática, dando uma maior significação para o aluno.

As memórias expostas nas narrativas nos trouxeram diferentes fontes de estudo, o que causaria novas pesquisas ao refletir sobre o ambiente, a cultura exposta naquele lugar, as construções e elos de amizade, as festividades escolares, porém o que evidenciou com maior intensidade na escrita dos sujeitos pesquisados foi a admiração, o respeito e o agradecimento pelo profissional da educação. Desse modo, entendemos que o que fica marcado na integridade de um sujeito que passou pela educação básica é a forma como o professor se portava em sala de aula, planejando uma boa atividade, explicando com excelência o conteúdo e acima de tudo, tratando o aluno com respeito e admiração, para que esse pudesse sentir-se confortável dentro do ambiente escolar que se encontrava.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FORQUIN, J. -C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- PEREIRA, Danielle. *Literatura, lugar de memória*. Revista SOLETRAS. Rio de Janeiro: UFRJ Disponível em <file:///D:/USUARIO/Documents/Mestrado/Leituras/16314-55804-1-PB.pdf> acesso em 23 de agosto de 2019.
- POLLAK, Michael. Memória E Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- RICOEUR, Paul. ¿Es la história de vida unespacio al margendel poder? In: LOZANO, Jorge A. (org.). *História Oral*. Cidade do México: Instituto Mora, 1997.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Porta de Colégio e outras crônicas*. 7ª edição. Ática, 2003.
- UOL EDUCAÇÃO. *Fotógrafos registram salas de aula em vários países do mundo*. Disponibilizado em <https://educacao.uol.com.br/album/2015/09/30/fotografos-registram-salas-de-aula-em-varios-paises-do-mundo.htm?mode=list&foto=1>, acesso em 14 de setembro de 2019.

# **PATRIMÔNIO ESCOLAR E MEMÓRIA DA CIDADE: RELATOS DE UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA EEE M. LUCIA LUZZARDI**

*PATRIMONIO ESCOLAR Y MEMORIA DE LA CIUDAD: INFORMES DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONSTITUCIÓN DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL MARIA LUCIA LUZZARDI*

*Clarice Janaína de Oliveira Gonçalves  
Mestranda em Educação - Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
clarice-og@hotmail.com*

## **Introdução**

Este trabalho encontra-se em andamento e está inserido na linha de pesquisa chamada Formação de professores e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação junto ao núcleo Educamemória. Trata-se de uma pesquisa de memória e de inspiração narrativa que possui a História Oral como principal instrumento e tem como objetivo compor memórias a respeito dos tempos-movimentos de constituição Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, do processo de produção de políticas públicas de atendimento aos autistas em Rio Grande/RS e os movimentos que levaram pais e mães ao encontro com a psicóloga responsável por reformular as formas de atendimento e processos educativos para esse grupo na nossa cidade tendo como desdobramento a fundação da Escola. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender um determinado fenômeno. Considerando que o objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas, a História Oral em sua vertente temática cumpre o papel de capturar o substrato: as entrevistas gravadas que giram em torno do tema de interesse. Nesse sentido, o encaminhamento metodológico, compreende a captação dos colaboradores para entrevista a cerca do tema que servirá de fonte para uma construção narrativa pela pesquisadora-entrevistadora e os entrevistados, de modo a dar visibilidade às memórias desses acontecimentos que a pesquisa intenciona elucidar. Em levantamentos preliminares e entrevista-piloto as vozes dos sujeitos narradores revelaram que a associação de mães dos autistas guiada pelos saberes da psicóloga Luzzardi tiveram importância e protagonismo de tal forma que deveriam fazer parte da história oficial da Educação municipal por terem incidido politicamente sobre a realidade. Ao longo da década de 1980, Maria Lúcia Luzzardi fomentou diversos estudos e acompanhamentos a um grupo de crianças autistas,

dando origem a um trabalho sem precedentes na cidade em uma época de pouca informação sobre o assunto seu trabalho tornou-se a força motriz para a chegada em Rio Grande de uma corrente de solidariedade que se já espalhava pelo Brasil, as AMA's.

## **Memória**

Ao nos utilizarmos da memória de um grupo de pessoas como nossas fontes partimos dos pressupostos teóricos de Maurice Halbwachs (2004), uma vez que é a partir de seus estudos que se pensa em uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual. Conforme o autor, até mesmo as reminiscências particulares de cada indivíduo remetem a um grupo e isso se deve a sua interação em sociedade, já que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

Dessa maneira, podemos dizer que existe, portanto, uma relação intrínseca entre o que chamamos de memória individual e coletiva e, ao olharmos para a segunda, a primeira não deixa de existir porque ela é um ponto de vista dentro da outra e está enraizada em contextos diferentes. Assim, com a presença de diferentes atores sociais é possível fazer a transposição da natureza pessoal para a compartilhada.

Notadamente, dar maior visibilidade a uma ou outra ação depende das relações de poder instituídas no espaço e no tempo. Diante disso, podemos compreender que entre a memória e a história, há um arranjo social da narrativa, que explica a realidade a partir de relações sociais instituídas entre o político, as instituições e os narradores. Esse arranjo dá forma a uma identidade social de época.

Na busca de compreender esse arranjo buscamos compreender os movimentos precursores da psicóloga Maria Lucia Luzzardi junto com a associação de mães no final da década de 1980 em Rio Grande e como a invisibilidade sobre os sujeitos e a instituição foi operada no processo histórico. Em um primeiro movimento, a investigação se propõe a compor memórias desde período de sua gênese ao período atual. Na perspectiva do autor, fica claro que a memória coletiva tem como base as lembranças que os indivíduos recuperam durante a entrevista enquanto, no entanto

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p. 39).

No sentido filosófico a memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto com uma capacidade de evocar o passado através do presente (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006). Para Le Goff (2003), os campos científicos que estudam a memória atualmente, podem contribuir para a compreensão das características e dos problemas da memória social e histórica. Ainda assim, os pesquisadores vislumbraram a necessidade de aproximar a memória do campo das ciências humanas, na medida em que os resultados das pesquisas empíricas evidenciam uma relação intrínseca da memória com resultados de sistemas dinâmicos de organização (LE GOFF, 2003).

Ao defender que a cultura dos homens com escrita é diferente da cultura dos povos sem escrita salienta que, todavia, não radicalmente divergente. O segundo caso cultivou sua tradição por meio da transmissão de narrativas mitológicas ao longo das gerações, no entanto, essa prática não lança mão de estratégias de memorização, não é uma prática mecânica, diferentemente da escrita. “Transmissão de conhecimentos considerados secretos, vontade de manter em boa forma uma memória mais criadora que repetitiva; não estarão aqui duas das principais razões da vitalidade da memória coletiva nas sociedades sem escrita” (LE GOFF, 2003, p. 426). “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” (LE GOFF, 2003, p. 471). Na concepção do autor a memória coletiva pode ser crucial no desenvolvimento da própria História, ela está presente nas grandes questões das sociedades. O autor a defende como “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Ricoeur (2007) distingue a memória da história. Para ele, a história deve “afirmar uma outra representação do passado”, exercendo a crítica para frisar sua função de “coordenação, [...] de 'síntese do heterogêneo', a história mede e corrige a memória – ou, mais exatamente, as memórias, no plural – a partir do princípio de equidade”. O historiador deve ser algo como um médico e um sacerdote da memória e coadjuvar no equacionamento crítico de situações limítrofes e traumáticas. Sua meta “não deve ser a constituição de uma história objetiva, mas de uma história alimentada por uma boa subjetividade” (BENTIVOGLIO e DURAN, 2013).

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter a herança a

inventário (RICOEUR, 2007, p. 101). Peter Burke descreveu a memória como uma reconstrução do passado. Conforme seus escritos, ela é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado e uma possibilidade de sistematização das lembranças, como indicadores e referenciais para múltiplos estudos, são os registros da oralidade (2000). Apreendemos também os pressupostos de Verena Alberti (2004), segundo a autora, a transmissão de uma memória ou de um fato pode passar pela narrativa, que vai permitir que outra pessoa que não o entrevistado ou o entrevistador, entenda sobre a história que se pretende escrever. Nas palavras da autora, “Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de com acordo com determinado sentido” (ALBERTI, 2004, p. 12).

Nesse sentido, o encaminhamento metodológico, compreende a captação dos colaboradores para entrevista a cerca do tema que servirá de fonte para uma construção narrativa pela pesquisadora-entrevistadora e os entrevistados, de modo a dar visibilidade às memórias desses acontecimentos que a pesquisa intenciona elucidar, em seus diferentes tempos-movimentos. Em levantamentos preliminares e entrevista-piloto as vozes dos sujeitos narradores revelaram que a associação de mães dos autistas guiada pelos saberes da psicóloga Luzzardi tiveram importância e protagonismo de tal forma que deveriam fazer parte da história oficial da Educação municipal, e especialmente, de terem, institucionalmente, um espaço de reconhecimento por terem incidido politicamente sobre a realidade.

### **A questão tempo-espaço**

Apesar de aparentemente abstrato, o tempo é uma vivência concreta que se apresenta como categoria central da dinâmica da História. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade pode-se dizer, portanto, que tempo, memória, espaço e história caminham juntos (DELGADO, 2003). Como a memória se prende a um espaço-tempo, a um passado que não mais existe, as suas narrativas são construídas a partir da percepção no presente em que se registrou essa memória. O tempo-espaço pode representar duas dimensões na ordem social: o tempo-espaço dos fluxos que são movimentos de informação, de capitais, de demandas e de decisões que promovem a interação organizacional no modelo cibernético; e o tempo-espaço dos lugares, a realidade tangível das ações humanas, no mundo concreto e físico onde espaço é lugar e o tempo é sucessão. Essas dimensões balizam o cotidiano da atualidade numa duplicidade e cumplicidade que modelam as novas formas de organização da vida social (VIEIRA, 2003).

A relação entre tempo e acontecimentos constitui a sucessividade, que é um dos estofos da História. Nesse sentido, tempos diversos são identificados pelos elementos substantivos que os fizeram diferentes entre si. A busca do significado de um tempo encontra na memória e na própria História suportes básicos e, sem qualquer poder de alteração do que passou, o tempo atua modificando ou reafirmando o significado do passado. Reconhecer o substrato de um tempo é encontrar representações e uma gama de elementos que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas (DELGADO, 2003).

Conforme Le Goff (2003), A distinção passado/presente que aqui nos ocupa é a que existe na consciência coletiva, em especial na consciência social histórica. Mas torna-se necessário chamar a atenção para a pertinência desta posição e evocar o par passado/presente em outras perspectivas, que ultrapassam as da memória coletiva e da História. A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo. É, pois, uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas. Como o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica (LE GOFF, 2003, p.203).

Em uma perspectiva contemporânea as relações entre espaço, tempo e homem estão imbricadas também as noções de memória coletiva e suas relações com a História. Nessa complexa e ambígua relação, ainda que as duas sejam geradoras de contribuições, Memória e História são coisas distintas e com espaços de saber diferenciado. Isso não significa afirmar que a história e a memória não possam se relacionar ou que não possuam aproximações, mas que são conduzidas por exigências e existências diferentes.

Enquanto a história se fundamenta sobre um saber universal aceitável, para a memória a presença do passado no presente é fundamental para a legitimação de certos saberes ou hierarquizações e para articular as narrativas do passado vivido à percepção do presente pretendido (CHARTIER, 2007). Contudo, como a memória se prende a um espaço-tempo, a um passado que não existe mais, suas narrativas se constroem a partir da percepção que se tem dessa memória no presente e sobrevive porque são intensos os trabalhos de construção e reconstrução das lembranças e das recordações passadas.

Ao pensarmos no valor da memória individual e da memória coletiva enquanto material para a História e a apropriação da memória não só como fonte, mas também como objeto de estudo para a historiografia deve-se pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. Dessa forma, compreendida como ‘território’, espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as



lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante (BARROS, 2009).

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993). Assim, a memória abandona o campo da experiência individual, mediada pela linguagem e adquire a possibilidade de ser comunicada, isto é, socializada. Foi assim que tanto a dimensão da Memória Coletiva contribuiu para permitir uma abordagem mais complexa da Memória Individual.

## **Metodologia**

Neste tópico vamos apresentar aspectos referentes às escolhas metodológicas do trabalho que se pretende utilizar de História Oral como instrumento para a composição de memórias em uma pesquisa de inspiração narrativa. Considerando que o objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas, a História Oral em sua vertente temática cumpre o papel de capturar o substrato: as entrevistas gravadas que giram em torno do tema de interesse.

Clandinin e Connely (2000, p.20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. Polkinghorne (1995) descreve pesquisa narrativa como um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa. Em síntese, usam-se as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo (PINNEGAR e DAYNES, 2007).

Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo pesquisador e, nesse sentido a História Oral é primordialmente uma arte da escuta (PORTELLI, 2016). Para a pesquisa narrativa a experiência é um fator importante, ela é pessoal e social. Os dados obtidos na pesquisa podem ser coletados de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual delas se adequa mais ao perfil de seu estudo (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Uma vez que amparado pela História Oral, ferramenta escolhida para o estudo de memórias isto é, compete em seguida ao pesquisador a composição da tessitura do produto final e também da interpretação

do registro narrativo que é a representação da memória. O pesquisador dá vida à história do outro organizando e selecionando fatos da narrativa da memória.

O trabalho de campo por meio da História Oral consiste na gravação de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos e modos de vida da história contemporânea (ALBERTI, 2004). No entanto, não é somente de entrevistas que se faz História Oral, nossa ferramenta não se reduz a um recurso colecionador e sim, transformador (BOM MEIHY, 2002). A condução do projeto de História Oral deve ser observada desde a fase de apresentação dos motivos das entrevistas, necessitando fazer parte desse projeto algumas respostas: a quem se destina a pesquisa? Como será realizada? Qual o seu ponto zero (a pessoa que, presumidamente, sabe mais dentro do escopo narrativo)? Qual é o porquê (a razão para que a pesquisa aconteça ajuda a determinar a devolutiva social que o projeto pretende oferecer)? Dessa maneira, fizemos a escolha por seu uso como instrumento de pesquisa considerando que centrada na memória humana, as fontes orais acrescentam uma dimensão viva e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas (ALBERTI, 1990. p 4).

Os passos metodológicos desenvolvidos até o momento foram: realizar processos de aproximação ao tema e a o objeto de investigação. Durante esse tempo realizamos ações centradas em buscar sujeitos que participaram da construção da história da instituição. A aproximação ao campo dos sujeitos da pesquisa se fez de forma mediada, em uma conjunção entre as informações que já possuíamos e a as informações disponibilizadas pela direção atual da escola. Esse movimento nos oportunizou revelar aspectos oficialmente desconhecidos devido ao não registro de ações do passado; de posse desses indícios, passamos para o segundo passo: realizar um levantamento de questões que seriam pertinentes para aprofundar a investigação, agora já fazendo questionamentos sobre a história e ampliando nossas dúvidas.

Para tanto produzir um roteiro-base de assuntos para a primeira entrevista. O ponto de partida para construirmos o nosso grupo de entrevistados foi a atual diretoria da Escola Maria Lúcia Luzzardi que nos ofertou informações preliminares daquilo que ‘ouviu contar’ a respeito dos primeiros anos da Escola e alguns contatos que poderiam estar ligados ao período em questão. Com base no roteiro de questões fomos ao encontro dos sujeitos. Durante três meses ficamos na busca dos sujeitos da pesquisa. Nesse tempo foi possível identificar,

apresentar o projeto e convidá-los a marcar data e local para a entrevista foi preparado um roteiro de perguntas.

Com essas aproximações fomos escutando e registrando algumas ideias contextuais da história narrada por eles e nos demos conta de que nosso roteiro precisaria ser ajustado à condição de perfil de cada um dos sujeitos. Mantivemos a estrutura das questões, mas sempre rearranjadas e reorganizadas de acordo com duas classificações sendo que uma é a de ser membro da família da psicóloga Maria Lucia Luzzardi e a outra classificação é constituída pelas mães da Associação que também aderiram à pesquisa.

Isso porque os vestígios encontrados até aqui apontam para a confluência dessas duas partes como fator gerador dos acontecimentos que investigamos. Nos próximos passos de levantamento de dados permaneceremos solicitando a cada entrevistado a indicação de outra/s pessoa/s que possa contribuir com mais informações, até chegarmos a um nível de saturação da informação.

A primeira entrevista que serviu como nossa experiência-piloto foi realizada no dia 04 de abril de 2019. A escolha por Lygia Pureza Teixeira, 66 anos foi o ponto zero do projeto e não se fez de maneira arbitrária, Lygia segundo informações passada pela Escola foi principal responsável pela criação da Associação de Mães de Autistas na Cidade e sua experiência tem o potencial de um fio condutor da narrativa já que esteve presente durante todos os tempos-movimentos que pretendemos abarcar.

O meu encontro com ela foi marcado por telefone dias antes e ela ficou muito feliz e emocionada em poder me contar sua luta e sua história. Fui recebida em sua casa onde me concedeu cerca de duas horas de conversa gravada e autorização para o uso em pesquisa mediante termo de consentimento.

Mãe de Fabrício, autista nascido em 1978, em Rio Grande, Lygia conheceu a APAE onde encontrou pela primeira vez a psicóloga Maria Lucia Luzzardi iniciando um trabalho voltado para um pequeno grupo. Desse encontro, desencadearam todos os acontecimentos que resultaram na criação da Escola de Educação Especial que hoje ainda conta com uma extensão desse projeto, um centro terapêutico de atendimento a ex-alunos e outros autistas adultos fora da idade escolar.

Existe complexidade no processo de transição dos textos de campo, ou seja, das entrevistas gravadas e transcritas fielmente, para os textos da pesquisa, por isso foi incorporado também ao projeto um diário de campo de uso pessoal dos pesquisadores cujos apontamentos referentes à suas experiências, angústias e percepções (reflexão contínua) no percurso investigativo possam ser somados a narrativa final. Ao escrever seu texto de

pesquisa, a voz do pesquisador está presente e interligada com a voz dos participantes (Clandinin e Connelly, 2011).

Clandinin e Connelly (2011) ressaltam questões relacionadas às conexões que se estabelecem entre memória, textos de campo e textos de pesquisa, explorando o lugar da memória nesse processo. Os textos de campo acabam desenvolvendo a função de sinalizadores da memória, elemento fundamental para a composição dos textos de pesquisa (SAHAGOFF, 2015).

Ao optarmos pela inspiração narrativa da composição de memórias optamos também pela compreensão de pessoas, lugares e acontecimentos a partir de uma dinamicidade. A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre essa experiência a partir dos espaços tridimensionais em que se encontram (SAHAGOFF, 2015). Conforme apontam Clandinin e Connelly (2011), os termos: interação (pessoal e social), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar) compõem um espaço tridimensional que caracteriza a pesquisa narrativa, tornando-se um dos elementos-chave no desenvolvimento do método narrativo.

O processo de uma pesquisa qualitativa com enfoque narrativo possibilita compreender o contexto e os modos de ação dos sujeitos em seus espaços de atuação. Esse fazer pesquisa é frequentemente permeado por desafios metodológicos de construção dos instrumentos e exige uma compreensão conceitual complexa capaz de inter-relacionar as bases epistemológicas da metodologia com as bases conceituais de análise. Nesse sentido, o aprender a ser pesquisador/a se coloca como um desafio formativo.

As demandas advindas das pesquisas de campo questionam os instrumentos e os pressupostos iniciais de pesquisa, exigindo do pesquisador iniciante ou mais experiente algumas revisões metodológicas e epistemológicas. Os pesquisadores localizam fatos, acontecimentos e pessoas que possam ser objeto de estudo ou fonte de dados. Nesse movimento de busca faz-se necessário avaliar o terreno das possibilidades, ou seja, da potência e importância de tal situação ser objeto de pesquisa. Isso se refere, portanto, a pertinência da pesquisa.

O movimento da pesquisa de campo exige do pesquisador uma definição de objetivos e a produção de pistas e/ou indícios de investigação. Recolher os dados requer aproximação com as pessoas envolvidas, sua adesão, tempo e confluência de horário entre o pesquisador e o entrevistado. Rever e explorar o conteúdo das entrevistas para com base nisso gerar questionamentos que afinam o foco das observações e o conteúdo delas faz parte da jornada.

De posse de um significativo conjunto de dados, inicia-se o processo de sistematização prévia, que geram temáticas a serem aprofundadas com mais pesquisas de campo. No processo de formação do pesquisador é preciso exercitar o saber-viver a pesquisa, como uma experiência ampla, organizar e distribuir o tempo, escolher as pessoas que irão entrevistar e os aspectos a aprofundar e, diversas vezes tomar decisões que modificam seus planos iniciais. A Escola que hoje é referência em educação e acompanhamento de crianças e jovens com autismo dentro do município foi inicialmente um grupo de mães unidas em meados da década de 1980 pela psicóloga que hoje dá nome a mesma. Maria Lucia Luzzardi e as mães realizaram ações que incidiram diretamente na reformulação do acolhimento ao autista levando a cidade da inexistência de qualquer atendimento direcionado ao processo de criação da Escola que hoje ainda conta com um centro de apoio.

Foi devido à falta de registros do passado que pudessem nos auxiliar a suprir a ausência de estudos que apresentem como objeto de pesquisa esse momento de transição da completa inexistência de atendimento especializado ao autista para a criação de uma Escola Municipal de Educação Especial que é, até hoje, uma das principais referências na Cidade dentro desse enfoque que optamos por trazer a luz essa história a partir da memória dos atores sociais. Enfim, esse projeto de pesquisa lança mão da memória coletiva com o objetivo registrar as memórias sobre os percursos que constituíram o processo de proposição de criação, organização e manutenção do espaço de atendimento e educação para crianças e jovens autistas em Rio Grande.

A definição de metodologia e instrumento de pesquisa passou por diversas problematizações ao longo do tempo, conformando o atual arranjo. A princípio tínhamos dado como certo a História Oral de vida de Maria Lucia Luzzardi, no entanto, ao analisarmos o conteúdo da entrevista-piloto essa certeza precisou ser repensada e foi então reformulada. No percurso de uma pesquisa é necessário fazer escolhas considerando as perdas e ganhos, previstas em cada uma delas. Centralizar nossa questão apenas na figura da psicóloga cuja Escola homenageou com seu nome ignoraria o antes e o depois que constatamos possuir uma riqueza de tempos-movimentos igualmente fundamentais para o que é hoje, optou-se assim pela narrativa e registro da memória coletiva.

### **Dados preliminares**

Apresento agora a entrevista tematizada em recortes de conteúdo que foram selecionados para construir um primeiro movimento interpretativo. Esse corpus de pesquisa se constitui nos dados iniciais que levamos para a qualificação como mote exemplificador dos

nossos processos de coleta e de sistematização dos dados. No presente momento a entrevista-piloto já realizada reafirma a voz de Lygia como informante-chave. Algumas das hipóteses iniciais como a importância do trabalho, do acolhimento e atenção da psicóloga e o grupo de mães criador de uma associação em prol da luta por direitos. Logo no começo da entrevista, ela explicita sua angústia frente ao completo desconhecido, em 1978 e nos conta do seu filho, Fabrício, ainda um recém-nascido:

...eu suspeitei de alguma coisa diferente nele [Fabrício], mas na verdade eu nem sabia o que era autismo, nem sabia que existia, não sabia nada... Há 41 anos atrás! Muito tempo, né? E naquela época ninguém falava, ninguém sabia nada sobre, mas eu suspeitei desde que ele era bebezinho, pra ser mais precisa assim, desde os primeiros dias (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

Fabrício não era o primeiro, mas sim, o terceiro filho de Lygia, ela notou nos primeiros dias de vida dele algo estranho em seu sono e seu comportamento a noite, diferente das duas outras filhas:

Eu já tinha experiência! Então eu acordei pra ver né, se estava tudo bem. Acendi a luz e ele estava simplesmente acordado com os olhos paradinhos no teto. Até levei um susto, a primeira impressão que tive foi horrível. Ele estava estático... Quietinho. Me assustei, mas aquilo ficou na minha cabeça. Daí, eu comecei a não apagar a luz de noite, porque vi que ele dormia muito de dia e, de noite, ele ficava acordado, simplesmente acordado. Não chorava, não resmungava... nada! (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

Lygia observava o comportamento de Fabrício que cada vez mais se diferenciava:

...passou uns meses e eu fui observando que ele era muito, muito, muito desligado. Totalmente. Ele não atendia, ele não tinha aquela troca de olhar (...) não tinha um contato visual direto (...) alguma coisa estava errada, mas ninguém acreditava. Era só eu (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

Por se tratar de uma criança perfeita fisicamente e diante da descrença de toda sua família em volta já que ninguém acreditava que houvesse algo diferente em Fabrício, Lygia somente procurou um especialista depois que o menino completou um ano, mesmo levando o filho ao pediatra mensalmente.~

*Durante todo esse um ano a senhora não procurou outro médico? Não. Ele ia normalmente aos pediatras e eles diziam: “Não tem nada esse guri”. Um médico disse pra mim: “É surdo” e eu disse: “ não é!”. “Como tu sabe que não é?”. Eles duvidavam de mim, entendeu? Achavam que eu era doída e estava inventando coisas... Superproteção. (...) Bom, daí com um ano eu comecei a ir outros caminhos até então só pediatras. Fui ao neurologista, mas fui primeiro em uma psiquiatra. Ela não me deu muita luz, ela fez uma avaliação dele assim, do comportamento dele, fez uns testes com ele, mas ela disse assim: “é tudo muito novo, ele é muito pequeno*

ainda” (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

Lygia conta que nem retornou nesse consultório cinco meses depois como deveria, perdera a confiança e optou por visitar um neurologista em busca de uma opinião sobre o comportamento do filho que com um ano e meio já se acentuava:

Aí a primeira coisa que o neurologista pede é o encefalograma, mas ele não me falou nada se suspeitava de alguma coisa, mas ele colocou no prognóstico: autismo. Peguei o papel, li. Ué? Autismo? O que será isso? (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

No mesmo dia, ela foi aconselhada pelo médico a procurar por apoio psicológico:

Aí fomos fazer eletro e no eletro foi um terror pra fazer, e ele se revelou de forma pra mim um lado que não tinha mostrado. Era a dificuldade de se colocar em outro ambiente. Foi muito difícil, ele chorava, ele gritava, não deixava tocar nele nem colocar os eletrodos que tinha que colocar ele arrancava tudo. Até foi feito, mas muito mal feito aquele exame não tinha como resultado sair alguma coisa né. Lógico, não dá nada também né não ia aparecer nada porque não é o caso. Aí foi o que aconteceu, não deu nada no exame e foi aquele estresse muito grande e a partir dali eu comecei a notar ele muito mais agitado, até então ele era desligado, mas não era agitado e começou a ficar com medo de ir a lugares diferentes. Quando eu voltei com o exame que não deu nada ele me falou, me explicou mais ou menos como era e que eu ia ter que procurar um apoio psicológico (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

A partir desse momento que Lygia ingressa em um mundo desconhecido por ela até então, a busca por atendimento psicológico e orientada pelo neurologista que lhe sugeriu o futuro diagnóstico levou-lhe a conhecer a APAE de Rio Grande. Foi também nesse momento, quando Fabrício já tinha cerca de dois anos e meio que ela teve contato com outros autistas e outras mães pela primeira vez:

Nunca tinha ouvido falar. Nem a palavra [autismo] eu conhecia. Achei que ele ia dar um remédio e ia melhorar. (...) Naquela época não tinha nada na cidade né, nesse sentido. Claro que psicólogo sempre teve, mas não um que pudesse fazer um trabalho voltado pra isso. (...) eu fui procurar um psicólogo, aí eu fui na APAE (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

A ideia de buscar a APAE não partiu do médico e sim de um episódio que aconteceu na rua uma vez:

Uma vez eu segui na rua um homem com um menininho que caminhava igual ao Fabrício, ele caminha meio que na ponta dos pés e isso é muito característico deles quando são pequenos. Segui quadras porque eu tinha vergonha de me aproximar, não sabia qual seria a reação e fui, em determinado ponto eles pararam em um ponto de ônibus daí a gente teve que parar também. Eu cheguei assim e disse: “ não me leva a mal, mas o teu filho tem uma coisa muito parecida com meu filho, meu filho caminha igual ele e eu vim observando”. Aí ele disse assim pra mim: “o meu filho é autista”. Eu disse: “Ah o meu também”. Ele me disse que o filho dele estava

sendo atendido na APAE (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

Foi então lá na APAE o seu primeiro encontro com a Psicóloga Maria Lucia Luzzardi.

Lá dentro não tinha um grupo formado, mas já tinha uns casos que a psicóloga da época que era a Maria Lucia Luzzardi começou a atender. (...) E aí começou a fazer terapia com ele na APAE mesmo atendia e fazia sessões e ali a gente começou a conhecer uma mãe e outra conversar e comparar. Agente começou a ver que não era só a gente. (...) Nós ficamos sabendo que em Porto Alegre estava sendo criada uma associação de pais de autistas (...) fomos eu e outra mãe a Porto Alegre participar desse encontro, voltamos de lá com todos os documentos pra fazer a associação aqui, cópia dos estatutos deles (...) a gente nem sabia que podia estar acontecendo alguma coisa e que a gente fosse sair, mas corria o risco porque o trabalho era diferenciado então de repente ia acabar e a gente ia ficar sem. Aí a gente criou a associação. (...) Vai fazer 30 anos agora. Em outubro faz 30 anos que a associação foi criada. E aconteceu o que a gente achava que poderia acontecer, acabou o grupo lá dentro e a gente ficou sem saber pra onde ir (Lygia Pureza Teixeira. Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019).

O que tentei mostrar até aqui foram percepções e inquietações que se apresentavam diante da suspeita e do diagnóstico de autismo em Rio Grande/RS no início da década de 1980 conforme a voz de Lygia. Seu ingresso na APAE e encontro com o trabalho que germinava lá dentro através de Maria Lucia Luzzardi estão tratados até aqui como desencadeadores do que há hoje. A psicóloga que impulsionava e direcionava as mães na criação de uma iniciativa que garantisse atendimento direcionado, já que a APAE não se restringia a essa especificidade faleceu aos 42 anos sem ver a Escola nem o Centro de Atenção funcionando, contudo, seu nome recebeu a homenagem.

### **Considerações finais**

Com mais duas entrevistas marcadas para o segundo semestre deste ano, ainda estamos analisando a possibilidade de incluir outros perfis que forem suscitados pelos narradores como um representante da APAE durante o período investigado ou uma figura política ligada à equipe da Secretaria de Educação no ano de fundação da Escola. No entanto a avaliação sobre a necessidade e então, a busca por esse outros perfis somente será realizada após esgotarmos os narradores das duas classificações mencionadas e, se incluídos, serão entrevistados com roteiros pensados para eles levando em consideração o seu papel nos acontecimentos.



## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBERTI, Verena. *Além das versões: possibilidades de narrativas em entrevistas de história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. *História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço*. MOUSEION, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009
- BENTIVOGLIO, Julio. DURAN, Maria Renata da Cruz. *Paul Ricoeur e o lugar da memória na historiografia contemporânea*. Dimensões, vol. 30, 2013.
- BURKE, Peter. História como memória social. In: \_\_\_\_\_. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CHARTIER, R. *A História ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, 6, 2003, p. 9-25.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LE GOFF, Jacques. História. In: \_\_\_\_\_. *História e Memória*. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 4º ed., São Paulo: Loyola, 2002.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.
- PINNEGAR, S.; J. G. DAYNES. Locating narrative inquiry historically. In: CLANDININ, D. J. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.
- POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016.  
RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SAHAGOFF, Ana Paula. *Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana*.

VIEIRA, Euripedes Falcão. O tempo-espaço: ficção, teoria e sociedade. *Cadernos EBAPE.BR – FGV*. Vol. I, n. 1, 2003.

### **Entrevistas concedidas**

Lygia Pureza Teixeira Entrevista concedida. Rio Grande/RS, Brasil, abril de 2019.

# **ATELIÊ DAS EMOÇÕES: PROCESSOS EDUCACIONAIS E INTERACIONAIS ATRAVÉS DO ARTESANATO**

*EMOTIONS WORKSHOP: EDUCATIONAL AND INTERNATIONAL PROCESSES THROUGH CRAFTS*

*Daiane Viegas Damé  
Bióloga – Técnica de Laboratório  
Universidade Federal do Rio Grande  
Campus São Lourenço do Sul  
daiane.dame@furg.br*

*Larissa Migliavacca Pacheco  
Psicóloga  
Universidade Federal do Rio Grande  
Campus São Lourenço do Sul  
larissapacheco@furg.br*

## **Introdução**

Este trabalho apresentará o Projeto de Extensão Ateliê das Emoções e descreverá as experiências e análises da oficina de artesanato sobre sementes medicinais: Das Plantas às Contas. O referido projeto está locado na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis/PRAE, do Campus de São Lourenço do Sul, na Universidade Federal do Rio Grande/FURG.

O objetivo central é a promoção de atividades artesanais, a partir da formação de grupo operativo e de escutas acolhedoras. Tais ações visam à prevenção em saúde mental de todos os participantes. Este projeto é de extensão e, portanto, supõe alcançar a população externa à universidade, além de, especificamente, a rede de serviços municipais e os seus usuários. Desta maneira, disponibiliza aos estudantes da FURG espaços para interação e inserção com a comunidade local, promovendo o desenvolvimento social e profissional.

O Ateliê das Emoções executa oficinas de artesanato com periodicidade quinzenal, e, conforme demanda, ações pontuais em entidades, órgãos, escolas, feira do livro e/ou atividades acadêmicas. Elas são amplamente divulgadas por meio de redes sociais e correio eletrônico. De modo geral, tais encontros acontecem a partir da oferta de um espaço destinado à formação do grupo e a elaboração de uma peça de artesanato, confeccionada durante o período da reunião.

As oficinas são técnicas utilizadas para a abordagem de diferentes temas, entre eles o autoconhecimento, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e manuais, a criatividade, os valores, as vivências empáticas, bem como a elaboração de planos e projetos futuros, entre

outros. Deste modo, pressupõe-se que a participação nas oficinas para a confecção de um artesanato, especialmente com as trocas entre todos os participantes, pode conduzir a resultados preventivos em saúde mental, tais como as expressões de emoções de alegria, a sensação de pertencimento, de autoconfiança na capacidade de realizar e concluir uma atividade, entre outros sentimentos.

No mês de junho de 2019 foi realizada uma oficina de artesanato sobre sementes. Utilizaram-se as contas de uma planta medicinal conhecida popularmente por Lágrimas de Nossa Senhora (*Coix lacrima-jobi* L.; Família Poaceae). Foram confeccionados diferentes objetos, entre eles colares, pulseiras, artigos religiosos, e outros. Na ocasião, participaram deste encontro pessoas da comunidade de São Lourenço do Sul, servidores e usuários do Centro de Atenção Psicossocial/CAPS, residentes da formação em saúde mental<sup>1</sup>, estudantes, egressos e servidores da FURG.

A partir da oficina, foram analisadas as expressões simbólicas, manifestadas através de palavras, imagens, interações, condutas e dos artefatos confeccionados. Essa maneira de refletir está centrada na abordagem interpretativa. Ela estuda os significados que tais elementos podem ter para as pessoas, que sentidos constroem e atribuem para representar as suas manifestações e modos de vida.

Nesse encontro, os participantes viveram experiências de criação, de aprendizado das técnicas manuais, de integrações e partilha das emoções. Assim, observa-se a constituição de um espaço de saúde e formação de vínculos entre os presentes, especialmente para os estudantes da FURG. Esses verbalizaram sobre a importância de participar de grupos de formação múltipla, com a presença de usuários dos serviços de saúde mental. Assim, as trocas advindas destes momentos são de extrema importância para a formação pessoal e profissional do acadêmico. Além disso, há também o processo de aprendizado do artesanato, com a construção de objetos para uso pessoal, tais como colares, pulseiras, rosários.

Na sequência do texto consideram-se as questões teóricas que estruturam o projeto e, especificamente, este trabalho. A metodologia é apresentada, incluindo uma foto do fruto utilizado. Tratam-se ainda dos resultados e discussão, das considerações finais, com fotos, e a referência utilizada.

---

<sup>1</sup> Residência Multiprofissional em Saúde Mental em São Lourenço do Sul.

## **Entre Fios E Contas**

### *Entre Fios*

O Ateliê das Emoções é um projeto de extensão que realiza as suas ações em grupo, pois se sabe que os espaços coletivos são esferas importantes onde ocorrem as interações sociais e o desenvolvimento humano. Conforme Zimerman (1997), o indivíduo é portador e construtor de um conjunto de sistemas tais como valores, desejos, necessidades básicas, identificações, mecanismos de defesas, entre outros. E são nas relações estabelecidas consigo, com demais seres e com os grupos que a pessoa se constitui enquanto sujeito. Assim, compreende que os mundos externos e internos não são descontínuos ou isolados, e sim encadeados um com o outro. De modo análogo, os aspectos sociais e individuais dos sujeitos se fundem, diluem-se e interpenetram.

Diante da ideia acima descrita, esse projeto, desde o seu planejamento às práticas, compreende as concepções teóricas dos processos grupais a partir de Pichon-Rivière (1986). Para ele, o grupo operativo é uma modalidade em que a realização da tarefa é central e tem por objetivo “aprender a pensar em termos de resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal,” (p.105), e não individualmente, pois isso seria outra técnica. São nos grupos operativos, através da resolução da atividade, que ocorrem a explicitação, a comunicação, os processos de aquisição do conhecimento em que é possível elucidar situações de ansiedade.

Nessa linha de raciocínio, usa-se como uma das técnicas de trabalho a escuta/acolhimento. Isso porque ela é uma ferramenta interativa, que propõe e amplia os processos de comunicação através do ouvir, do problematizar e do agir. Oportuniza, assim, aproximações iniciais, com a construção de vínculos referenciais e de confiança entre os participantes do grupo (Silva e Oliveira, s.d).

Esse contato inicial é importante no sentido de receber as demandas chegadas ao grupo e cuidar delas para que o sujeito possa vincular-se ao projeto e dar continuidade a sua participação. Além disso, o exercício da confiança permite a crença de que, mesmo não tendo conhecimentos básicos de artesanato, o participante realize a construção de sua peça, agindo com competência em todas as etapas até a finalização da mesma.

Em sentido análogo, a escuta é uma ferramenta primordial para que a pessoa seja atendida na concepção de cuidado como ação integral (Maynard et AL,2014). Com isso, os vínculos são constituídos a partir das relações de acolhimento, do respeito à diversidade e da singularidade nos encontros, os quais são sempre únicos.

## *Entre Contas*

As contas utilizadas são as sementes oriundas da planta *Coix lacrima-jobi* L., da família botânica Poaceae. Ela é conhecida popularmente por Lágrimas-de-Nossa-Senhora, Capim-de-Nossa Senhora, Lágrima-de-Jó, entre outros nomes. Originária da Ásia tropical adaptou-se em quase todo o território brasileiro. Essa planta apresenta características morfológicas de herbácea cespitosa, folhas semelhantes as do milho, cartáceas. As inflorescências terminais e axilares são do tipo racemo, curto e inclinado, podendo variar a sua altura entre 1,0 a 1,8 metros. Apresenta fruto em forma de globo, liso-vernicioso, rígido, perolado, com cor esbranquiçada e matizes acidentados ou negros. (Lorenzi, 2002).

Os frutos/sementes são utilizados, em distintas culturas, de diferentes maneiras. A saber: - nos artesanatos as sementes compõem peças tais como rosários, colares, utensílios, guias espirituais; - no uso alimentar, os frutos são triturados para a fabricação de farinha; - na medicina popular os grãos são usados em formas de tinturas ou triturados para tratar inflamações, aliviar as dores e os espasmos, diminuir a febre e o controle de infecções. (Lorenzi, 2002).

Por conseguinte, durante a oficina surgiram relatos de experiências por parte dos integrantes que exemplificam o uso sistêmico deste fruto. Os quais descrevem o uso popular na região do extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul para tratar problemas renais, pois ao manusear os grãos eles liberariam propriedades fitoquímicas que estimulariam os rins. Esse saber local pode intuir o porquê da confecção de rosários e colares especificamente com estas sementes, visto que tais práticas poderiam conciliar os usos artesanais e medicinais, comumente utilizadas nessa região.



**Figura 1.** Arquivo pessoal, junho 2019. *Coix lacrima-jobi* L. Fruto em destaque.

## **Metodologia**

A oficina Das Plantas às Contas aconteceu no dia 06 de junho de 2019 na sala de convivências dos estudantes do Campus da FURG de São Lourenço do Sul. No centro do espaço organizou-se a mesa para o trabalho e foram colocados todos os materiais sobre ela. Havia as sementes de Lágrimas de Nossa Senhora, talos secos de roseiras, fios, agulhas, tesouras, linhas, elásticos, botões, miçangas, cola. Foram também dispostos objetos prontos construídos com as referidas contas. Elaborou-se um ambiente onde todos os itens utilizados ficaram expostos e à vista dos presentes, indicando a existência de inúmeras possibilidades de criação.

A próxima ação acolhedora realizada foi a saudação de boas vindas para todas as pessoas e a afirmação da importância da diversidade de participantes no grupo. Em seguida, apresentou-se o projeto e uma explicação inicial sobre a técnica, mostrando algumas peças de artesanato prontas. Os materiais utilizados foram expostos e as peças construídas. Salientou-se ainda que essas informações são indicações de trabalho, porém a liberdade de expressão e a manufatura da peça é de construção única, singular. Isto porque cada sujeito colocará as suas intenções na manipulação dos materiais e criará através do seu processo de expressão, considerando ainda que há a coordenação motora individual. Deixou-se expressamente claro que, mesmo usando técnicas semelhantes, cada um fará a seu próprio modo. Não haverá produto final que se corresponda ou equipare.

Em seguida, foi comunicado o tempo médio de duração da oficina e que as responsáveis estão disponíveis para o auxílio da atividade. Percebe-se que existe uma interação e dedicação por parte das pessoas que dominam alguma técnica de artesanato e debruçam-se sobre a colaboração na prática grupal. Tais condutas levam a uma maior interação e comunicação entre todos. Há trocas de saberes e de fazeres, onde que os conhecimentos trazidos para o ateliê são valorizados.

Neste encontro foram confeccionados diferentes objetos: colares, pulseiras, artigos religiosos, entre outros. Participaram da oficina pessoas da comunidade de São Lourenço do Sul, servidores e usuários do CAPS, residentes da formação em saúde mental, servidores da FURG, egressos e estudantes. Esses últimos são dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Agroecologia.

O projeto oferece aos integrantes um chá de ervas naturais e frescas que são colhidas no dia da oficina. Em grande medida, a partir do momento em que ele é servido, acentuam-se as trocas de receitas, conhecimentos e saberes a cerca das plantas.

### **Resultados e discussão**

Os resultados advindos dessa oficina são analisados desde a perspectiva da abordagem interpretativa, em que as expressões simbólicas, manifestadas através de palavras, imagens, interações, condutas e dos artefatos confeccionados são elementos importantes para conhecer algumas consequências deste trabalho. Assim, destacam-se os significados e compreensões que esses elementos podem ter para as pessoas, quais sentidos constroem e atribuem para representar as suas manifestações. (Geertz, 1989)

A partir dos discursos dos participantes, em especial dos estudantes da FURG, analisou-se os resultados proporcionados pelo encontro. A principal emoção que surgiu foi a alegria. Ela estendeu-se durante todo o processo de grupo atingindo os presentes. Sabe-se que esse sentimento é produtor de bem estar e alívio.

Além dessa emoção, a participação na referida oficina produziu estreitamento das relações estabelecidas entre as pessoas, especialmente entre os estudantes da FURG e os residentes. Tais interações são fundamentais para a construção de redes de apoio afetivo, ainda mais em uma cidade com escassos recursos sociais e culturais. Salienta-se ainda que essas relações corroboram para a quebra de paradigmas no campo da saúde mental, onde algumas pessoas ainda referem preconceitos com as unidades de atendimentos e seus usuários.

Algumas peças de artesanato foram elaboradas com referencias religiosas, tais como rosários e japamala. O primeiro remete a religião católica e o segundo ao budismo. As falas sobre religiosidade produzidas nesta oficina romperam com estigmas associados às doutrinas não convencionais. Os participantes que demonstraram interesses nese tema ficaram à vontade para fazer interrogações e envolverem-se com as temáticas religiosas e as suas práticas.

Um aspecto relevante que ocorreu está relacionado ao fato de que há pessoas que ingressam na oficina, mas que não desejam fazer as práticas artesanais. Elas afirmaram beneficiarem-se das relações propiciadas pelo encontro em grupo, com as trocas de informações, ideias e emoções. Salienta-se que o ateliê é um projeto que permite a livre expressão de ações e sentimentos.



A especificidade desta oficina aponta para a semente utilizada. Ela contém um orifício, que vai de uma extremidade a outra, e é preenchido por fibras vegetais. Para confeccionar uma peça de artesanato é necessário que esse ducto esteja livre, aberto. Assim, o primeiro movimento é extrair o fio manualmente da semente. Esses atos são sutis e colocam em perspectiva a atenção e a concentração do autor na ação. Tais características são fundamentais para a construção e finalização da peça durante a oficina, oportunizando à pessoa sentimentos de autonomia e potência criadora.



**Figura 2.** Arquivo pessoal, junho 2019. Artefatos elaborados na oficina Das Plantas às Contas.

### **Considerações finais**

A oficina realizada pelo projeto Ateliê das Emoções, Das Plantas às Contas, demonstrou ser um espaço promotor de interações sociais e profissionais, ao reunir pessoas de diferentes seguimentos e serviços da comunidade de São Lourenço do Sul. Facilitando, assim, a inserção dos estudantes nesta sociedade.

Outro aspecto que chama a atenção está relacionado com as emoções de alegria, amplamente expressas pelos participantes, proporcionando um ambiente favorável às trocas de sentimentos, de experiências e de saberes.

A semente de *Coix lacrima-jobi* L. demonstrou ser propícia à manufatura dos artesanatos, sendo utilizada de múltiplas maneiras, em distintos objetos. Além disso, a manipulação das sementes possibilitou às pessoas experiências de atenção e concentração. Características de extrema importância para os processos de formação acadêmica.

Desta forma, entende-se que o referido projeto de extensão alcança os seus objetivos ao constituir-se como um campo grupal que oportuniza a prevenção em saúde mental, através das práticas artesanais e das relações estabelecidas a partir dos encontros.



**Figura3.** Arquivo pessoal, junho 2019. A oficina Das Plantas às Contas.

## REFERÊNCIAS

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p.13-41.

LORENZI, Harri. *Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas cultivadas*. Nova Odessa/SP: Instituto Plantarum, 2002.

MAYNART, Willams Henrique da Costa et al. A escuta qualificada e o acolhimento na atenção psicossocial. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 300-304, Agosto 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002014000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002014000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 dez 2019.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SILVA, Nathalia Germiniani; OLIVEIRA, Juliene Aglio. *Acolhida inicial e escuta qualificada: dimensão essencial em meio ao trabalho do CREAS*.

Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/SeminarioIntegrado/article/viewFile/4633/4395>>. Acesso em: 17 dez 2019.

ZIMERMAN, D. E. *Como Trabalhamos com Grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

# REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE ELENOR KUNZ: NOTAS DE LEITURA

*REFLEXIONES SOBRE LAS POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DEL PENSAMIENTO DE ELENOR KUNZ: NOTAS DE LECTURA*

*Edgar Gomes Viana Filho  
Graduado no curso de Licenciatura em Educação Física  
edgargomesvianafilho@gmail.com*

## **Introdução**

Segundo DARIDO (2003), a educação física escolar precisa romper com o modelo tradicional, esportivo e mecanicista, trazendo para as aulas novas concepções baseadas na abordagem Crítico-Emancipatória Humanista; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Contrutivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Fenomenológica; Psicomotricidade, Jogos Cooperativos e também introduzindo Saúde Renovada nos conteúdos. DARIDO (2001), coloca também a importância da obra de Kunz para a Educação Física Brasileira, considerando como referência para a formação acadêmica e para a atuação profissional dos elementos envolvidos no processo educacional brasileiro e na Educação Física escolar. A proposta metodológica de uma concepção crítico-emancipatória apresenta-se de forma fundamental para o desenvolvimento da Educação Física, pois aparece como orientação para a atuação de professores da área, por meio da sistematização dos conhecimentos científicos da área educacional da Educação Física brasileira.

De acordo com Kunz (2006), a Educação Física brasileira vai caminhando com aspectos diferenciados em relação à sua prática. Alguns professores adotam o tradicional modelo de aulas previsto em legislação com os objetivos básicos da disciplina que é a iniciação das modalidades esportivas e através deste introduzir metas socioeducativas como também orientar sobre os cuidados básicos com a saúde. O mesmo autor ressalta que, por outro lado, há o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física escolar comprometida com finalidades mais amplas, ou seja, além da utilização dos objetivos básicos da disciplina, deve se ainda inserir nas propostas pedagógicas novas práticas educacionais com tendências críticas da educação brasileira e, principalmente, na sociedade em que o aluno se encontra.

A partir destas divergências de planejamentos e aplicação prática de conteúdos nas aulas de Educação Física Kunz (2006) salienta que é preciso uma organização do ensino e da escola onde o Esporte passa por uma análise de sentido num trabalho conjunto entre professor

e alunos. Tendo em vista que o aluno precisa compreender o melhor sentido que o esporte tem e que poderá ter para o seu mundo.

Na atualidade da educação física escolar existe um questionamento a cerca sobre a forma o Professor de Educação Física pode proporcionar uma maior contribuição na formação dos alunos. Esse questionamento é necessário ser feito pelos professores, para que reflitam sobre possibilidades e propostas pedagógicas que tragam alternativas que possam melhorar suas aulas. Essa perspectiva pode fazer com que o Professor busque novos conhecimentos tornando-se um profissional mais preparado para que possam introduzir novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades da escola.

Nesse sentido, o presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado profissional em educação em andamento e apresenta uma reflexão acerca das possibilidades pedagógicas na Educação Física escolar a partir do pensamento de Elenor Kunz. Esse trabalho tem como objetivo principal estabelecer aproximações com o pensamento do autor a partir da sua obra “Transformação didático-pedagógica do esporte”, na qual analisa elementos que possam auxiliar o professor a repensar as aulas de Educação Física considerando a concepção crítico-emancipatória.

No intuito de aprofundar o conhecimento sobre o papel do professor de educação física na escola, esse ensaio realizou uma revisão bibliográfica a partir das obras Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, escrita por Elenor Kunz, bem como a leitura e análise da produção científica de outros pesquisadores do campo da Educação Física que se dedicaram a estudar a obra do autor.

Sobre o autor escolhido para embasar nossas reflexões, Elenor Kunz, destaca-se que ele é professor de Educação Física e doutor em Ciências do Esporte pela Universidade de Hannover (Alemanha). Dono de uma vasta produção acadêmica, publicou “Educação Física: ensino e mudanças” (1991) e “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (1994), obras que tratam sobre a concepção crítico-emancipatória para as aulas de Educação Física e que serão foco de discussão nesse trabalho, pois essas obras visam diminuir o hiato entre o professor de educação física e os alunos.

### **Possibilidades Pedagógicas na Educação Física Escolar**

Para com kunz (2006), de modo geral, a Educação Física Escolar se constitui com aspectos diferenciados em relação à sua prática. Parte dos professores adotam modelo tradicional de aulas previsto em legislação, tendo como pressupostos principais a iniciação

esportiva, introdução de valores socioeducativos e a orientação sobre os cuidados com a saúde.

Por outro lado, Kunz (2006) ressalta que, cada vez mais, se intensifica o desenvolvimento de propostas voltadas para uma Educação Física escolar comprometida com finalidades mais amplas. Ou seja, além de contemplar os pressupostos mencionados anteriormente, o componente curricular deve propor práticas educativas que promovam o pensamento crítico do estudante e relacionadas ao contexto no qual ele está inserido. E ainda existe uma parcela de professores de Educação Física que desenvolvem suas aulas sem planejamento e intencionalidade pedagógica.

Considerando as divergências de planejamento e aplicação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, Kunz (2006) a partir da sua proposta de transformação didático-pedagógica do esporte, procura destacar a necessidade de compreender o esporte para além dos conhecimentos técnicos.

Educação Física como proposta pedagógica da escola está prevista na LDB ( Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ) que nos mostra no artigo 26, parágrafo 3º colocando a Educação Física como disciplina integrada a proposta pedagógica da escola e valoriza a Educação Física como área do conhecimento e disciplina importante para formação do aluno, ainda no artigo 26, parágrafo 3º a LDB coloca a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino média). Não deixando dúvidas sobre a valorização da Educação Física escolar e sua importância na formação dos alunos. Embora haja visto que algumas políticas públicas “irresponsáveis” tentem diminuir a atuação do Professor de Educação Física na Escola que com certeza acarretaria em sérios prejuízos para a Educação Brasileira.

É de relevância salientar os valores que a Educação Física tem na Escola e que o professor como agente educacional deve mostrar de forma esclarecedora o quanto é importante a presença e a atuação do Professor de Educação Física na Escola pois o profissional de Educação Física tem uma ampla área de atuação que vai desde a iniciação dos esporte, cultura de movimentos, a introjeção de valores éticos e morais, objetivos propostos pela Escola ou seja disposto a contribuir, por isso o Professor de Educação Física não pode perder seu espaço no ambiente Escolar.

Devemos pressupor que a educação é sempre processo onde se desenvolvem ações comunicativas. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de

conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica (KUNZ, 2006, p. 31).

Dessa forma, compreende-se que o esporte abordado nas aulas de Educação Física não pode estar restrito apenas ao ensino e aprendizagem dos gestos técnicos das diferentes modalidades esportivas, mas tratado como objeto de estudo, visando que os alunos possam desenvolver, além das habilidades motoras e físicas, reconhecer o esporte como um fenômeno político, social e cultural.

Outro fator que deve-se considerar de fundamental importância nas aulas de Educação Física é de que as atividades propostas sejam prazerosa para os alunos, considerando que o Professor conquiste o aluno através de suas aulas, proporcionando melhores momentos de satisfação pessoal e coletiva, tornando uma aula alegre e contagiante estimulando a participação de todos.

Vê-se, assim, que o conteúdo para o ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático. A realidade do esporte deve constantemente ser problematizada para tornar transparente o que ela é e saber decidir sobre o que ela poderia ser. Por isso, além de análises críticas ao esporte, deve ser oferecida a oportunidade de tematizar o esporte de diferentes formas, através de programas ou cursos específicos. (KUNZ, 2006, p. 39).

Igualmente, Kunz (2006) destaca que o processo de interação social está relacionado ao processo coletivo de ensinar e aprender no âmbito educacional, devendo, portanto, ser priorizado nas aulas de Educação Física, com ênfase no trabalho coletivo através da cooperação e participação dos estudantes.

Na obra Transformação didático-pedagógica de Elenor Kunz (2006), o autor divide o processo de ensino em três categorias, a saber: trabalho, interação e linguagem. Para Kunz (2006) essas categorias podem conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa do estudante. Em relação a primeira, pode servir de base para que o estudante possa se qualificar para participar dentro das possibilidades individuais ou coletivas e ter êxito não só no esporte, mas também no mundo do trabalho bem como na sociedade. No que se refere aos aspectos sociais, a Educação física escolar, através de aulas coeducativas, pode contribuir para o aluno reconhece, compreender e respeitar as diferenças, reduzindo as discriminações em todos os sentidos, mostrando que, apesar das diferenças de sexo, étnico-raciais e de classe social todas as pessoas devem ser respeitadas e tratadas com igualdade. Quanto a competência comunicativa por meio da qual o estudante pode expor suas ideias, trocar informações com colegas e até mesmo sugestões para o professor, segundo Kunz

(2006), a linguagem no esporte não pode ser expressada somente pelo o movimento, a comunicação verbal é o meio de entender os problemas dos alunos e tentar ajudar a resolvê-los.

### **Abordagem Crítico Emancipatória na Educação Física Escolar**

Segundo Kunz (2006) através da concepção crítico emancipatório o aluno agrega conhecimentos de acordo com a cultura e meio em que se encontra, o indivíduo vive e aprende, por isso faz todo o sentido ser aplicado nas aulas de educação física e através desta ferramenta o professor deve se utilizar e aplicar seus objetivos, visando boas condutas na prática esportiva e introduzindo também no desenvolvimento sócio educativo do aluno. Toda informação que chega para o aluno por menos consistente que seja determina novos aprendizados, o aluno deve aprender a importância do questionar e perguntar sobre suas descobertas, sobre o que aprenderam e vivenciaram nas aulas, entendendo assim o significado cultural daquela prática. “*A prática esportiva deve ter significado de valores e normas que assegurem o direito á prática do esporte*” (KUNZ, 2001 p.72).

Levando em consideração a concepção crítico emancipatória o Professor deverá incentivar a comunicação entre seus alunos, para que possam fazer suas colocações e entendimentos do mundo no âmbito social, subjetivo e objetivo; a interação nas tomadas de decisão; formulação de interesses e problematização do esporte, assim bem como suas dúvidas. Para Kunz (2001) o esporte é uma das objetivações culturais expressas pelo movimento humano com hegemonia universal, com valor educacional no sentido crítico-emancipatório, desde que exercido responsavelmente pelo professor, e a transformação didático-pedagógica se dá pela identificação do significado central dos movimentos de cada modalidade esportiva. Enquanto permanece o significado dos movimentos esportivos, muda o sentido individual e coletivo, no caso de um grupo de aula. O ponto de referência central na transformação didática dos esportes é o aluno e o ensino escolar. Assim, devem ser consideradas as condições e situações do se-movimentar do aluno e do contexto escolar em que ele está inserido.

O ensino escolar para uma formação crítico emancipatória deve considerar cada área específica, hoje denominada disciplina, como um campo de pesquisa e estudo, pretende preparar o aluno para uma competência do agir. Mudar a concepção da relação Ensino-aprendizagem significa, também, que os alunos sejam capacitados para atuarem, agirem de forma independente, isto é, que eles possam, nas aulas, reconhecer por si nas possibilidades de atuar; que eles mesmos possam, por exemplo, de acordo com suas condições, estabelecer e definir de forma responsável as situações e o desenrolar dos movimentos no esporte, ou no jogo, bem como



participar nas decisões da estruturação e organização das aulas. Para adquirirem uma competência social e um agir independente através do processo de ensino, os alunos deverão adquirir também determinado Saber, determinados conhecimentos que, sem dúvida, não podem ser alcançados somente pelo fazer prático (KUNZ, 2001a, p. 190).

As aulas de Educação Física assim como em todas as disciplinas devem existir um planejamento buscando sempre ter objetivos com uma metodologia que oriente a ação, seguindo um plano de desenvolvimento que são elaborados pelo professor e apresentados, discutidos e reformulados com os alunos, ou seja as atividades são elaborados em conjunto cada aula tem uma essência de cooperação que ajuda a desenvolver os conteúdos com sucesso. O Professor de Educação Física deve ser o mediador para que as situações não fujam do controle, mantendo sempre um bom andamento nas relações e atividades a serem realizadas.

A Educação é vista, desta forma, como uma interação com todos os aspectos consciente e socialmente regulamentados, na qual o jovem no percurso de seu desenvolvimento deverá ser qualificado, tanto para assimilar, como para dar continuidade ao desenvolvimento da Produção Cultural de uma Sociedade e neste processo de qualificação, ainda, se tornar uma pessoa independente e responsável (KUNZ, 2001a, p. 136).

De acordo com Kunz (1994), os profissionais de Educação Física deveriam introduzir mudanças nos conteúdos e metodologias por cada série utilizando se de programas e objetivo de acordo com a necessidade que suas escola e turmas apresentam incluindo a formação crítico-emancipatória da escola.

Quadro 1- Abordagem Crítico Emancipatória na Educação Física escolar implica três aspectos:

• <b>Trabalho = Competência objetiva:</b> Os alunos recebem informações e conhecimentos para vivenciar a prática o esportiva de forma mais ampla.
• <b>Interação = Competência social:</b> Os alunos devem entender as relações no contexto social de forma mais ampla, entendendo os diferentes papeis sociais dos indivíduos.
• <b>Linguagem = Competência comunicativa:</b> O alunos devem ser ensinados a ler, interpretar e criticar a realidade na sua relação com os esportes, se expressando verbalmente ou corporalmente.

Fonte: KUNZ (2006); elaboração própria.

Analisando-se a ilustração exposta no quadro1, considera-se que a concepção Critico Emancipatório atua como uma engrenagem no sentido de aprendizagem educacional presentes no mundo da vida, os alunos são problematizados e ressignificados por meio dessa interação social, praticadas na da Educação Física. Podendo assim elevar o nível sócio

educativo, juntamente com os conhecimentos gerais que o professor o estimular, constituindo numa estreita relação intersubjetiva, determinando desenvolvimento nas competências sociais para os alunos poderem também agirem dessa forma.

Kunz (2006) afirma ainda que abordagem Crítico Emancipatória na Educação Física escolar é uma proposta didático pedagógica da Educação Física com viés crítico, que questiona o caráter alienante existente nas aulas de Educação Física, baseadas na padronização das práticas esportivas. A abordagem propõe a libertação do aluno de uma visão unicamente individualista, competitiva e autoritária do esporte e dos jogos, transformando essa análise em uma visão pautada em valores e normas que assegurem a todos o direito a participação.

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem (KUNZ, 2001b, p. 121).

O Professor de Educação Física tem que observar o aluno num contexto geral, pois aquele aluno que apresenta problemas e dificuldades muitas vezes não consegue expor suas necessidades de ajuda e através da abordagem Crítico Emancipatória na escola o aluno pode sentir mais à vontade para expor seus problemas bem como sua realidade podendo encontrar até mesmo soluções para estes.

O campo pedagógico deve assim ser estruturado como um campo de ação a partir do conhecimento da prática social-histórica, e desse conhecimento e do conhecimento sistematizado o saber universal e historicamente acumulado chegar à avaliação crítica da Realidade e das relações sociais. Esta ação deverá estabelecer, assim, a continuidade do conhecimento da prática social ao conhecimento teórico do professor, deverá proporcionar a Dimensão crítica ao educando, o que deverá levar, por sua vez, à ruptura do limitado saber e da experiência da Realidade Social restrita, e simultaneamente reagir sobre esta própria Realidade Social no sentido de sua transformação. Este sistema de ação deverá então estabelecer um sistema circular, ou seja, do conhecimento crítico teórico e novamente retornando à prática social concreta. Em um “processo de ação-reflexão-ação”. (KUNZ, 2001a, p. 184).

Fazendo uma relação entre conhecimentos e práticas vivenciada fica evidente que o meio em que o aluno vive pode influenciar na sua formação, os laços de suas origens condizem com suas atitudes e posturas sendo assim as relações sociais do aluno podem ser trabalhados no ambiente escolar, praticas voltadas ao diálogo pedagógico que priorize a criticidade e a reflexão. O processo de ação-reflexão-ação conforme descreve Kunz (2001) surge como mais uma ferramenta pedagógica para os docentes, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando

apenas aos dos conteúdos programáticos ou abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, através de uma reflexão crítica adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E os professores de Educação física podem assumir essa responsabilidade na Escola sendo principais agentes dessa mudança, já que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estará pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade.

É necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa. Também, para a Educação Física. Afinal de contas, os alunos visitam a escola para estudar e não para se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou para praticar esportes e jogos (embora esta prática também tenha a sua importância). (KUNZ 1994, p. 131)

De acordo com a afirmativa acima, podemos observar o quanto é importante e necessário introduzir mudanças nos paradigmas praticados pela Educação Física. Para que a Educação Física Escolar realmente tenha um novo entendimento e aceitação junto a toda comunidade, é imprescindível a utilização de ações metodológicas e de conteúdos significativos.

Uma teoria no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, porque ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir educacional. Assim, uma racionalidade, com o sentido do esclarecimento, implica sempre numa racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo no qual se desenvolvem “ações comunicativas”. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. (KUNZ, 2005, p.317)

Kunz (2006) enfatiza que o Professor que adota o modelo Crítico Emancipatória em suas aulas tem uma probabilidade muito grande de atingir seus objetivos quanto educador, produzindo ações de aprendizagem, criação e experimentação. Num breve resumo Kunz explica que as denominadas ações explicam por si só suas relevâncias na Educação sendo que a aprendizagem é fazer com que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, a criação é onde o aluno aprende a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem e pôr fim a experimentação consiste em que os alunos descubram pela própria experiência as formas e os meios de participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos.

## **Reflexão Final**

Elenor Kunz aponta diversas lacunas na Educação Física tradicional, e entende que precisa superá-las, buscando uma transformação didático-pedagógica na metodologia das aulas para que os alunos despertem interesse em realizar as atividades propostas e bem como possam ter um melhor aprendizado. A obra de Elenor Kunz também nos traz como trabalhar o esporte em um âmbito escolar pedagógico libertando o Professor dos paradigmas passados como aptidão física e esporte-competição, mostrando como propostas práticas retiradas direto do campo de trabalho que são utilizadas em prol do aluno e conseqüentemente na escola.

Fica bem claro também que de acordo com as divisões das categorias feita por Elenor Kunz, (trabalho, interação e linguagem), podem conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa do estudante. Esse enfoque metodológico traça uma estratégia didática que através dessas categorias de ação o Professor pode montar seus planos de aula, devendo apresentar no seu desenvolvimento um planejamento que começa desde a organização de seu material, passando por transcendências de limites, experimentação, ações-reflexões para obter conhecimentos e aprendizagem, utilizando também da imposição de uma ação comunicativa problematizadora objetivando uma interação responsável e produtiva com amplo desenvolvimento do aluno.

A disciplina de Educação Física envolve uma gama muito ampla a ser trabalhado na escola, cabendo ao Professor nortear as práticas a serem aplicadas e conforme foi visto neste estudo torna-se evidente que a Transformação Didático Pedagógica do Esporte, através da abordagem crítico emancipatória na Educação Física Escolar pode contribuir na formação e num maior desenvolvimento de seus alunos, servindo de ferramenta para o professor fugir da tradicional aula e do modelo alienante de competir em tudo. O esporte educacional é muito mais que isso, o esporte e a Educação Física podem transformar vidas. Dentro de todas as tendências metodológicas apresentadas, o papel do Professor de Educação Física é fundamental, assim como a evolução com o conhecimento historicamente produzido.

Nesse contexto, é importante que o professor de Educação Física, dotado de conhecimentos teóricos e práticos, possa propor meios educativos capazes de motivar e incentivar o estudante a alcançar seus ideais, traçando estratégias utilizando o máximo de recursos nas aulas de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Critina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*. Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

FEDERAL, Senado. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DF: Senado Federal: 2ª edição. Brasília, atualizada em 2018.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação Física: ensino e mudanças*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia crítico-emancipatória. Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p. 316-318.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7ª ed Ijuí, RS: Ed. Unijuí 2006.

# **O ESTUDO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS EM SALA DE AULA: O TERRITÓRIO COMO CONTEXTO E TEXTO**

*EL ESTUDIO DE LOS MOVIMIENTOS DE MIGRACIÓN EN EL AULA: EL TERRITORIO  
COMO CONTEXTO Y TEXTO*

*Fabício Paula de Souza  
Graduando em Geografia Licenciatura  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
fabriciosouza@furg.br*

*Rita de Cássia Grecco dos Santos  
Doutora em Educação, Professora do Instituto de Educação e  
do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/ICHI  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
ritagrecco@yahoo.com.br*

## **Introdução**

As muitas indagações acerca do ensinar e do aprender, muito possivelmente, perpassam toda trajetória formativa e da prática do professor. Durante o Estágio, as aprendizagens construídas durante o processo devem ser (auto) avaliadas, quando o próprio exercício de reflexão tende a favorecer as conexões necessárias para “juntar as primeiras peças” que constituirão a identidade docente.

As primeiras peças a encaixar formam entendimento da relação dialética entre o ensinar e o aprender e todo exercício entre teoria e prática e, conseqüente, construção do conhecimento, o entendimento/reconhecimento do processo. Defendida por muitos teóricos da Educação, é justamente nas práticas de Estágio que podemos observar o processo ensino-aprendizagem ocorrendo, e na busca por ensinar é onde mais aprendemos, garantindo à disciplina de Estágio um espaço privilegiado para a formação da identidade docente, como espaço de pensar, repensar, criar e recriar posturas alinhadas a nossa bagagem teórica e a nossa visão de mundo.

Este texto constitui-se a partir da experiência na Disciplina de Estágio em Geografia IV, realizada no Instituto Estadual de Educação São José, na cidade de São José do Norte/RS. Tal disciplina que compõe o desenho curricular do Curso de Geografia Licenciatura do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, é lotada no Instituto de Educação desta Universidade, mais precisamente na área de Didática e Metodologias do Ensino, e teve por regente a Prof<sup>ª</sup> Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos; a disciplina contou também com a supervisão conceitual da Prof<sup>ª</sup> MSc. Rossana Madruga Telles, do ICHI.

O período de estágio foi realizado numa Turma de 3º Ano do Ensino Médio (3º Ano B), quando foi trabalhado o conceito geográfico de Território como instrumento didático para o Ensino de Geografia, totalizando doze horas/aula, sendo que o conteúdo curricular programado foi dividido em dinâmicas populacionais e movimentos migratórios no Brasil e no mundo.

### **Revisão de Literatura**

A Geografia constitui-se como uma disciplina curricular obrigatória e, enquanto campo disciplinar dispõe de meios próprios na investigação de fenômenos da realidade empírica. A preocupação da afirmação da Geografia como um campo disciplinar consolidado, epistemologicamente/teoricamente consistente, nesse sentido, tem levado a questionar a sua importância da ciência geográfica como uma produção para além de uma descrição do Espaço, dos lugares, do homem, da sociedade.

Para Kaercher (2007), a Geografia Escolar é uma disciplina que por sua gama de assuntos e amplitude de temas fala por si, possuindo tanta informação e densidade conceitual que as aulas não necessitam muitos esforços para se tornarem interessantes. Entretanto, parafraseando este autor, existem sim, continentes, povos, culturas, países, mas por que estudá-los? Por que isto é Geografia? Ontologicamente e pedagogicamente torna este um dilema que impacta no pensar e no fazer o ensino de Geografia.

Observamos, também, a preocupação de Reis Junior, Silva e Figueiredo (2018), quanto ao aprofundamento epistemológico da prática do professor de Geografia, que corrobora com o que busca refletir Kaercher (2007). Se por um lado, o artigo de Reis Junior, Silva e Figueiredo (2018) analisam a incorporação da teoria do conhecimento, da filosofia e epistemologia da Geografia, no campo do Ensino de Geografia, a partir de manuais acadêmicos e livros escolares, Kaercher (2007) vai além, questionando, também, a importância da apropriação epistemológica na prática do ensino de Geografia (na identidade docente) para instrumentalizar os alunos para a leitura das realidades, deixando de pautar uma geografia meramente descritiva, onde as

[...] aulas de Geografia façam sentido para os alunos sem, no entanto, a ilusão de que o que se fala em aula seja necessariamente útil imediatamente aos alunos. Que supere a ideia de que a Geografia é um somatório de informações acerca da natureza, dos lugares e dos povos que habitam a Terra, ou seja, que fala de tudo e todos. Falta-nos, geralmente uma visão que ligue, mas sem cimentar nem congelar, os fatos e dados vistos nas aulas. Parece que temos uma Geografia Fast Food. É rápida! Em minutos, fala de muitas coisas, mas pouco se aprofunda (*op cit.*, p. 42).

Faz-se necessário tomar partido de uma postura profissional que instrumentalize a fomentar uma consistência pedagógica, onde, durante as aulas de Geografia, o professor possa ser um companheiro no desenvolvimento da aprendizagem, mas sem perder o escopo que é sua responsabilidade com o aprender dos alunos. Kaercher (*ibid.*), enfatiza para esta Geografia como um gigante com pés de barro, de uma prática que, muitas vezes, se vale de um construtivismo pobre de estímulos para todo o potencial de aprendizagem, através de uma liberdade absoluta na construção do conhecimento a partir de uma apropriação equivocada sobre a participação dos alunos como protagonistas de sua construção.

Neste contexto, nota-se que o auxílio do professor é muito importante no transformar o saber tácito, o vivido, o cotidiano em conteúdo curricular, em saber científico, filosófico e relacionar com os conceitos e conteúdos da Geografia; na valorização do indivíduo, suas relações já estabelecidas e suas aprendizagens já construídas. É preciso, também, atentar para as conexões necessárias para a expansão deste conhecimento, e das limitações determinadas pelos mais variados contextos em que cada um está inserido.

De acordo com Cavalcanti:

Para compreender o processo de formação de conceitos, nas crianças e nos adultos, é preciso partir de um entendimento do processo de construção e reconstrução de conhecimento e de seu consequente desenvolvimento intelectual. Na linha psicológica sociointeracionista ou socioconstrutivista, as funções mentais do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim o pensamento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com seu meio. Nessa relação o sujeito tem um papel ativo, mas as funções mentais desenvolvem-se na interação do sujeito, em atividade, com o mundo (2005, p. 139).

Também concordamos com Cavalcanti (*op. cit.*), quando afirma a importância de retomar os conhecimentos da vida cotidiana para tornar útil e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva didática crítico-social.

Bourdieu (1998), teórico da Sociologia Crítica, dá ênfase à escola como reprodução de um sistema de privilégios, ao tratar como iguais a realidades culturais que são, entre si, desiguais, onde há o favorecimento das classes mais privilegiadas em detrimento as desfavorecidas.

Pensando nisso, ao escolher trabalhar dinâmicas populacionais e os movimentos migratórios, optamos por fazê-lo amparados nos conceitos geográficos, entendendo que o conceito se apresenta desde uma posição empirista e/ou realista como “[...] um retrato fiel da realidade [...]” ou mesmo como racionalista/idealista, sendo este um processo de investigação



do pensamento, não existindo na realidade concreta (HAESBAERT, 2014).

Mais uma vez, percebemos a importância de avançar na instrumentalização dos alunos para a leitura da realidade empírica com o uso dos conceitos científicos e do cotidiano, sem perder o escopo dessa abordagem que é, também, a produção de discussões a partir da epistemologia da Geografia, onde encontramos conceitos que podem ser operacionalizados e ser utilizados como categorias de análises, ainda que suas conceituações não se limitem ou se reduzam a isto.

## **Metodologia**

Posta essa relação, entre a construção do conhecimento conceitual da geografia a partir de conceitos do cotidiano (CAVALCANTI, 2005), ressaltamos a importância do adensamento epistemológico da/na prática de sala de aula (KAERCER, 2007; REIS JUNIOR, SILVA, FIGUEIREDO, 2018). Sendo que, sinalizamos que nos embasamos em alguns teóricos da epistemologia da Geografia, a partir de sua contribuição inicial para a elaboração deste texto, que constitui-se como uma breve revisão bibliográfica (GIL, 2008) acerca do conceito central de discussão de dinâmicas da população e movimentos migratórios.

A partir deste entendimento, foi realizada outra revisão de literatura em busca de metodologias de ensino que amparassem a discussão em sala de aula seguida de planejamento de regência de classe, para instrumentalizar a prática docente. Também foi feita uma revisão de literatura acerca dos conteúdos curriculares e conceitos que poderiam ser trabalhados.

## **Resultados e discussões**

O conceito usado como ferramenta didática foi o de Território, que pode ser visto, assim como em Haerbaert (2004), e em Santos e Silveira (2004) como questão central da história humana, podendo ser definido, não apenas pela disposição dos aparatos infraestruturais, mas também pela economia e dinâmica social, a fim de dar sentido às modificações sociedade-espaço no concernente as formas de apropriação e de dominação que grupos assumem e suas relações de poder<sup>1</sup>.

De acordo com Claval:

---

<sup>1</sup> Para Arendt, “[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome” (2001 p. 36).

Os geógrafos dos anos sessenta atribuíam tudo ao espaço. Hoje em dia, eles falam mais comumente de território. Essa mudança reflete em parte os debates epistemológicos internos à geografia. Ela é, sobretudo, testemunha de uma profunda transformação do mundo, e de uma mutação correlata das maneiras de compreendê-lo. [...] a partir de agora é aos lugares e àquilo que os diferenciam que muitos se referem para dizer o que eles [os territórios] são e em que se distinguem uns dos outros (1999, p. 7).

Usamos como base para o planejamento e organização dos conteúdos sobre movimentos migratórios as contribuições de Rogério Haesbaert, focadamente no livro “O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade”. Para Haesbaert:

O território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica' (2004, p. 95-96).

Em tal obra, o autor busca superar a acepção tradicional de território geográfico-espacial hegemonicamente utilizada nos trabalhos acadêmicos de Geografia. Embora, assim como em Milton Santos, “A Natureza do Espaço” (2006), Haesbaert (*op. cit.*) também reconheça o território como dominação/apropriação espacial (Terra) enquanto recurso essencial (sobretudo, por sua importância econômica, e, assim, a relação etimológica da palavra com o “aterrorizar”), indo além, ao assumir quatro macrodimensões territoriais: a política, a cultural, a econômica e a natural, sobretudo, com forte influência de Henry Lefebvre, e sua conceituação de Espaço concebido, percebido, vivido, onde, nesse sentido,

[...] enquanto "espaço-tempo vivido", o território é sempre múltiplo, "diverso e complexo", ao contrário do território "unifuncional" proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, especialmente através da figura do Estado territorial moderno, defensor de uma lógica territorial padrão que, ao contrário de outras formas de ordenação territorial (como a do espaço feudal típico), não admite multiplicidade/sobreposição de jurisdições e/ou de territorialidades (HAESBAERT, 2007, p. 21).

Entendendo que estas macrodimensões instrumentalizam a discussão das dinâmicas populacionais, sobretudo, se analisarmos a população através da política, da cultura, da economia e da natureza, ou, tal como proposto por Haesbaert (*ibid.*), em agenciamentos que superam uma apropriação do espaço a partir de relações concreto/funcionais, como nos Territórios-nação, para uma apropriação cultural-simbólica, onde se observa a presença de múltiplas territorialidades como defendido por ele ao estudar a diáspora dos gaúchos no interior do nordeste brasileiro (HAESBAERT, 1997), bem como processos de desterritorialização e reterritorialização, ou “o fim dos territórios” (HAESBAERT, *ibid.*).

Nesta concepção de território, faz-se necessário observar o processo de desterritorialização e reterritorialização, em busca de identificar vislumbrar como se comporta o Território em um contexto de mobilidade humana, pois:

[...] Para uns, por exemplo, desterritorialização está ligada à fragilidade crescente das fronteiras, especialmente das fronteiras estatais – o território, aí, é sobretudo um território político. Para outros, desterritorialização está ligada à hibridização cultural que impede o reconhecimento de identidades claramente definidas – o território aqui é, antes de tudo, um território simbólico, ou um espaço de referência para a construção de identidades [...] (HAESBAERT, *ibid.*, p. 35).

Neste contexto, os fluxos (economia, informação, cultura...) e a Globalização, sendo fenômenos complexos, de escala global e que não podem ser observados meramente sob a operacionalidade de um território espacial zonal, mas, sobretudo, a partir de sua compreensão em rede (ou rizoma, dialogando com Deleuze e Guattari (*apud* HAESBAERT, 2007)), o processo de des-territorialização exprime um comportamento de fuga da especificidade de uma territorialização já formulada, “perda de controle ou referências territoriais” (p. 84), que acompanha o processo de re-territorialização, sendo estes novos agenciamentos transcritos neste espaço de hibridismo e resignificação (HAESBAERT, 2014).

Não obstante a Haesbaert, Saquet, afirma que:

As identidades são produzidas historicamente por relações identitárias, coletivas, grupais [...] Há uma construção do território que produz identidade e, no nosso entendimento, uma construção de identidade que produz o território; este processo é produto de ações coletivas, recíprocas, de atores sociais (2005, p. 13872).

Para adensar a discussão das dinâmicas populacionais, dos movimentos migratórios, dos fluxos, a divisão social do trabalho e divisão territorial do trabalho, usamos como fonte de estudo o livro de Milton Santos e Maria Laura Silveira, intitulado “Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI”. Nos capítulos: II, Do meio natural ao meio técnico-científico-informacional; X, A categoria de análise não é o território em si, mas o território utilizado; e XI, O território brasileiro: do passado ao presente. Também fizemos uso do livro Manual de Geografia Urbana, de Milton Santos (2007). Para instrumentalização dos conceitos de população usamos: Historia Mínima de la Población Mundial, de Bacci (2002); Migrações e Políticas Sociais, de Martes (2009) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,) e outros artigos para a elaboração das aulas que foram ministradas.

### **O entendimento do conceito de Território a partir das migrações**

A primeira aula com a turma ocorreu no dia três de outubro de 2019. O objetivo era

compreender como o território se circunscreve a partir da relação de apropriação sociedade- espaço, retomando um pouco como se deu o processo de ocupação das populações e a regionalização do espaço em territórios-nação<sup>2</sup>. A discussão se deu no sentido de entender o conceito de Território, em Haesbaert (2004, 2007, 2014), e suas dimensões, com aprofundamento a dimensão concreto/funcional, distingue extremos deste “*continuum*” entre funcionalidade e simbolismo que assume o território, a qual priorizamos nesta primeira aula duas classificações propostas, a partir dos “territórios de dominância “funcional”: “processos de dominação” e “território como recurso, valor de troca” (p.23-24).

De forma inicial, buscamos problematizar o entendimento sobre o próprio conceito que cada um trazia previamente, confirmando uma preocupação já levantada neste texto sobre a confusão do conceito de território com o Espaço, ou seu reducionismo a escala do território-nação.

A partir dos primeiros questionamentos levantados, colocaram-se em discussão as relações de poder, buscando esta diferenciação. A forma como as populações surgem e se distribuem no globo denota a importância que o Espaço assume, assim como os autores do processo que o transforma o territorializa. Haesbaert (*ibid.*) afirma que,

[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de "funções" quanto na produção de "significados". O território é "funcional" a começar pelo seu papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados "recursos naturais" -"matérias-primas" que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (p.23).

De forma mais objetiva, essa relação foi observada durante a atividade avaliativa, onde a questão era discorrer sobre a relação entre população e território. No início da aula expositivo-dialogada, esta questão foi formulada no quadro para que respondessem no caderno, para posterior discussão.

Realizando a discussão, posteriormente à realização da atividade, o primeiro exemplo levantado remeteu à diáspora dos seres humanos pelo globo e a transição de sociedades nômades para a instalação das primeiras tribos, que, futuramente, serviriam de fundamento às primeiras cidades (Mesopotâmia) (BACCI, 2002). Nesse sentido, o território surge, ainda que concomitantemente às relações identitárias e atos culturais que perduram até os dias atuais,

---

<sup>2</sup> Antes de avançar na abstração, buscamos aprofundar como o conceito de território funcional que se operacionaliza observa na realidade empírica, sem negligenciar o território idealizado, da investigação epistemológica e da filosofia, bem como sua carga simbólica.

mas, todavia, principalmente como uma garantia à subsistência e de apropriação/dominação e domesticação da natureza como recurso e valor de troca, tornando-se muito produtivas discussões básicas como: “como e porque fizeram a primeira cerca divisória de um terreno?”.

De certa forma, retomamos à problematização acerca da estruturação político-administrativa no mundo primitivo e medievo, como exemplo, a partir das grandes navegações, que fortaleceram mais ainda a relação de dominação da natureza, desta vez apresentando marcas das relações de poder, no imperialismo e no colonialismo, uma forma de expansão territorial cuja relação com o espaço era mediada pelo interesse funcional que a Terra/solo assumiria, seja econômico, seja político. Se, e, por que foi necessário esse movimento?

Podemos observar na teoria ratzeliana que seria inconcebível um Estado sem a sua materialidade espacial, em uma espécie de vinculação da sociedade a um solo que serviria de provento às necessidades humanas, por ele chamado de Espaço Vital - uma espécie de relação harmônica entre população e recursos (MORAES, 2005), ficando implícito na obra de Ratzel sua concepção de Espaço.

Desde a Geografia Crítica encontrada na obra de Santos, como na a presença da subjetividade e o existencialismo encontrados na obra de Haesbaert seguem desta renovação da Geografia tradicional, que reconhece a natureza do Espaço Geográfico de forma dialética, entre a materialidade necessária e a imaterialidade produzida nas ações humanas a partir da relação homem e natureza, ou como define Santos (2003), sistemas de objetos e sistemas de ações (HAESBART, 2004; 2007, 2014; SANTOS, 2003).

Foram colocadas à discussão as relações identitárias que já se estabeleciam, ainda que num período primitivo de ocupação do espaço, sobretudo, nos conflitos observados nas intersecções das localidades/lugaridades<sup>3</sup>, favorecidos através das trocas nas primeiras sociedades mercantis, ganhando força nos processos de colonização, nos intercâmbios entre realidades grupais distintas e a criação dos Estados modernos, na medida em que se complexificava a vida humana.

Nesse sentido, a reorganização da regionalização do espaço mundial é marcada por guerras, territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos países e nações, na forma mais estritamente funcional, onde os emaranhados identitários que se fundiam e (des)fundiam-se a cada grande fluxo de mobilidade histórica, constituíam as condições de multiplicidades territoriais no interior de cada território-nação, nas chamadas migrações

---

<sup>3</sup> Microterritorialidades a partir do lugar, Holzer (2013) afirma que não se pode pensar em território sem resgatar a escala do lugar, que existem a partir das vivências e experiências entre os seres humanos.

primárias.

Pensando no contexto brasileiro, há a presença de comunidades/territorialidades quilombolas, seguindo em contraposição a perda identitária e cultural do povo negro, escravizado, que sofreu nas migrações primárias ao adequar-se à realidade do Brasil, enquanto nação embrionária (REIS, 2012; RISÉRIO, 2013).

O termo “Migrações Primárias” foi escolhido com fins didáticos, que é encontrado em Risério (2013, p. 219), sendo as migrações entre os séculos XVI e XVIII, que “[...] desenharam a fisionomia básica de um povo novo, gerado nas encruzilhadas do caldeamento entre negros principalmente bantos, índios predominantemente tupis e europeus majoritariamente portugueses [...]”. Este autor traz essa importante contribuição, auxiliando na compreensão, de forma didática, das primeiras conformações do povo brasileiro, permitindo uma clara distinção com as migrações secundárias, sendo estas, os movimentos migratórios que surgem depois de uma constituição identitária ao território.

Para ele, não se pode pensar na Bahia sem remeter-se aos Orixás e divindades africanas, sendo esta característica tão importante na constituição desta unidade federativa, que foi trazida do povo Iorubá não existindo no Brasil, antes destas chamadas migrações primárias.

Uma vez colocada essa relação de construção identitária e cultural dos diversos espaços no Brasil, pudemos avançar para as modificações do território na busca por responder à pergunta: “Por que as migrações representariam um problema?”.

### **A soberania do Território-Nação nos ciclos da economia – de um país extenso e multiterritorial a uma proposta de integração territorial**

O segundo encontro com a turma de terceiro ano, ocorreu no dia onze de outubro, em menos de uma semana da nossa primeira investigação acerca do território. A proposição da aula era apresentar os movimentos migratórios internos inter-regionais, obviamente, problematizando os fatores atrativos e repulsivos que cada região assumiria, sobretudo, se analisados a partir dos ciclos da economia.

A primeira questão levantada diz respeito a obra de Santos e Silveira (2004) e Santos (2008). Nesta obra: “Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI” Santos e Silveira teorizam sobre a história do território brasileiro, do meio natural ao meio técnico-científico-informacional. Para eles, “[...] o território tende a funcionar dentro de um modelo de sístoles e diástoles, um modelo combinado segundo o qual alguns pontos tendem a reunir recursos e forças [...]” culminando em pontos de aglomeração, “de densidade” e outras do contrário, de “rarefação” e com “manchas maios ou menos dinâmicas” (p. 303).

Os ciclos da economia, para Santos e Silveira (2004), condicionam estes movimentos de atração em pontos diferentes do espaço, não apenas de aparatos infraestruturais, mas de tecnologias, capital e pessoas.

A presença humana e a presença econômica são matizadas segundo os diversos momentos da ocupação e conforme as respectivas densidades atuais. É assim que, a partir das heranças, isto é, das solicitações originais próprias a cada momento do passado, e da participação das diversas parcelas do país nas lógicas econômicas, demográficas e políticas contemporâneas, produz-se o verdadeiro mosaico de regiões que hoje constitui a formação socioterritorial brasileira (SANTOS; SILVEIRA, 2004, p. 250).

Para eles, o vasto território brasileiro se apresentava como a configuração de arquipélagos econômicos, vistos como contrários aos interesses do Estado, no período do Regime Militar, usou-se de incentivos a ocupação de locais estratégicos ao desenvolvimento econômico de regiões atrasadas e como estratégia de integração nacional, elucidadas na proposta e efetivação da criação de Brasília como capital federal, no centro do país (*op. cit.*).

Mais do que observar estas relações territoriais que emplacaram neste período de fluidez do território por fatores atrativos e repulsivos associados à economia, foi preciso observar os movimentos migratórios internos sob uma ótica mais aproximada as realidades dos migrantes para que entendêssemos que outros fatores poderiam tornar-se dilemas no cotidiano dos migrantes e as cidades que os recebiam.

Deste modo, retomamos a problemática da identidade, que é marcante na Geografia cuja raiz epistemológica descende de abordagens fenomenológicas, como os lugares-territórios (HAESBAERT, 2004) e as lugaridades (HOLZER, 2013), entre outros, e a importância que a escala da experiência e do vivido e do existencialismo para dar conta de explicar a multiplicidade de relações estabelecidas no espaço.

**Últimas considerações** - *Multiculturalidade e multiterritorialidade no Terceiro Espaço: ambivalência e hibridismo no contexto dos movimentos migratórios.*

Os encontros que se seguiram com a turma foram ao encontro da discussão de dilemas atuais dos movimentos migratórios, desde a escala local, até a escala internacional. Para tanto, buscando identificar as relações culturais tangentes a estes processos, identificamos no pós-colonialismo a crítica entendida como necessária ao nosso contexto de localidade latino-americana, parte da periferia das nações da divisão internacional do trabalho.

Milton Santos (2006), atento à sociedade de classes e à individualidade exacerbada no modelo de consumo capitalista, discorre sobre processo de monetização da natureza e das relações humanas, produzindo um individualismo capaz de gerar uma espécie de padronização do consumo, condicionando assim, o rumo e a organização da sociedade.

Retomamos também a contribuição deste, em colaboração de Santos e Silveira (2004), acerca do território enquanto campo de forças de sístoles e diástoles, de atração e repulsão.

Homi K. Bhabha, estudioso pós-colonialista, na sua obra “O Local da Cultura” (2005), buscou identificar a localidade ou a posição da cultura a partir de perspectivas críticas oriundas de pensadores dos países periféricos, no que diz respeito às hegemonias herdadas do processo de colonização. Para este autor, a compreensão da concepção de cultura é perpassada ou impregnada pela herança de relações de dominação das então metrópoles. Em outras palavras, a compreensão das dinâmicas populacionais e movimentos migratórios no Brasil e no mundo só podem ser entendidas a partir da problematização acerca da formação cultural.

Assim como Haesbaert (2004), discorre acerca da existência de múltiplos territórios em direção à multiterritorialidade na *dês-re-territorialização*, Bhabha (2005), contribui na conceituação da ideia de um terceiro espaço, espaço de resignificação e hibridismo onde múltiplas culturas se relacionam ou não, através da alteridade.

Bhabha (*op. cit.*), também contribui a partir da ideia de ambivalência, que corrobora tanto com as forças de sístoles e diástoles de Santos e Silveira (2004), com a própria ideia de *dês-re-territorialização* da obra de Haesbaert, podendo citar, também, Saquet (2005), que teoriza em mesma direção acerca das espacialidades produzidas do/no território, onde a perda de elementos de significação e identificação de cada território que o desestabiliza em direção a perda de identidade própria.

Nesta análise, Bhabha (*ibid*) faz uma crítica à binaridade em que observa a relação cultural, contribuindo ao afirmar que as culturas podem vir a se comportar para além de “isto ou aquilo”, mas no *entre-ser*, ou *entre-lugares* de coexistência e de resignificação na produção de um novo espaço, um terceiro espaço, que é gerado pela criação de novas referências na interseção de duas identidades.

Estas são, pois, questões difíceis e complexas para a discussão em uma sala de aula da Educação Básica, porém, a partir da obra destes autores, é possível identificar que os movimentos migratórios tendem a proporcionar dinâmicas espaço-territoriais que podem caminhar em direção a novas espacialidades das identidades culturais, seja na coexistência de múltiplas culturas e múltiplos territórios, ou mesmo na perda de referenciais identitários, através na hibridização de culturas que se intercambiam na necessidade de coexistência do/no terceiro espaço, sem deixar de atentar à fluidez de informação e influência da globalização na orientação destes movimentos.

A ambivalência, nesse sentido, diz respeito à tendência a centralidade, da mesma forma que tende ao afastamento. Na figura do estrangeiro, identificadas pelo desejo de



pertencer, na mesma medida em que deseja se preservar pertencente ao seu local de origem. O hibridismo, de igual forma, apresenta-se por esta necessidade de adaptação, seja da cultura que recebe e aprende com o migrante, seja o migrante de adaptar seus costumes, valores e ações a comunidade que o recebe.

## REFERÊNCIAS

- BACCI, Massimo Livi. *Historia mínima de la población mundial*. Barcelona: Ariel, 2002.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky para o ensino de Geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago de 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 10 de out./2019.
- CLAVAL, P. O território na transição da pós-modernidade. In: *GEOgraphia*, ano 1, n. 2, 1999, p. 7-26.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAESBAERT, Rogério. *Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste*. Niterói: EdUFF, 1997.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.
- HOLZER, Werther. Sobre territórios e lugaridades. In: *Cidades*. v. 10, n. 17, 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/issue/current/showToc>. Acesso em: 10 de out./2019.
- KAERCHER, N. A. A geografia escolar: gigante de pés de barro, comendo pastel de vento num Fast Food? *Terra Livre: Presidente Prudente*. Ano 23, v.1, n. 28, Jan-Jun/ 2007, p. 27-44.
- MARTES, Ana Cristina Braga *et al.* *Migração e políticas sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2009.
- MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20 ed. São Paulo: Hucitec, 2005.
- REIS, R. R.. O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, n. 86, p. 89-122, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452012000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000200004&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 19 de out./2019.
- REIS JUNIOR, Dante F. Costa; SILVA, Barbara Mayanne; FIGUEREIDO, Evelyn L. Dias. “Natureza da ciência geográfica”: diagnóstico e possibilidades de inserção de epistemologia no ensino escolar e na formação de professores de geografia. *Ciênc. educ.* Bauru, v. 24, n. 1, p. 191-208, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-73132018000100191&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132018000100191&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em 18 abr./2019.
- RISÉRIO, Antonio. *A cidade no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção*. 3 ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, M. *Manual de geografia urbana*. 3 ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. *Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, M. A. A relação espaço-tempo e a apreensão do movimento em estudos territoriais. In: *Encontros de Geógrafos da América Latina*, 2005, 10. Anais. São Paulo, 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1679-3951201800040078800030&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1679-3951201800040078800030&lng=en)> Acessado em 19 de out./2019.

ZAMBERLAM, Jurandir. *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Porto Alegre: Pallotti, 2004.

# OS PROCESSOS DE EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NA ZONA COSTEIRA GAÚCHA: O CASO DO MOVIMENTO “FORA CELULOSE”

*THE PROCESSES OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL EDUCOMMUNICATION IN THE COASTAL GAUCHA AREA: THE CASE OF THE “FOR CELLULOSE” MOVEMENT*

*Gabriel Ferreira da Silva  
Mestrando Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande  
gabriel.ferreira.ea@gmail.com*

*Rachel Hidalgo Munhoz  
Doutoranda em Educação Ambiental/ Universidade Federal do Rio Grande  
contatorachelmunhoz@gmail.com*

## **Introdução**

No final dos anos 1980, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, estado da República Federativa do Brasil, anunciou a pretensão de instalar um gigantesco complexo de produção de papel celulose na cidade de Rio Grande, às margens da Laguna dos Patos. O investimento giraria em torno de 400 milhões de dólares e era apresentado como a solução dos problemas econômicos do município, que assim como o restante do país, vivenciava uma séria crise socioeconômica.

Em primeiro momento, o governo do Estado, assim como uma legião de empresários residentes do município, acreditou que o projeto seria aceito sem grandes problemáticas e poderia ser implementado assim que as primeiras empresas interessadas na empreitada estivessem prontas para iniciar as obras. Entretanto, a notícia da possível instauração da fábrica na cidade tornou-se conhecimento de ambientalistas do município que, antecipadamente, se organizaram de forma a pensar maneiras de barrar o empreendimento.

Com a manifestação oficial sobre a instalação da fábrica, os ativistas e diversos outros atores da sociedade civil riograndina passaram a criar maneiras de convencer a sociedade em geral de que essa investida traria mais ônus do que benefícios para o município. Estas pessoas passariam a fazer parte de um grupo que hoje denominamos movimento “Fora Celulose”.

Em cerca de um ano, entre 1988 e 1989, os ativistas foram capazes de não só persuadir a população sobre os perigos nos quais acarretaria a instalação do complexo de celulose na cidade, como também criar um movimento tão grande e conciso que fez com que o governador do Estado recuasse em suas pretensões - tais ações foram organizadas por meio de atuação política, levando em consideração a Educação Ambiental e a Educomunicação.

O episódio em questão é marcado como uma das maiores, se não a maior, ação de resistência socioambiental da Cidade de Rio Grande. Entretanto, o fator ímpar deste fenômeno não está na noção de impacto no imaginário popular, mas em sua eficácia, pela maneira como a população resistiu a um megaempreendimento no contexto socioeconômico em que estava inserida.

Este artigo origina-se de uma pesquisa em andamento que entende que o movimento “Fora Celulose” pode fornecer pistas para intervenções no escopo social, em especial nas zonas costeiras. Utilizando como base a ideia de Racionalidade Ambiental, de Enrique Leff (2005), e o conceito de Educomunicação de Ismar de Oliveira Soares (2011), este trabalho objetiva apresentar uma das ações utilizadas pelo grupo de ativistas de maneira a interpretar o seu processo de concepção e o alcance da estratégia como uma ferramenta educacional que culminou na efetiva resistência ao megaempreendimento.

## **Desenvolvimento**

Os anos 1980 são conhecidos como a década perdida no âmbito econômico. O Brasil passava por uma gigantesca crise social em que os índices de desemprego, violência e miséria eram alarmantes. Estes são fatores que tornam o movimento “Fora Celulose” interessante, pois a narrativa criada pelos ambientalistas por meio de estratégias de comunicação foi capaz de persuadir a população em geral a não aceitar a fábrica de celulose que estava para ser instalada na cidade, mesmo que esta pudesse ser considerada como a grande solução para os problemas socioeconômicos.

Nesse sentido, foram utilizadas ferramentas de informação que, essencialmente, viabilizaram diálogo entre pesquisadores e a população. Dentre as principais estratégias já catalogadas pela pesquisa, está a distribuição de folhetos que continham dados e explicações sobre os males que uma fábrica desse porte poderia atrair, tanto aos veranistas do Balneário Cassino - ambiente descanso da cidade de Rio Grande - como aos moradores do local. Esses *flyers* eram entregues aos passantes na beira da praia, acompanhados por diálogos sobre o seu conteúdo durante ação coletiva do movimento que era composto por diferentes atores sociais, como acadêmicos e outros interessados na questão ambiental, como ambientalistas, pescadores e moradores do Cassino preocupados com os possíveis impactos que a fábrica causaria ao balneário.

A fonte em questão possui um selo da Associação dos professores da Universidade Federal do Rio Grande (1989) e em seu texto constam diversos dados sem identificação da fonte de pesquisa, mas que detalham os impactos socioeconômicos e ambientais que uma fábrica de

celulose pode causar. Uma vez que no *corpus* documental, reunido até o momento, há uma série de artigos acadêmicos produzidos nos anos 1980 por essa universidade que está localizada na cidade desde 1969, entende-se que pode haver alguma relação entre o folheto criado pelo movimento “Fora Celulose” e os artigos publicados pelos pesquisadores.

Sendo assim, esta é uma das hipóteses desta pesquisa: a relação dos ativistas com a universidade, tanto para produzir material quanto para realizar estratégias de ação. Para comprovar ou negar esta hipótese, um dos processos realizados neste trabalho foi a análise do conteúdo dos folhetos e artigos para, posteriormente, chegar a uma comparação entre ambos na busca de similaridades em suas narrativas.

Com a intenção de demonstrar a dimensão dos atos de resistência dos ambientalistas, em próxima seção serão expostas as argumentações utilizadas pelos favoráveis a fábrica de celulose divulgadas no principal periódico da cidade na época, o Jornal Agora. Este processo tem a intenção de sublinhar o folheto como um documento relevante, que fora estruturado de maneira a desconstruir as alegações anunciadas no jornal - legitimado canal de comunicação para todos os setores da sociedade.

Uma vez que esta pesquisa opera com hipóteses de trabalho, é natural que esta possua um escopo teórico a *priori*. Sendo assim, este artigo tem como referência, inicialmente, a compreensão de Enrique Leff (2005) sobre sua percepção a respeito do campo da História Ambiental (HA). Este conceito não é resumido, simplesmente, em um estudo sobre as interações entre seres humanos e a natureza, mas sim de mudança paradigmática, em que se percebe os homens e as mulheres como a própria natureza. Aqui, se propõe que a HA, mais do que um estudo do passado, seja um fator de transformação da sociedade a partir do resgate de formas de resistência. Segundo Leff:

Se a história ambiental é entendida como o devir espaço-temporal em que ocorrem transformações do meio pela ação do homem (pelas racionalidades econômico-culturais de apropriação da natureza), seu campo estará definido segundo a delimitação territorial, cultural e temporal de cada estudo. Nesta perspectiva, se estabeleceria o propósito de recuperar formas sustentáveis de manejo do meio para aplicá-las a estratégias atuais de exploração e manejo da natureza. (LEFF, 2005, p. 15):

Tal consideração é fruto do desenvolvimento de um conceito intitulado Racionalidade Ambiental (2001). Este, busca construir uma nova racionalidade que seja capaz de desconstruir o modelo mecanicista de se relacionar com o meio ambiente. Segundo o autor (2005), a lógica da racionalidade mecanicista é uma das responsáveis pela crise socioambiental que ainda hoje vivenciamos, pois é a partir dela que os seres humanos atuam de maneira hierarquizada, acreditando que as técnicas científicas podem transformar os recursos naturais e, assim, o

homem pode dominar a natureza. Este pensamento, considerado uma das bases da ciência moderna e da modernidade (CAPRA, 1998), é entendido como o principal balizador da separação entre a cultura e a natureza.

Em síntese, esta dissociação criou sociedades que compreendem o meio ambiente sob uma ótica antropocêntrica, apenas como um recurso que pode ser dominado, domesticado e transformado mediante as técnicas cada vez mais avançadas do método científico. E não como parte essencial para o seu pleno desenvolvimento, ou ainda, para a sua sobrevivência.

Com o intuito de transformar essa lógica paradigmática de hierarquização de espécies, pensamentos e modos de vida, Leff (2005) propõe a construção de um novo pensamento. A Racionalidade Ambiental, então, estrutura-se na noção de complexidade e busca na Ecologia Política muitos dos seus referenciais, como pode ser conhecida nos artigos escritos pelo autor sobre o tema<sup>1</sup>.

Como afirma, Leff:

A construção de uma racionalidade ambiental é um processo político e social que passa pelo confronto e concerto de interesses opostos, pela reorientação de tendências (dinâmica populacional, racionalidade do crescimento econômico, padrões tecnológicos, práticas de consumo); pela ruptura de obstáculos epistemológicos e barreiras institucionais; pela criação de novas formas de organização produtiva, inovação de novos métodos de pesquisa e produção de novos conceitos e conhecimentos. (LEFF,2001, p. 112)

Sendo assim, de acordo com ele, esta nova racionalidade ainda está em construção, bem como a Ecologia Política e as bases para essa nova lógica ou modo de se posicionar frente ao mundo. É partir disso que o autor entende que também os movimentos de resistência possuem as pistas para a construção dessa nova racionalidade.

Já a Educomunicação, outro conceito operado neste estudo de caso, é um fenômeno, justamente, identificado em movimentos sociais. Para além da junção entre os campos da Educação e a Comunicação, consiste em um campo de intervenção social que possui outra concepção do *fazer* comunicativo. Deste modo, desloca-se do eixo da mídia para o eixo do ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO,2002), tratando das pessoas e do conhecimento por meio da troca e negociação de sentidos. Segundo Soares :

A título de exemplo, a memória da Rio 92, guardada nas páginas de revistas e jornais da época, nos traz não a presença de chefes de estado tomando importantes resoluções, mas a imagem de milhares de ativistas vinculados a pequenas ONGs e centros de culturas, que, no mundo inteiro, usando a comunicação popular e suas tecnologias, haviam trazidos às pautas dos meios massivos e das autoridades internacionais assuntos de vital importância para a sociedade.(SOARES,2003, p.3)

---

<sup>1</sup><https://revistas.ufpr.br/made/article/view/44381>

Nesse sentido, o termo pode ser cunhado a partir da identificação do eixo das relações comunicacionais e “(...) sua função é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir” (SOARES, 2011, p.18). E a ferramenta utilizada para mediar esse encadeamento não deve interferir, senão para ampliar o diálogo social e educativo - uma relação democrática que precisa ser construída coletivamente, e intencionalmente, durante o processo educacional.

Complementando-se na companhia do adjetivo socioambiental, a Educomunicação pode abordar, de forma temática, a dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais (BRASIL, MMA, 2008), propondo a ampliação dos espaços de diálogo e o acesso à informação socioambiental por meio da democratização dos meios de comunicação com a possibilidade de “educar ambientalmente” (TRAJBER, 2005).

Por meio do ângulo de visão dos autores deste artigo, o assunto opera em meio aos dois conceitos brevemente edificados até aqui. No primeiro caso, porque a racionalidade ambiental compreende que a edificação de uma nova forma viver no mundo perpassa necessariamente pelos sujeitos compreenderem as potencialidades dos ambientes que habitam; e no segundo, ao que se refere à educomunicação, por considerar que o documento aqui analisado, o folheto distribuído em ação coletiva em meio à diálogos com as comunidades, pode ser inscrito entre estratégias comumente utilizadas neste universo, em que mais do que uma necessidade, tornou-se garantia de participação ativa na vida social daquele tempo histórico.

## **Materiais e métodos**

O *corpus* documental levantado para essa pesquisa é composto primeiramente por cerca de dois anos de reportagens obtidas através do periódico Jornal Agora (1989), em que foram mapeadas as principais lideranças do movimento; atores sociais favoráveis a fábrica e os que eram contrários a sua instalação; as argumentações dos grupos envolvidos; assim como as principais ações e táticas de resistência empregadas pelo movimento.

A partir deste primeiro levantamento, foram selecionados três atores entendidos como importantes para a história do movimento em questão. Os sujeitos foram entrevistados seguindo os preceitos de Agnette (1992) e tais conteúdos tornaram-se a segunda fonte de pesquisa deste trabalho.

Outra fonte primária que o compõe é uma série de artigos acadêmicos produzidos pela Universidade Federal do Rio Grande na década de 1980. Além dos textos, foram acessados também outros materiais criados pelo movimento, como um abaixo assinado contrário à fábrica,

adesivos contra a celulose e um folheto elucidativo sobre as implicações de se instalar uma fábrica de celulose no município. Entretanto, neste artigo, é dado maior atenção a este último documento.

Em síntese, o *corpus* documental desta pesquisa baseia-se nos discursos de empresários favoráveis a instalação da fábrica de celulose, divulgados no periódico Jornal Agora, os artigos acadêmicos produzidos pela FURG e o folheto que era distribuído na praia do Cassino, em Rio Grande<sup>2</sup>. Já a metodologia de análise do conteúdo mencionado é proposta por Morales (1999), assim como todas as figuras, gráficos e selos contidos nos documentos.

Posteriormente, categorizou-se o conteúdo do jornal em três tipos de discursos: 1- socioeconômicos; 2- ambientais; e 3- desmoralização ideológica. Estes discursos são os primeiros expostos no artigo. Em segundo momento, foi realizada a comparação entre os documentos, procurando pistas de suas similaridades, bem como trechos idênticos. e, principalmente, se os dados contidos eram semelhantes ou ainda os mesmos.

## **Resultados e discussão**

### *A argumentação em favor da celulose*

Esta seção se dedica, inicialmente, a verificar as principais argumentações explanadas pelos defensores da fábrica de celulose. Posteriormente, serão explicitados os contra-argumentos e ações operadas pelos ativistas do “Fora Celulose”, elucidando as produções acadêmicas que serviram de referencial, assim como os atores que produziram tais documentos aqui apontados.

Em primeiro lugar, os defensores da instalação da fábrica afirmavam que tal projeto não prejudicaria o ecossistema da cidade, diziam, inclusive, que esta até beneficiaria a preservação da natureza. Segundo matéria publicada no jornal, sobre as palavras do então Secretário Estadual de Comércio e Indústria da época, Carlos Mosmann:

(...) a fábrica desde o início do seu funcionamento deverá obedecer às normas do DMA e a legislação ambiental em vigor, o que impedirá problemas posteriores. Ressaltou ainda que além de prever harmonia entre a fábrica e o meio ambiente ainda terá a vantagem, pelas características do projeto de beneficiar a recuperação das dunas no litoral da região. (JORNALAGORA, 26/03/1989, p. 3)

---

<sup>2</sup> Todos estes documentos podem ser encontrados *online* no arquivo pessoal do primeiro autor deste artigo, hospedado em nuvem: <https://mega.nz/fm/T7JG2Y6R>



Pode-se, assim, deduzir que a harmonia com o meio ambiente e preservação do mesmo eram concepções utilizadas pelos defensores do projeto. No entanto, tal argumentação possuía uma base estrutural mais aprofundada, que será exposta nos próximos parágrafos.

A empresa RioCell é apontada como precursora da argumentação favorável à instalação da fábrica de celulose, conforme o opinião dos interessados no projeto ), tratava-se de um bom exemplo de como a indústria de celulose pode ser benéfica para o município e, simultaneamente, conviver em equilíbrio com a natureza.

A fim de também defender a importância desta fábrica, Aprigildo Rodrigues, na época, presidente da União Riograndina de Moradores dos Bairros, encaminha ao Jornal Agora um manifesto que, em seguida, foi publicizado pelo periódico. No texto (Jornal Agora 1989), embora não se posicionasse totalmente a favor da instalação da indústria de celulose, reconhecia que, seguindo os apontamentos da RioCell, não considerava prejudicial à cidade e, além disso, anunciava que a empresa seria bem vinda ao município.

A argumentação que utilizava a empresa RioCell, como referência modelar, ganhou ainda mais força após a visita de diversos interessados na implementação da fábrica às dependências da empresa. E tal ocorrido foi o motivo originário de uma onda de informações, amplamente divulgadas, de que o empreendimento possuía toda a tecnologia e equipamentos necessários para mitigar os impactos ambientais, assim como poderia gerar mais de dois mil empregos. Ademais, a referida empresa era lembrada por possuir uma comissão de meio ambiente cujas atividades eram apreciadas pela população do município de Guaíba, como consta também no Jornal Agora

Sobre a RioCell, explicou que produz as linhas branqueadas e não branqueadas de papel e que embora tenha cerca de 600 funcionários na fábrica, apenas de empregados diretos, gera aproximadamente 2 mil empregos (...) quanto aos aspectos ambientais, Luiz Coimbra disse que a empresa investiu 37 milhões de dólares em resíduos. Neste programa incluiu-se a construção de torres de 120 e 150 metros de altura e o tratamento terciário de efluentes. As normas do Departamento de Meio Ambiente do Estado fizeram com que o cheiro característico da produção do papel fosse reduzido para 1% do que existia anteriormente e que hoje seja sentido apenas em condições especiais de clima. Ainda nas questões ambientais- assunto que predominou nas questões levantadas pelos visitantes – Luiz Coimbra disse que a Riocell está entre as melhores do mundo. (JORNAL AGORA,21/04/89, p. 15)

Ainda durante esta vistoria, foram inspecionadas as áreas de tratamento dos efluentes, posteriormente classificadas como exemplares pelos defensores do projeto. Em seguida, estes últimos reiteraram que uma indústria aos moldes da RioCell traria progresso à Rio Grande.

Indubitavelmente, a questão do progresso e do desenvolvimento econômico são os argumentos mais utilizados pelos defensores do empreendimento na cidade. Como se apurou

na cobertura jornalística, praticamente todas as manchetes que se propunham a defender a instalação da fábrica tocavam na questão do desenvolvimento econômico como fato a ser ponderado pela comunidade riograndina.

O argumento do progresso mostra-se veemente, visto que, por meio dele se defendia a geração de empregos, assim como um grande aumento da circulação de capital no comércio da cidade. Estas eram as motivações comumente apontadas nos textos publicados no Jornal Agora, como pode ser verificado em matéria que circulou no dia 25 de fevereiro de 1989, pela qual se assevera que a fábrica de celulose geraria cerca de 2.588 empregos diretos para o município (JORNAL AGORA, 1989, 4).

Ainda sobre a motivação ligada a ideia de progresso e geração de empregos, verifica-se em uma carta assinada e publicada no jornal pelo Prefeito (JORNAL AGORA, 13/04/89) de São José do Norte/RS – cidade vizinha, que também pleiteava a instalação da indústria ao governador do Estado, afirmando que tal fábrica era tida como a redenção econômica para a cidade, capaz de acabar com todos os problemas sociais que o município enfrentava, como se observa a seguir:

Do ponto de vista econômico-social, é bom lembrar que municípios subdesenvolvidos ou com economias irremediavelmente comprometidas, precisam receber uma injeção de progresso para poder acompanhar o desenvolvimento do Estado. Para Rio Grande, por exemplo, a fábrica de celulose seria apenas mais uma grande indústria, entre as muitas que lá se acham instaladas, enquanto para São José do Norte será a redenção.(JORNAL AGORA, 13/04/89,p.15)

Este trecho da carta enviada ao então Governador Pedro Simon faz uma boa síntese de como a questão era tratada pelos defensores do projeto, ou seja, consideravam que a indústria de celulose traria, supostamente, o progresso econômico, consistindo em um elemento que transformaria a economia regional.

Outra argumentação também recorrentemente colocada em pauta pelos defensores do projeto era a arrecadação dos impostos que a fábrica geraria anualmente, beneficiando, assim, o município. Os “pró-celulose” argumentavam que a indústria geraria um Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS de aproximadamente 4, 55 milhões de dólares a partir do terceiro ano de funcionamento.

Em síntese, pode-se sustentar que esta gama de argumentos estava alicerçada, basicamente, no fato de que a instalação do empreendimento proporcionaria a circulação de um grande fluxo de capital no município de Rio Grande e na região, e também na ideia de que promoveria a geração de novos empregos e progresso econômico ao município, que sofria há décadas com a falta de investimentos de grande porte.

Para finalizar a questão político-econômica, era perceptível como os defensores do projeto se utilizavam da pretensão de outros municípios em acolher indústrias de celulose para pressionar a população a aceitá-la. Segundo o pré-projeto que estudou a viabilidade, Rio Grande era caracterizada como *locus* ideal para a sua instalação, entretanto, havia outras cidades apontadas como passíveis de receber o investimento, dentre as quais encontravam-se Pelotas e São José do Norte.

Como fora apontado, o prefeito de São José do Norte já havia demonstrado sua intenção de que o projeto fosse implementado naquele município, porém, uma vez que a comunidade riograndina estava se mostrando contrária ao investimento, segmentos importantes da cidade de Pelotas passaram a pleiteá-lo. Dessa forma, o município limdeiro mostrava-se tão interessado em receber o projeto, que chegara a entrar em contato com o ecologista Lutzenberger, pode ser visto em matéria jornalística .

O prefeito Anselmo Rodrigues pretende estudar pormenorizadamente o assunto, que considera de grande importância. “Afinal serão investidos pela indústria, nada menos que dois bilhões de dólares, com a criação de 7 mil empregos diretos”, disse o vice-prefeito Edgar Cuervello que, agora, agiliza novos contatos com Lutzenberger e a possibilidade de visita ao grupo Aracruz, no Espírito Santo. (JORNAL AGORA, 13/04/89)

As argumentações aqui explicitadas tentam criar uma narrativa: a de que a fábrica, além de ser ecologicamente segura, traria as soluções econômicas a região sul. O discurso é centrado na segurança ambiental, na questão da geração de empregos e arrecadação de impostos.

#### *A ação socioambiental*

Com a divulgação de tais discursos na imprensa da época, o movimento passou a realizar determinadas ações socioambientais, dentre elas, a distribuição de folhetos elucidativos sobre os males que a fábrica de celulose causaria ao município, tendo como público alvo os veranistas da Praia do Cassino e moradores. Além do material impresso, e ponto de extrema importância na ação, os ativistas desenvolviam também diálogos com os banhistas a fim de esclarecer a problemática em questão de maneira didática.

O folheto se caracteriza inicialmente como uma folha A4, com um texto dividido em 8 tópicos separados, redigido por uma máquina de escrever, destacando dois carimbos ao fim da folha: um do grêmio do Colégio Técnico Industrial (CTI)<sup>3</sup> e outro da Associação dos professores da FURG:

---

<sup>3</sup> Atualmente, a escola em questão se tornou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande



**Figura 1:** Folheto (1989). Fonte: Movimento “Fora Celulose”

Em primeira análise, nota-se a clara relação do documento e a universidade. De forma sucinta, nota-se uma narrativa que visa quebrar a dualidade entre seres humanos e natureza. Aponta-se o caráter finito dos recursos naturais, assim como o risco a todas as formas de vida que a poluição antrópica pode acarretar. O texto associa a poluição a uma bomba atômica em forma de conta-gotas.

Essa narrativa leva a afirmação de que a instalação da fábrica de celulose agravaria essa crise ambiental, bem como pioraria os problemas socioeconômicos vividos pela cidade e pela metade sul do estado do Rio Grande do Sul. É apontado também que tal empreendimento não passa de um falso progresso para cidade.

Visando dar sustentação às afirmações feitas, o documento faz relação entre o número de empregos ofertados pela fábrica e os que poderiam ser perdidos com a instalação do complexo. As informações atacam diretamente as argumentações dos defensores do empreendimento, em que abordavam o aumento do número de pessoas empregadas em Rio Grande.

Aqui, é interessante observar que o tópico em que estas afirmações são feitas, denominado “EMPREGOS”, é constituído por um trecho com dados idênticos aos encontrados no relatório “Consequências socioeconômicas para Rio Grande com a instalação de uma fábrica de celulose” (DOMINGUES, 1989), publicado pela FURG.

Em outro subtítulo denominado “INFRAESTRUTURA”, o documento aponta que a implementação da fábrica causaria um inchaço da periferia local, pois os homens trazidos pelas empreiteiras para a construção da indústria ficariam desempregados logo após a conclusão da obra e isso causaria problemas de infraestrutura e déficit habitacional. Esta argumentação também está presente no relatório citado anteriormente.

Entende-se, assim, que existe relação entre o relatório acadêmico produzido por Domingues (1989) e o documento analisado (1989). E o fator primordial que indica essa ligação, além da comparação de seus conteúdos, é o fato de que o autor do relatório em questão está entre os principais ativistas do movimento “Fora Celulose”.

Seguindo, o documento passa a investir na narrativa de que o mal cheiro causado pelas fábricas de celulose ocasionaria problemas para o turismo e veraneio no balneário. Expõe ainda os mesmos dados e argumentos encontrados no relatório produzido por Renato Carvalho (1989), no qual o autor alega que o regime de ventos predominantes levaria toda a poluição aérea diretamente para a Praia do Cassino. O discurso segue abordando que o odor poderia afastar cerca de 200 mil turistas que visitavam a praia anualmente. Além disso, também comprometeria aproximadamente 800 empregos que eram gerados nos períodos de verão.

Embora Carvalho não conste como professor da FURG, mas sim como técnico do Núcleo de Estudos e Monitoramento Ambiental (NEMA) na relação de trabalhos produzidos pela Universidade, entende-se que tal relatório denominado “Turismo” (1989) possui caráter acadêmico por conta da histórica parceria entre o NEMA e a Universidade Federal do Rio Grande<sup>4</sup>.

Por fim, o documento aponta os perigos que os efluentes poderiam causar à saúde da população e para a atividade pesqueira do município. A narrativa passa a destacar o potencial cancerígeno dos efluentes produzidos pelas fábricas de celulose e os problemas respiratórios que a fumaça, oriunda do processo de produção de celulose, poderia causar.

Diversos relatórios tratam da questão tóxica e cancerígena dos rejeitos da celulose mas, aqui, destaca-se o “Parecer médico provisório sobre a instalação desta indústria” produzido por Cesar Chiaffelli (1989), na época, professor e diretor do Serviço de Oncologia da Santa Casa de Rio Grande, que articula de forma clara os perigos à saúde humana dos rejeitos tóxicos da fábrica, dando ênfase à questão cancerígena e aos problemas respiratórios. Como o folheto

---

<sup>4</sup> O NEMA foi fundado por estudantes de Oceanologia da Universidade Federal do Rio Grande e possui vínculo institucional com a FURG como consta no site da ONG: <http://www.nema-rs.org.br/>

apresenta os mesmos argumentos para denunciar os prejuízos à saúde da população, presume-se também que este relatório tenha sido uma de suas principais referências.

Ao fim do relatório de Chiaffelli (1989), há a associação da ingestão de pescado contaminado pelos resíduos da celulose com possíveis danos à saúde. Apesar de tais observações, o foco é direcionado à perda econômica que o setor pesqueiro poderia vir a sofrer, caso o empreendimento fosse instalado, uma vez que os efluentes da celulose provavelmente aumentariam a mortalidade destes animais. Desse modo, fica mais uma vez, evidente a ligação entre o folheto e um outro relatório produzido no contexto da universidade, o “Principais aspectos na pesca do camarão *Rosa Penaeus Paulensis* na Lagoa dos Patos” (MARCHIORI, 1989). Em ambos os casos, sobre saúde e economia, são apontados os mesmos dados e conclusões sobre o setor pesqueiro da cidade.

Como mensagem final, o folheto encerra com a declaração: “A fábrica de celulose daria muito dinheiro a alguns .... E muitos problemas (ambientais, econômicos e sociais) para grande maioria da população de nosso município”, clarificando sua posição plenamente contrária à instalação da fábrica.

### **Considerações finais:**

A partir da consideração de tudo que foi exposto neste artigo, é evidente que a ação socioambiental foi capaz de contradizer boa parte das principais argumentações em defesa da fábrica de celulose. Nota-se que todos os argumentos presentes no folheto possuíam conteúdo sólido e bem estruturado.

Advoga-se que a estratégia de divulgação e atuação dos ativistas possui papel decisivo para o sucesso da ação. O ato de dialogar com moradores e veranistas, indo além de meramente informar a problemática, pode ter contribuído de forma eficaz para a conscientização e o sucesso do movimento. Neste sentido, aqui, conclui-se que o ecossistema comunicativo tanto dos ativistas, quanto das comunidades afetadas, foi amplificado, qualificando tal ação como inclusiva, democrática, criativa e midiática, ou seja, “(...) valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação” (SOARES, 2011, p. 37).

Sem negar que o risco de perder momentos de prazer na paisagem praiial, por conta da instalação da fábrica, pode ter colaborado bastante com o processo de sensibilização dos veranistas a respeito de toda a problemática, consideramos que a ação educacional - a concepção de um material informativo com a promoção de diálogos - foi o fator de viabilização de elemento de convencimento.

Ao se examinar o documento, como brevemente descrito até aqui, sobressalta-se a ligação entre a produção e os relatórios de possíveis impactos produzidos pelo corpo acadêmico da FURG. Conclui-se, então, que existam evidências suficientes para afirmar que o folheto foi pensado e produzido a partir dos dados presentes nos relatórios dos cientistas da universidade.

Como vimos, toda a argumentação pró-celulose girava em torno da geração de empregos da fábrica e da segurança ambiental. Desta forma, nota-se a ênfase dada ao fato de que a geração de empregos era algo apenas momentâneo e que, mesmo com todos os processos para mitigar os impactos ao meio ambiente, a fábrica ainda poderia causar muitos danos ambientais, estéticos e econômicos.

Entende-se também que, neste estudo de caso, pode ser sublinhada a simbiose entre as comunidades acadêmica e popular, unidas para a preservação do meio ambiente riograndino. Muitas vezes acusada de gerar conhecimento exclusivo dentro dos “muros acadêmicos”, durante as manifestações do “Fora Celulose” da década de 1980 na cidade do Rio Grande, a FURG foi uma das grandes responsáveis, ou quem sabe, a maior responsável, pela produção de material cientificamente embasado, capaz de fazer com que o poder público recuasse em seu projeto, a despeito de todo o “progresso” econômico que traria para o município.

É importante também destacar que o movimento, composto por diferentes atores sociais, não mediram esforços para trazer à cena pública debates que proporcionassem o esclarecimento da população, alertando sobre os perigos da implantação de tal empreendimento.

Desta forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para as potencialidades e avanços que os movimentos de resistência socioambientais podem vir a ter, unindo o saber acadêmico e a militância em prol do bem estar da vida no planeta. O “Fora Celulose” foi e continua sendo uma demonstração do quão proveitosa pode ser essa união.

## REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1998.

CARVALHO, Renato. “Turismo” in: *Relatórios de impactos da indústria de celulose em Rio Grande*: Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental(NEMA), Rio Grande:1989,3f.

CHIAFFITELLI, Cesar. “Parecer médico provisório sobre a instalação desta indústria”. In: *Relatório de impactos da indústria de celulose em Rio Grande*, Rio Grande: 1989, 2 f.

DOMINGUES, Marcelo. “Consequências Socioeconômicas para Rio Grande com a instalação de uma fábrica de celulose”. In: *Relatório de impactos da indústria de celulose em Rio Grande: FURG /Departamento de Geociências*. 1989, 12 f.

FERREIRA, Gabriel, Silva. —*Uma história de luta e resistência- O movimento “Fora Celulose!” no município de Rio Grande no final da década de 1980*”.Rio Grande: 2017. 67p. Monografia (graduação em história bacharelado) - Instituto de ciências humanas e da informação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande,2017.

LEFF, Enrique. Construindo a história ambiental da América Latina. *Esboços-Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC*, v. 12, n. 13, p. 11-29, 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 3ª ed.; Petrópolis: Vozes, 1992.

MARCHIORI. “Principais aspectos na pesca o camarão rosa *Penaeus Paulensis* na Lagoa dos Patos - Rio Grande -RS. In: *Relatório de impacto da indústria de celulose em Rio Grande: FURG/Departamento de Oceanografía*.1989,2f.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*.*Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*, 1º ed, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira Soares. *Educomunicação - O conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: editora Paulinas, 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos*. Bookman editora, 2015.

### Periódicos Consultados

*Jornal Agora*, Rio Grande, p13. Ano XIV, 13/04/1989.

*Jornal Agora*, Rio Grande, p 3. Ano XIV, 26/03/1989.

*Jornal Agora*, Rio Grande, p 15. Ano XVI, 21/04/1989.



# **A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL NAS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO: O CASO DO PARQUE NACIONAL DA SERRA DO CIPÓ (MG)**

*THE VALUATION OF LOCAL CULTURE IN MANAGEMENT STRATEGIES: THE CASE OF THE SERRA DO CIPÓ NATIONAL PARK (MG)*

*Gisleine Cruz Portugal  
Doutoranda no Programa de Pós Graduação em  
Educação Ambiental/ Universidade Federal do Rio  
Grande. Bolsista Capes.  
e-mail: emaildagis@gmail.com*

*Dione Iara Silveira Kitzmann  
Doutorado em Educação Ambiental (PPGEA)/  
Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de  
Oceanografia. e-mail: docdione@furg.br*

O debate a respeito da participação social ganhou força nos anos de 1990, após a redemocratização do país, quando ela permeou também os debates sobre a defesa e gestão do meio ambiente, na forma de audiências públicas, fóruns participativos e conselhos gestores. Tiveram sua influência balizada pelas dimensões do desenvolvimento sustentável previstas na Agenda 21, pois se tornava cada vez mais difundido o fato de que os resultados de projetos alheios às vontades da população eram insatisfatórios, com pouca durabilidade e efetividade (PARAÍSO, 2005). Uma discussão presente no debate sobre gestão das Unidades de Conservação é sobre a superação de conflitos históricos entre a sua criação e a população local, devido a imposição de restrições no uso dos recursos, permanência em suas propriedades e atividades produtivas tradicionais. A participação se tornou então uma estratégia de cooperação, que ganha forma nas consultas públicas, formação de conselhos consultivos e deliberativos que formulam os planos de manejo e estratégias de gestão das áreas protegidas. Propomos aqui uma discussão sobre as políticas de participação e projetos oriundos do Conselho Consultivo do Parque Nacional da Serra do Cipó (MG) – PNSCI, sob a perspectiva da Educação Ambiental.

As Unidades de Conservação, mais precisamente os Parques Nacionais, são conhecidos por funcionarem como áreas privilegiadas de recreação, se configurando como espaços ricos para se trabalhar temáticas ambientais com uma ampla variedade de metodologias (PROJETO DOCES MATAS, 2002). Há também um reconhecimento do potencial socioeconômico desta categoria de UC cujos benefícios associados a sua existência podem auxiliar na geração de renda da comunidade, incentivando o comércio e o turismo, valorizando a cultura local (PELLIN et al., 2014). Tais potencialidades, porém, podem ficar sujeitas às decisões de

gestores, que sofrem influências das particularidades locais, pressões políticas e territoriais, e expectativas sociais.

Um espaço cujo objetivo é o de se buscar uma gestão mais democrática do ambiente é o Conselho Gestor das UCs, por colocar em pauta as demandas dos diferentes atores sociais, reconhecendo sua legitimidade como ponto de partida. Com ele se busca promover a intervenção social na formulação e implantação de políticas públicas, refletindo na qualidade ambiental e na distribuição de seus custos e benefícios. Loureiro et al. (2003) ressaltam o potencial de desenvolvimento de senso de responsabilidade e de atuação cidadã nestes espaços, evidenciando a seu potencial educativo dentro da ótica da Educação Ambiental Crítica. Nesta, o foco está no debate político, buscando superar a dicotomização entre sociedade e natureza, em que esta é tratada ou como mera fonte de recursos para manutenção do estilo de vida humano, ou ainda como uma entidade paradisíaca idealizada, em que a “sensibilização” e “reconexão” dos indivíduos a ela são o foco das abordagens educacionais (SAITO, 2012). Ela concebe o problema ambiental como algo associado às contradições do modelo de desenvolvimento, reconhecendo suas dimensões políticas e socioculturais, sendo estas centrais na mediação da relação entre ser humano e natureza. Ela busca, por meio de suas reflexões e práticas, a superação da desigualdade e da injustiça ambiental, trabalhando conceitos-chave como cidadania, participação e controle social nas políticas públicas (LAYRARGUES, 2012).

No ano de 2000, foi criado um dos documentos mais importantes sobre a criação de áreas protegidas, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) (BRASIL, 2011). Com a função de regulamentar as UCs no Brasil, desde sua criação até a implantação e gestão, ele é fruto de trabalho de mais de duas décadas de debates, em que se envolveram proprietários de terra, setores produtivos, movimentos sociais ligados às populações tradicionais, ambientalistas, conservacionistas e preservacionistas, etc. Ele foi criado através da Lei 9.985, de 2000, e se trata de um sistema nacional que busca garantir, através da definição de ações concretas, a proteção de parcelas dos biomas brasileiros se baseando em práticas de gestão territorial que reconhece a pluralidade de contextos, usos da terra, e características do território. Assim, ele possui categorias que variam quanto ao grau de proteção, estabelecendo parâmetros para a criação e o manejo destas áreas, bem como sua função social e possibilidades de utilização. A diversidade na gestão é um ponto forte deste documento, pois ele possibilitou a integração de diferentes esferas, desde a governamental às particulares, criando um sistema que pode ser coletivamente planejado. Ele prevê a existência de Conselhos Deliberativos ou Consultivos como espaço democrático e inclusivo de ação pedagógica e de construção de

estratégias de gestão, trazendo o controle social para o interior da gestão (LOUREIRO et al. 2003; SAISSE, 2013). Neste sentido, o SNUC é um documento que abriu possibilidades de atuação da sociedade civil nas ações de conservação da biodiversidade, dando espaço para o exercício da cidadania.

Os Parques Nacionais promovem os benefícios de se promover a conservação da biodiversidade, podendo eles serem tanto econômicos, através dos serviços ecossistêmicos como suprimentos de água limpa e ar puro, por exemplo; quanto benefícios intangíveis relacionados ao bem-estar físico proporcionado aos visitantes, além do valor intrínseco dos ambientes naturais (TERBORGH, VAN SCHAİK, 2002). Há que se ressaltar, por outro lado, que estas áreas estão inseridas em sistemas ecológicos, culturais e econômicos, e que para cumprir seu objetivo de conservação é preciso que as necessidades sociais da região sejam reconhecidas no manejo destas áreas, tendo o cuidado de possibilitar o sustento econômico de populações afetadas pelas transformações geradas na economia local (DIOS, MARÇAL, 2009). Estas autoras enfatizam que, por se tratarem de áreas com restrições relacionadas à presença humana, é de fundamental importância que se garanta a participação da comunidade em todas as etapas que envolvem a criação e planejamento dos Parques. Fica claro, assim, o quanto o desafio da conservação compatível com o desenvolvimento social perpassa pelas necessidades da população envolvida.

Feitas estas considerações, o que se constrói é um cenário em que as iniciativas de proteção da natureza no Brasil, bem como a legislação brasileira que ganhou forma no documento do SNUC reconhecem a dimensão sociocultural como condição para o êxito na conservação. É aqui que se abre, portanto, um espaço em que a Educação Ambiental se apresenta como campo capaz de construir espaços de diálogo, de busca de compreensão de realidades e construção de saberes coletivos, permitindo que se construa o eixo necessário para o bom funcionamento dos Parques e da gestão do ambiente.

Existem diretrizes e orientações que dão subsídio teórico para a promoção da Educação Ambiental alinhada a esta perspectiva, através da Coordenação de Educação Ambiental do ICMBio (COEDU/CGSAM/DISAT/ICMBio), que possui um texto explicativo oficial sobre a EA em UCs, em que consta três princípios, sendo eles:

- 1- Diálogo entre saberes e fazeres.
- 2- Reconhecimento de diferentes territorialidades e identidades.
- 3- Valorização da cultura e da organização social dos grupos sociais que são sujeitos das ações educativas. (ICMBio, 2016a)

Neste documento, existem orientações para a construção de um Projeto Político

Pedagógico das Unidades de Conservação Federais mediados pela Educação Ambiental (PPPEA), sendo entendido como: “um processo que objetiva discutir, refletir, planejar, articular e promover a implementação de processos educativos (Formais, Não Formais e de Educação Ambiental)” que contribuam com a conservação da biodiversidade e a gestão da Unidade de Conservação. Segundo o documento, ele deve ser construído de forma participativa com os atores locais envolvidos, apresentando a problemática socioambiental e as características da realidade da educação no território específico considerado.

A construção das ações de EA se ancoram, segundo o ICMBio, nas diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (Encea) (MMA, 2010; ICMBio, 2016a). Um dos objetivos da Educação Ambiental que constam na PNEA, é:

O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, 1999).

A Encea, por sua vez, funciona como um instrumento orientador que visa promover o alinhamento das ações de comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação, ressaltando a importância do potencial transformador destas ações, e incentivando o reconhecimento pela sociedade das Unidades de Conservação como espaços privilegiados para a conservação da biodiversidade e manutenção da qualidade de vida. Por entender que surgem desafios como regularização de terras e realização de planos de ação e manejo, com o surgimento do SNUC, a participação social e fortalecimento da cidadania são elementos presentes nesta estratégia (MMA, 2010). Ela reúne princípios, diretrizes, objetivos e propostas de ações que promovam a Educação Ambiental e Comunicação voltadas para o (re)conhecimento, valorização, criação e implementação de Unidades de Conservação no Brasil. Enfatiza também a importância do envolvimento da sociedade para enfrentar o quadro de impactos ambientais que estamos vivendo, defendendo que o incentivo à cidadania e ao controle social na implantação e gestão das UCs promove a explicitação dos desafios socioambientais a serem enfrentados e a superação de conflitos, auxiliando a traçar um modelo de proteção de territórios naturais coerente com a realidade local, respeitando a pluralidade e diversidade cultural e de saberes.

Cada Unidade de Conservação está introduzida em uma realidade local, com suas particularidades. Estão ligadas a uma forma de viver, e respondem, dentro das suas práticas de gestão, a um balanço entre estas demandas e um discurso hegemônico, capitalista, midiático sobre sociedade, conservação, meio ambiente e desenvolvimento, sofrendo pressões em relação

às suas políticas e estratégias pedagógicas. Quintas (2004) ressalta a relação de conflitos e pressões sobre o meio físico-natural, uma vez que há tanto a necessidade de se manter um ambiente ecologicamente equilibrado, mas também a de utilizar os recursos ambientais para satisfação de necessidades, de forma que há um tensionamento inerente ao processo decisório sobre o seu uso.

Esta pesquisa se configurou como uma pesquisa qualitativa descritiva, e se trata de um estudo de caso que ocorreu no Parque Nacional da Serra do Cipó - MG, para buscar entender fatos referentes às Unidades de Conservação, sua gestão e relação com a Educação Ambiental Crítica. A metodologia se deu com um estudo prévio exploratório com conversas informais e anotações em diário de campo, em que observei aspectos gerais sobre o funcionamento do Conselho Gestor. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores e análise documental das atas de reuniões deste espaço, relacionadas aos biênios 2014/2015, 2016/2017, totalizando 17 atas. (GIL, 2010).

O Parque Nacional da Serra do Cipó é localizado em Minas Gerais, nos municípios de Jaboticatubas, Santana do Riacho, Morro do Pilar e Itambé do Mato Dentro. Possui uma área total de 33.800 hectares, e possui uma gestão compartilhada com a Área de Proteção Ambiental Morro da Pedreira (APAMP), que circunda toda a área do Parque, protegendo juntos, no total, mais de 100.000 hectares, abrigando diversas espécies da fauna e da flora brasileiras. O Parque, juntamente com a Área de Proteção Ambiental (APA) que o circunda, estão distribuídos ao longo de oito municípios (SANTOS, 2016) e tem influência territorial sobre oito comunidades, sendo: Sete, São José da Serra, Altamira, Serra dos Alves, Cabeça de Boi, Lapinha da Serra, Lapinha do Morro e Serra do Cipó (Ata de reunião de 06/04/16). A UC estudada possui um Conselho Gestor composto por representantes da comunidade e do Parque, que ficam efetivos por um biênio, e se reúnem em média quatro vezes por ano para discutir questões e determinar ações a serem desenvolvidas no âmbito da Unidade. Considerando que os Conselhos da Área de Proteção Ambiental Morro da Pedreira e do Parque Nacional da Serra do Cipó (PNSCI) realizam suas reuniões simultaneamente, as análises em relação a eles se darão de forma coletiva.

A reflexão que busco trazer com este trabalho tem como foco um dos aspectos a serem levados em conta quando da elaboração do plano de manejo e políticas de uso das Unidades de Conservação, orientado pela ENCEA, sendo a valorização da cultura e do conhecimento tradicional local como forma de fortalecer a participação e o envolvimento da comunidade, inserindo esta ideia nas estratégias de comunicação, Educação Ambiental e

gestão.

Para entender a problemática ambiental não se deve abrir mão do aspecto cultural, reconhecendo a importância do meio social neste processo, já que são as práticas sociais que conduzem os rumos das questões ambientais. A gestão ambiental é inclusive uma das manifestações desta cultura, e incluir os atores sociais que a constroem é uma maneira de valorizar este aspecto. Foi possível observar, através das atas de reuniões, algumas manifestações sobre tal temática nos debates, decisões e colocações presentes no Conselho, como as apresentadas a seguir.

Uma das questões levantadas foi uma demanda surgida a partir da comunidade de promover um serviço de aluguel de cavalos no interior do Parque, serviço que havia sido suspenso em agosto de 2013, e teve o assunto retomado em uma reunião no dia em dezembro de 2013. Na Ata do dia 09/04/14 foi levantada a possibilidade de garantir o retorno do serviço, gerando um debate que permeou esta temática, com diversas colocações. Foi reconhecida, por exemplo, a história local e nacional dos tropeiros, sendo mencionada a existência de um Museu do Tropeiro, em Ipoema - MG, cidade localizada nas proximidades do Parque, justificando a tradição do uso de cavalos na região. Um dos gestores do Parque presente na reunião retomou, para isso, o seu Plano de Manejo, que prevê a manutenção das atividades costumeiras das famílias envolvidas nas questões fundiárias, reconhecendo o uso de cavalos nestas. Além disso, foi resgatado, por outro conselheiro, a necessidade de garantir a atividade econômica dos sujeitos afetados pela existência da UC, reconhecendo o aluguel de cavalos como alternativa viável neste sentido. Outro aspecto mencionado foi a mobilidade entre as comunidades que dependiam deste tipo de transporte para terem contato entre si, o que havia sido interrompido com a proibição da atividade. Para além das demandas de retorno da atividade, também foram ponderadas as formas com que tal atividade poderia ser agregada às ações de conservação, como se pode ver nos seguintes depoimentos na Ata do dia 09/04/14:

“Conselheiro E, colocou que o uso do cavalo mantém as trilhas sem vegetação, o que funciona como aceiro no caso de incêndio”

“Conselheiro F, lembrou que, em casos de incêndio, cavalos facilitam o acesso a locais e sugeriu que como medida de contrapartida os prestadores de serviço cedam seus cavalos quando de incêndios”

“Conselheiro B, disse que desde 1972 faz passeios no PNSCI, e que é preciso que se vá e volte com consciência, com responsabilidade, passando sempre pela trilha já demarcada, que já bastam as pegadas como estão. Disse ainda que em pontos de atoleiros é necessário criar os desvios, caso contrário, cada um passar por um ponto

e aí sim causa degradação e inclusive a trilha deixa de funcionar como aceiro, no caso de incêndio”

“Conselheiro G, colocou que há a demanda por parte dos turistas que não está sendo atendida. Sugeriu que se retome o serviço, o qual é importante para o setor de turismo, que gera emprego, atividade econômica, que se retome e se avance analisando-o e interferindo em pontos que apresentem problemas.”

Após o debate, os conselheiros chegaram a um encaminhamento no sentido de realizar acordos mínimos com os prestadores de serviços, que poderiam oferecê-los por três meses, quando uma nova reunião do Conselho poderia discutir o andamento dos mesmos, avaliando a possibilidade de mantê-los como atividade do Parque, com o nome de Turismo Equestre. Findados os três meses, foi realizado um acordo entre o ICMBio e os prestadores de serviço, que passaram a se organizar em uma associação.

Esta questão se configura como um exemplo do que há de orientação em relação com a gestão ambiental e com as ações de Educação Ambiental em Unidades de Conservação (LOUREIRO et al., 2003). Foi possível perceber, neste processo, a problematização coletiva existente nas reuniões que trabalharam esta questão, buscando ouvir a demanda da comunidade sobre suas atividades econômicas, e também a demanda de turistas, agregando as possibilidades de gestão e conservação na oferta deste tipo de serviço. Além disso, foi reconhecido o valor cultural desta prática, reconhecendo a cultura de cavalgadas e promoveu-se um processo de emancipação dos atores sociais, no sentido de que puderam se organizar em uma associação para promoverem negociações formais com a gestão do Parque. Na ata do dia 10/09/14, a experiência passou por nova avaliação, em que a experiência piloto, realizada através de acordos, pôde ser amadurecida, e aprovada por unanimidade como atividade promovida no Parque.

A Educação Ambiental se insere neste contexto no sentido de terem sido promovidas formas de debate e diálogos, e ter sido incentivada a organização dos atores sociais, que construíram a Associação dos Amigos da Serra para firmar acordos com o ICMBio e os Conselhos do Parque e da APA. Além disso, a manutenção das trilhas foi estabelecida como responsabilidade da Associação, o que demonstra um processo de compartilhamento de responsabilidade, como é possível observar na Tabela 1, elaborado a partir da Ata de reunião do dia 03/12/14:

<b>ACORDOS</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
Manutenção e estabelecimento da trilha e estacionamentos dos cavalos	ICMBio e proprietários

Apresentação do controle sanitário dos cavalos: Condições mínimas de saúde: exames obrigatórios, condição física e controle de ectoparasitas	Proprietários
Programa de monitoramento da trilha do Turismo Equestre: Controle da erosão e disseminação de espécies invasoras.	ICMBio
Recolhimento do lixo e fezes nos estacionamentos dos cavalos	Proprietários
Turista acompanhado por guia. Número máximo de cavalos por guia: 8, conforme Plano de Manejo do Parque	Proprietários
Ficha de cadastro: Orientações e responsabilidades	Proprietários
Condições de segurança necessária para cavalos e guia	Proprietários
Estabelecimento de procedimento para registro do número de visitantes do Turismo Equestre por dia	ICMBio e proprietários
Programa de capacitação aos guias e condutores da Serra do Cipó	Associação de condutores, ICMBio, Proprietários

**Tabela 1:** Acordos estabelecidos no âmbito do Conselho Gestor e respectivo responsáveis, expressos na Ata de Reunião de 03/12/14. Fonte: Elaboração própria, adaptado da ata de reunião

Paraíso (2005) traz uma reflexão a respeito das diferentes formas de participação. Muitas vezes é considerado “participação”, por alguns projetos conservacionistas, apenas o envolvimento em ações propostas com o objetivo da conservação, ou seja, a adesão a iniciativas já prontas, alheias as dinâmicas da agenda local. Alguns atores costumam já estar envolvidos em outras formas de atuação e organização social, como trabalhos em mutirão, campanhas de solidariedade, grupos religiosos, etc., mas que muitas vezes são vistos como pessoas passivas, quando na verdade só estão inseridas em canais não institucionalizados de participação, e com outros objetivos, para além da conservação. As manifestações locais de atuação social precisam ser levadas em conta para o estabelecimento da comunicação entre técnicos e população da região, para evitar o que ressalta a autora, que “o projeto de conservação pode vir a ser um “corpo estranho” na comunidade onde atua, com grandes problemas para inserir-se na agenda local”(PARAÍSO, 2005). Como visto neste caso, o fortalecimento ou criação de organizações sociais que coadunam com uma dinâmica que já é parte da realidade das pessoas, como o trânsito e aluguel de cavalos para passeio, simboliza um movimento que contribui com o fortalecimento da participação.

Além deste tema, outros momentos das reuniões podem ser discutidos quanto ao seu papel na valorização da cultura local, como o caso dos resgates históricos realizados ao longo de diversas discussões, de forma que isso é considerado quando da tomada de decisões. Um conceito discutido ao longo dos debates envolvendo a visita no Parque é o dos “Portais”,



levantado nas reuniões do Conselho por um representante como uma necessidade da comunidade, que se trata do conjunto de estruturas necessárias para a recepção de turistas, sendo composto por elementos como as portarias do Parque, estruturas e serviços para a sua recepção, com a preparação da população para este tipo de atividade. Ao proporem uma discussão a respeito da organização de um dos Portais, na localidade de Serra dos Alves, foi realizado um resgate histórico para que a decisão sobre suas estratégias de funcionamento levasse isso em conta. Um representante da Secretaria de Meio Ambiente da cidade de Itabira apresentou aos conselheiros os passos a serem seguidos para a construção do Portal, demonstrando cuidado com as características históricas do local:

“Conselheiro H, mostrou, em fotos, o casario de Serra dos Alves, com construções tombadas pelo Patrimônio Histórico e Cultural, assim como uma casa pertencente ao Município de Itabira, dentro desse espaço urbano, a qual já foi usada como Escola, estando hoje sem utilização e agora sendo preparada e equipada para ser o Centro de Apoio do Portal Serra dos Alves.”

“Conselheiro H, Ocorreu uma reunião com a comunidade de Serra dos Alves quando lhe foi apresentada a proposta da instalação do Portal Serra dos Alves, assim como a criação do Centro Comunitário de Desenvolvimento Ambiental, Cultural e Turístico de Serra dos Alves, que terá como sede/espaço físico uma casa na comunidade de Serra dos Alves, antiga escola municipal, hoje desativada.”

“Conselheiro H, Será realizado um mutirão, para a preparação da casa, com a participação efetiva da comunidade, sendo todo o trabalho realizado por voluntários.”

Este tipo de reconhecimento e cuidado é orientado pela Encea, quando se trata de desenvolver atividades nas Unidades de Conservação, para que se respeite as particularidades locais, uma vez que são ambientes de todos e para todos, sendo as UCs não apenas espaços de preservação de ecossistemas e seus recursos naturais, mas sim espaços de relações socioambientais, que possuem sua configuração moldada pela sua história, devendo ser integradas ao desenvolvimento regional. Este aspecto foi levado em conta na Serra do Cipó em outro projeto com atividades relacionadas ao turismo, como o Projeto de Travessias do Parque, em que se considerou o conhecimento local para desenvolvê-lo, demonstrado em trechos das atas de reunião:

“Conselheiro I, colocou que a pesquisa científica pode contribuir com a comunidade e mais especificamente com o desenvolvimento turístico do local, ressaltando que a melhor forma de se fazer isto é com a participação da própria comunidade, que deve propor, aos cientistas, assuntos, temas, objetos de pesquisa de seu interesse. Só assim é possível o resultado de pesquisas realmente atingir e beneficiar o local e seus moradores” Ata de 02/09/15.

Além desta fala, houve outras manifestações a respeito de se ressaltar a importância dos valores culturais da Serra dos Alves, para além dos aspectos naturais, de forma que isso

fosse abordado nos materiais que serão disponibilizados, como o Guia do Montanhista, que abordará aspectos históricos e costumes locais, e no próprio cotidiano do Centro Comunitário de Desenvolvimento Ambiental, Cultural e Turístico de Serra dos Alves, buscando tornar este espaço um local de manifestação viva da cultura.

Estes aspectos ajudam a retomar e resignificar a relação entre ser humano e a natureza, cuja tradição é a da separação simbólica, marcada principalmente no caso da Unidades de Conservação. Ao se abordar nas estratégias de gestão ambiental os aspectos culturais, reconhecendo os costumes, história e atividades cotidianas, é possível elaborar caminhos possíveis de mudança desta perspectiva, reconhecendo o fator humano como elemento da equação da conservação. Por outro lado, não podemos deixar de lado, nesta equação, o que sublinha Santos (2016), a respeito de como as restrições de uso e manejo do solo e recursos naturais, inerentes à criação de uma UC, transformam o estilo de vida e atividades econômicas das comunidades. Isso quer dizer que, mesmo que seja reconhecido os valores históricos e culturais no contexto de gestão, a transformação e ressignificação de atividades ainda assim acontecem, pois atividades antes relacionadas ao extrativismo e agricultura, por exemplo, passam a ceder espaços a novas atividades como o turismo, que passa a colocar a cultura como atrativo. Ele ressalta que novas formas de produção se iniciam, tendo a natureza como matéria prima, transformando as paisagens e a cultura em mercadoria, o que levanta a fundamental importância do poder de decisão dos atores sociais afetados por este contexto.

Segundo Loureiro et al. (2007), um dos pressupostos para que se promova uma prática coerente em Educação Ambiental é “liberar o potencial criativo e favorecer a mobilização dos agentes sociais no enfrentamento e resolução de problemas, sabendo situá-los na história e, com isso, gerar outros “níveis” de consciência.” (Loureiro et al. 2007). As ações de mobilização podem ser desenvolvidas e possibilitar aos indivíduos uma intervenção qualificada na realidade, sendo que este processo não se dá de forma espontânea, ou dada. O que se percebe no contexto do Conselho Gestor é que a realidade vivida e a necessidade de resolver conflitos e o atender de demandas é um agente mobilizador, o que pudemos ver no exemplo anterior e nos que analisaremos a seguir.

Discutiu-se, também, uma problemática que a APA passa, sobre o acesso à área, em que, devido ao asfaltamento da estrada, vinha sofrendo invasões e depredações em seus atrativos naturais. Reconheceu-se o desafio de normatizar o acesso e visitação aos atrativos que se encontram em propriedades privadas, posto que não existe uma legislação federal e

estadual que regulamente estas atividades nos municípios, deixando os proprietários desamparados no momento de impedir as invasões. Assim, foi discutida a necessidade de o Conselho da APA se mobilizar e atuar junto aos Executivos municipais e junto à Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais para criar uma legislação Estadual que permita que os municípios criem leis próprias para normatizar e ordenar o acesso a seus atrativos turísticos.

No momento desta discussão a respeito do Portal de Serra dos Alves, foi afirmada a importância de se buscar recursos financeiros para garantir tais estruturas, além de reconhecer a limitação de pessoal existente no Parque para garantir esta atividade. Esta demanda criou uma mobilização para se manifestar junto à presidência do ICMBio e à Coordenação Geral de Gestão de Pessoas, via correspondência, solicitando aumento do quadro de servidores. Além disso, criou-se um movimento de emancipação no sentido de desenvolver o turismo na região, reconhecendo o interesse dos envolvidos nesta atividade, como se pode ver no trecho da Ata do dia 09/04/14:

“Encaminhamentos: [...] 4) Envio de correspondência pelos Conselhos às prefeituras do entorno do Parque para que, durante a comitiva de prefeitos a Brasília, no dia 12/05, estes reivindiquem recursos financeiros para a abertura de outras portarias no Parque Nacional da Serra do Cipó, assim como para a implantação de melhorias na infraestrutura, no ensejo de desenvolver o turismo na região.”

Por fim, ao pensarmos os processos participativos descritos podemos dizer que a gestão do Parque tem reconhecido a gestão participativa e a Educação no Processo de Gestão Ambiental como parte de suas práticas educativas, colocando o papel da Educação Ambiental para além da recepção de visitantes, mas promovendo o debate e a problematização de interesses, indo ao encontro de uma Educação Ambiental Crítica (LAYRARGUES, 2012). Por outro lado é problematizar a ideia do Conselho Gestor como instância democrática, como relembra Santos (2016) que esta instância ainda é centrada na iniciativa do Estado, aqui materializada na figura do ICMBio, não partindo das próprias comunidades a luta para conquistar a sua própria participação. No caso do PNSCI é possível identificar que apesar do histórico conflituoso sobre questões fundiárias, problemática comum envolvendo os Parques brasileiros, em variados movimentos se busca promover o diálogo, tentando incluir e aproximar os atores sociais envolvidos, através de suas políticas internas de funcionamento. A participação neste caso tem sido uma ação que incentiva a organização em redes de apoio, defesa de interesses e o senso de responsabilidade sobre o meio e os seres vivos que compartilham do mesmo espaço. Ao se pensar nas estratégias de gestão, combinar grupos locais e gestores pode

resultar em bons resultados, pois, os primeiros podem contribuir com sua presença, articulação entre diferentes atores sociais, conhecimento da dinâmica local e interesse em melhorias, enquanto os outros podem contribuir com seu apoio técnico e metodológico, articulação com esferas macropolíticas, poderes administrativos, etc. (ORTIZ; POMPEIA, 2005).

Apesar de sabermos que o envolvimento da comunidade é importante para os projetos de conservação ambiental, há alcances e limites das políticas participativas, e questionamentos sobre se o discurso de empoderamento e valorização do saber local nas políticas de manejo produzem de uma gestão “livre de validação por ideologias dominantes” (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA 2005), de forma que o poder seja distribuído entre as partes de forma mais justa, considerando o respeito aos direitos humanos e à transparência democrática, que é o que, na teoria, se busca promover, quando tratamos de seu caráter emancipatório (PARAÍSO, 2005). O Conselho pode buscar contribuir com a gestão ambiental democrática promovendo espaços de decisão e fortalecimento da democracia, ampliando a participação social. Vale ressaltar, portanto, a importância da auto avaliação como estratégia e hábito constante da gestão, pois mesmo que os objetivos pretendidos estejam sendo atingidos, é preciso entender como parte natural do processo as transformações sociais e a constante necessidade de ajuste às expectativas e demandas sociais, colocando no centro desta reflexão a promoção de um diálogo contínuo com a população.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza*: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto nº 5.746, de 5 de abril de 2006. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas: Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006. Brasília: MMA, 2011. 76 p.

BRASIL. *Lei Nº. 9.795, de 27 de Abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 15 jan. 2019

DIOS, C. B., MARÇAL, M. S. Legislação ambiental e a gestão de Unidades de Conservação: o caso do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba – RJ. In: *Unidades de Conservação: Abordagens e Características Geográficas*. Antonio José Teixeira Guerra, Maria Célia Nunes Coelho (organizadores). – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 173-199

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas 2010. 200p.

ICMBio. *O PPPEA em Unidades de Conservação Federais e na Gestão da Biodiversidade*. 2016a Disponível em: [http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao\\_ambiental/PPPEA\\_-\\_texto\\_explicativo\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_2016\\_12\\_13.pdf](http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/PPPEA_-_texto_explicativo_-_Vers%C3%A3o_2016_12_13.pdf). Acesso em 15/01/2018.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. In: *Revista contemporânea de Educação*, Brasília, nº 14, p. 398 – 421, agosto – dez 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. *Educação Ambiental e gestão participativa em Unidades de Conservação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ibama/IBASE, 2003.

LOUREIRO, C. F. B., AZAZIEL, M., FRANCA, N. *Educação Ambiental e Conselho em Unidades de Conservação*. Aspectos teóricos e metodológicos. Ibase: Instituto TerrAzul: Rio de Janeiro. 2007

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Diretoria de Educação Ambiental. *Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no SNUC (Encea)*. Versão Final. Brasília. MMA, 2010. Disponível em: <<http://encea.blogspot.com/>>, <[www.mma.gov.br](http://www.mma.gov.br)>. Acesso em: 25/05/2018.

PARAÍSO, Luciana Braga. Dilemas da participação na gestão das unidades de conservação: a experiência do Projeto Doces Matas na RPPN Mata do Sossego. In: ZHOURI, Andréa, LASCHEFSKI, Klemens, PEREIRA, Doralice Barros (Org.). *A insustentável leveza da política ambiental – desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PELLIN, A.; CARVALHO, G.; REIS, J.C.; PELLIN, A. Gestão do Uso Público em Unidades de Conservação Urbanas: o Caso do Parque Estadual da Pedra Branca (RJ). *Revista Brasileira de Ecoturismo*, São Paulo, v.7, n.2, maio/jul 2014, pp.344-373.

PROJETO DOCES MATAS. *Brincando e aprendendo com a mata: manual para excursões guiadas*. Belo Horizonte, 2002. 407p.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de Educação Ambiental transformadora e emancipatória. In: Philippe Pomier Layrargues. (coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. 1ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, v. 1, p. 113-140.

SAISSE, M.V. Sentidos e práticas da Educação Ambiental no Brasil: as Unidades de Conservação como campo de disputa. In: *Anais do VII EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*. Rio Claro, SP. 2013.

SAITO, C.H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania – revendo os desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. 2ªEd. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 54-76.

SANTOS, A.S.P. *Des-ordenamento territorial e Unidades de Conservação*. Teses (Doutorado em Geografia) – Departamento de geografia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.460. 2016

TERBORGH, J., VAN SCHAIK, C. Por que o mundo necessita de Parques. In: SPERGEL, B. e TERBORGH, J. (orgs.) *Tornando os Parques eficientes: estratégias para a conservação da natureza nos trópicos*. Curitiba: Ed. da UFPR/Fundação O Boticário, 2002, p. 25-35.

ZHOURI, Andréa, LASCHEFSKI, Klemens, PEREIRA, Doralice Barros. Desenvolvimento, Sustentabilidade e Conflitos Socioambientais. In: ZHOURI, Andréa, LASCHEFSKI, Klemens, PEREIRA, Doralice Barros (Org.). *A insustentável leveza da política ambiental – desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

# ORALIDADE DIASPÓRICA ILUSTRADA: A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA GRÁFICA A PARTIR DA VIVÊNCIA NO ILÊ AXÉ MÃE NICE D'XANGÔ

## ORALIDAD DIASPORICA ILUSTRADA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NARRATIVA GRÁFICA DE LA VIDA EN ILÊ AXÉ MÃE NICE D'XANGÔ

*Karina Constantino Brisolla*  
Graduanda do curso de Bacharelado em Produção e Política Cultural  
na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Jaguarão/RS  
Bolsista do Programa de Educação Tutorial de Produção e Política Cultural (PET-PPC)  
kcbriolla@gmail.com

*Walker Douglas Pincerati*  
Doutor em Linguística e Professor Adjunto do curso de Letras  
na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Jaguarão/RS  
pincerati@gmail.com

Este texto quer apresentar o estudo teórico feito análogo ao processo de criação de uma ‘novela gráfica’ – ‘narrativa desenhada’ – ‘literatura desenhada’ (RAMIREZ *apud* GARCIA, 2012, p.10, GARCIA, *id.*, p.13-38) que traga elementos da cultura afro-brasileira; em especial, a mitologia e a liturgia presentes nos cultos de candomblé e umbanda. Texto este que apresenta o início do processo de pesquisa e criação de meu trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Produção e Política Cultural que está em andamento. Antes, porém, creio ser relevante narrar, neste primeiro momento, de que maneira cheguei a essa proposta.

Era fim de abril de 2018...

Acabava de me mudar de casa e recebia em minha nova morada meu amigo Àlágbé Leandro D’Xangô. Enquanto tomávamos um café, resolvi mostrar-lhe uma pasta com desenhos que haviam feito nos últimos meses. Ele folheou as obras... e, de repente, se ateu demoradamente nesta:



**Figura 1:** Jurema (2017). Fonte: Acervo pessoal

O que agradou aos seus grandes olhos atentos foi o desenho que carinhosamente chamo de **Jurema**. Leandro olhou para Jurema. Antes mesmo de saber qual era seu nome, me falou com entusiasmo:

– Nossa! Imagina uma história em quadrinhos do Oxóssi? A Jurema já tá aqui.

Seria uma curiosa coincidência? Poderia até ser. Contudo, o que a mim me toca é que aqui ocorreu um atravessamento. Isto é, uma convergência. Convergência essa que encruzilhou muitas “coisas” – caminhos, imagens, palavras, histórias, percepções – num único ponto. Isso tem muito a nos dizer.

Neste dia, Jurema trouxe à tona uma antiga vontade do Àlágbé e de sua mãe, a Yalorixá Nice D’Xangô. Vontade essa, de transformar as histórias das entidades cultuadas nas casas de religião de matriz africana em histórias em quadrinhos. Tendo como intenção, desmistificar em escolas do município de Jaguarão/RS o imaginário preconceituoso que se tem relativo às religiões afro-brasileiras a partir da ludicidade de uma narrativa visual. Isso, creem, é certamente uma forma de combate ao racismo religioso.

Essa proposta carrega uma potência muito forte. Se, de um lado, busca atender à demanda emergente no mercado editorial brasileiro por narrativas que trabalhem a diversidade étnico religiosa e racial, de outro, está em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs), que, em 1997, coloca a necessidade de se trabalhar com histórias em quadrinhos em sala de aula (voltarei a este tema mais a frente). Eis uma encruza, afinal trata-se de uma proposta de produção artística articulada a políticas educacional e cultural.

Diante dessas vontades evocadas pela visão Jurema, brotou em mim o desejo de dar vida a esse projeto, mergulho em um processo de criação profundo e, por vezes, turbulento. Jurema trouxe à tona muito mais do que vontades. Trouxe dores e recalques, mas também fez aflorar muitas sensações e descobertas, tal como aqui se apresentará parte do andamento.

Era junho de 2017 quando surgem no papel, os primeiros traços de uma menina com os ventos esvoaçando seus cabelos que vão se misturando às folhas das plantas, como se ela e a mata fossem um só ser. Levo meses para conseguir de fato finaliza o desenho. Ao concluí-lo, intuitivamente indentifico a entidade Jurema, cultuada na umbanda, e esse passa a ser o nome da obra. Destaco que ao desenhá-la, não era ainda iniciada na religião, mas assim que a olho nos olhos, um ponto surge em minha cabeça. “Jurema, ô Jureminha, ô Jurema”. Eis a segunda encruza.



A terceira encruza surge em 2019, quando já iniciara este projeto e, também, me iniciara na religião. Quando peço à minha então mãe-de-santo Nice D’Xangô, que me conte sobre a cabocla Jurema. Ela me conta sobre uma lenda que diz que aos sete meses de nascida, Jurema foi abandonada por sua mãe e criada pelo Cacique Tupinambá, sendo a irmã mais velha das caboclas Jupira e Jandira. Jurema trabalha com cura e também é chamada pra desmanchar feitiçaria por ser uma profunda conhecedora do poder das ervas como os caboclos de Oxóssi e Ossãe. Segundo Mãe Nice, ao sentir sua vibração, alguns médiuns escutam o barulho de folhagens. Jurema, quando chega na terra pisa forte, pisa firme, é uma entidade de força e poucos risos, sua seriedade se dá pelo fato de ainda muito jovem ter assumido a grande responsabilidade de governar e cuidar da sua tribo quando seu pai, o Cacique Tupinambá, vem a óbito. Por fim, Mãe Nice afirma que Jurema é uma grande caçadora flecheira que trabalhadora para o Orixá Iansã e que também é conhecida como a Rainha das Matas. Surpreendo-me com o fato de que alguns elementos que até então desconhecia em sua história podem ser interpretados no desenho, seja pelos ventos de Iansã esvoaçando os cabelos de Jurema, seja a mata a envolvendo e a coroando ao se misturar em seus cabelos.

Talvez o Àlágbé, aquele que toca o atabaque e puxa o ponto – a letra que evoca a entidade –, tenha visto e lido esses detalhes da história no desenho, quando identificou Jurema antes mesmo de saber como nomeei a obra. Percebo, a partir dessa reflexão, como uma imagem é capaz de contar toda uma história, e que muitas histórias só podem ser contadas através de imagens desenhadas, pois saltam do inconsciente como Jurema saltou de mim ao papel. Desse modo, posso afirmar que o desejo de contar essas histórias já existia antes mesmo de Leandro me despertar para isso. Elas já saltavam de mim aqui e ali, não como um projeto pessoal, não de maneira consciente.

Tomada a decisão de deixar que esses saltos do inconsciente tomassem cada vez mais forma e vida, inicio então a pesquisa através da leitura de bibliografias sobre a história das histórias em quadrinhos a fim de qualificar o trabalho que proponho executar, buscando entender como surgiu e se estabeleceu essa nova arte, bem como sua relação com a educação. Assim, apresentarei a seguir um breve resumo do início das HQs a fim de localizar o leitor neste universo.

Assim, importante destacar inicialmente que na história da humanidade, o ato de desenhar está presente em seus primórdios. Se observarmos os registros que se têm de inscrições rupestres, podemos ver como a relação entre o ser humano e o desenho é algo que vem de milhares de anos atrás e que marca um importante momento, o surgimento da escrita. Andrew Robinson, afirma “[...] que os primeiros sinais escritos começaram sua vida como

imagens.” (ROBINSON, 1958, p.17.) O autor segue exemplificando com o fato de que as primeiras escritas ou pictogramas desenvolvidos pelos mesopotâmicos, egípcios e chineses apresentam o registro de práticas ou objetos cotidianos, animais, plantas, partes do corpo humano, o Sol, a Lua, etc. Obviamente o surgimento da escrita é um assunto muito complexo, o qual o presente trabalho não irá abordar. Nesse sentido, a intenção aqui é nos ater ao fato de que o ser humano escreveu porque desenhou.

Seguindo nessa linha de raciocínio, expressar-se através de imagens não é algo novo, também não faz parte apenas de um passado distante. Desenhar é algo que vem nos acompanhando desde muito tempo. Se pensarmos que a criança em sua mais tenra idade se expressa através de desenhos tal como nos registros que se tem de pinturas rupestres, podemos entender o desenho como uma passagem originária à escrita, pois até hoje o ato de desenhar antecede o de escrever.

A criança que fomos um dia, antes de aprender a escrever, muito rabiscou e desenhou cenas cotidianas com nossa família, o sol, a lua, as estrelas, as flores e folhas, criando narrativas gráficas. E mesmo no processo de aquisição da escrita pelo qual passamos, ora nossos traços eram reconhecidos como desenho, ora como escrita, como bem aponta Baldo para o fato de que as crianças, mesmo sendo aléxicas em relação a seus próprios desenhos, neles nunca deixam de escrever (BALDO *apud* BOSCO, 2002, p. 11).

A pesquisadora brasileira, Sonia Maria Bibe Luyten, em seu livro **O que é história em quadrinho?** (1985), observa que durante o processo civilizatório, é possível notar, nos mais diferentes formatos, narrativas gráficas – imagens sequenciais – como forma de expressão (*op. Cit.*, p.16). O que se pode afirmar é que a expressão através de imagens sequenciais e, posteriormente, a junção da imagem com o texto está presente desde o princípio da existência humana, ou seja, que as raízes das histórias em quadrinhos (doravante, HQs) são tão antigas e profundas quanto as da escrita. Para o pesquisador Waldomiro Vergueiro,

[...] pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão de encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica (VERGUEIRO, 2014, p. 8).

Partindo disso, eleger onde se deu o surgimento das primeiras HQs se torna um tanto quanto relativo, pois observa-se a efervescência de narrativas gráficas pipocando em vários lugares do mundo em um período próximo de tempo. Segundo Anselmo Gimenez Mendo (2008), seu início é registrado no momento em que um certo número de convenções é reconhecido no conjunto da obra, ou seja, na diagramação, nos quadros, nos balões, nas

onomatopeias, o modo de distribuição entre outras características que acabaram definindo o gênero e seu início. (*Ibid.*, p.13)

Álvaro de Moya (1986), afirma em seu livro, **História das Histórias em Quadrinhos**, que os quadrinhos surgiram, como o cinema, no final do século XIX. Porém, sofreram bastante desprestígio. Diferente da invenção dos irmãos Lumières, que foi aclamada como a sétima arte logo de início, os quadrinhos foram escanteados e sofreram com o ostracismo dentro do campo artístico e literário (*Op. Cit.*, p. 7). O pesquisador apresenta o literata suíço Rudolph Töpffer como um dos precursores do campo, com sua meia dúzia de histórias publicadas por volta de 1846-47, sob o título *Histoires en Estampes*. Töpffer explica a natureza mista do trabalho feito em seu “livrinho” da seguinte forma:

Ele se compõe de uma série de desenhos autografados em traço. Cada um destes desenhos é acompanhado de uma ou duas linhas de texto, sem o desenho, nada significaria. O todo, junto, forma uma espécie de romance, um livro que, falando diretamente aos olhos, se exprime pela representação, não pela narrativa (MOYA, 1986, p. 13).



**Figura 2:** M. Vieux-Bois de Rudolph Töpffer (1827). Fonte: livro *História da História em Quadrinhos* de Álvaro de Moya (1986).

Moya traz também o nome do poeta, artista e humorista alemão Wilhelm Busch, criador de *Max und Moritz* (1865), que foi traduzido para o português *Juca e Chico*, por Olavo Bilac e lançado pela editora *Melhoramentos*. Seu estilo de narrativa gráfica é associado pelo pesquisador como os atuais quadrinhos tipo pantomima (*Ibid.*, p. 16-17). Por último menciona o francês Georges Colomb. Este que utilizava o pseudônimo Christophe. Ele é o criador de *Famille Fenouillard* (1889), considerada por alguns a primeira história em quadrinhos moderna. É citado por Moya por seus textos de excelente qualidade literária, mesmo ainda não utilizando na época os balões, aliado aos ângulos inusitados que desenhava, silhuetas e

técnicas de movimento que faziam com que a ação ligasse um quadro a outro. Foi considerado avançado para sua época e deixou marcantes contribuições para esse início das HQs (*Idem*).



**Figura 3:** Kunterbunt de Wilhelm Busch (1881). Fonte: Site do Classic Books and Ephemera

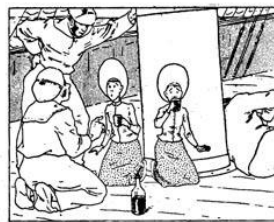
### Remède souverain contre le mal de mer.



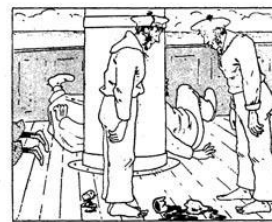
Revenu de son évanouissement, M. Fenouillard (qui a le pied marin, mais pas l'estomac) éprouve de vagues inquiétudes. Sa famille aussi. La figure lamentable que font ces demoiselles, éveillent la compassion de l'équipage qui met à leur disposition des moyens infailibles de conjurer le mal. « Voyez-vous, mam'selle, moi, n'y a que ça pour me remettre d'aplomb. »



Incapables de répondre, mesdemoiselles Fenouillard suivent d'un œil vague les préparatifs médicaux de Mathurin et de Gobinet (dit Vent-debout). « Voyez-vous, mam'selle, conte Mathurin, c'est du vrai velours! Ça est une bonne pipe, y a rien de tel pour vous ravigoter un homme, et subseqüemment des jeunessees comme duquel vous respandisiez. »



Gobinet (dit Vent-debout) prodigue ses conseils à mesdemoiselles Fenouillard: « Voyez-vous! leur dit-il, pour que ça se sente un peu, faut boire d'un seul coup. » Ces demoiselles, pleines de confiance dans la science de Gobinet, s'exécutent. Artémise commence à sentir un incendie intérieur qui la fait loucher. La crise de M. Fenouillard devient aiguë.

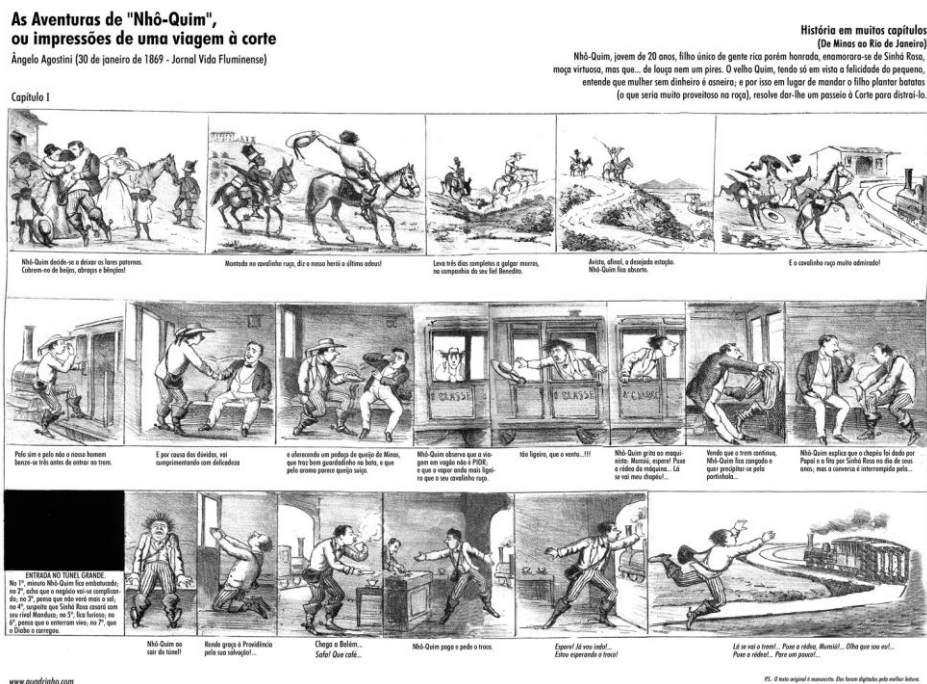


Il est à présumer que le remède Mathurin-Gobinet est aussi prompt qu'énergique. Mesdemoiselles Fenouillard se précipitent vers le bordage avec la rapidité de l'éclair et la violence d'un torrent dévastateur: dans leur course folle, elles brisent d'un tourment qui contenait le fil-en-quatre, au grand désappointement de Mathurin et de Gobinet. — « V'n'ouaque conduit la galanterie française », conclut mélancoliquement Mathurin.

**Figura 4:** La famille Fenouillard de Christophe Colomb (1889). Fonte: Site do Classic Books and Ephemera

Moya (1986) afirma que o cenário das HQs no Brasil foi marcado por altos e baixos acompanhando o desenvolvimento dos processos de impressão e a própria evolução do mercado editorial de revistas e jornais brasileiras. “Assim, a data oficial da primeira ilustração, tipo *cartoon*, brasileira, foi estabelecida como 14 de dezembro de 1837, intitulada *A campanha e o*

*Cujo*, de Manuel Araujo Porto-Alegre (1806-1879)” (SETUBAL; REBOUÇAS, 2015, p. 308) O ítalo-brasileiro Angelo Agostini, é também é considerado um dos propulsores da nova arte no Brasil. Em 1867, publicou *As Cobranças*, sua primeira história ilustrada. No dia 30 de janeiro de 1869, *As Aventuras de Nhô-Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte* veio ser a primeira historieta com personagem fixo pela revista *Vida Fluminense*, onde Agostini desenhou nove páginas duplas e em seguida deixou a revista. Foram produzidas posteriormente mais cinco páginas da mesma historieta onde Cândido Aragones “imita” o trabalho de Agostini. Já em 1883, Agostini inicia *As Aventuras de Zé Caipora*, personagem seriado publicado pela *Revista Ilustrada*, fundada por ele mesmo em 1º de janeiro de 1876. (MOYA, 1986, p. 20-21)



**Figura 5:** *As Aventuras de Nhô-Quim, ou Impressões de uma Viagem à Corte* de Angelo Agostini (1869).  
Fonte: Site do Ultimate Nerd Comics

Ainda sobre o início das HQs, Vergueiro diz

[...] ainda que histórias ou narrativas gráficas contendo os principais elementos da linguagem dos quadrinhos possam ser encontradas, paralelamente, em várias regiões do mundo, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu (VERGUEIRO, 2014, p. 10).

Não é novidade para nós, latinos, o discurso de que os Estados Unidos sejam considerados “o ambiente mais propício” para ser palco de grandes invenções. Ora, a partir de tudo o que foi lido, tem-se como fato que o campo das HQs já estava florescendo em diferentes países concomitantemente, ainda que de modo embrionário. Então dizer que os Estados Unidos

vêm a ser o ambiente mais propício para a consolidação do mercado editorial específico das histórias em quadrinhos, significa considerar que a mecanização dos processos de impressão ocorrida nesse país impulsionou a produção e a difusão dessas histórias dentro dos jornais. Foi isso que potencializou o alcance delas e estabeleceu uma distribuição em massa das HQs na terra do Tio Sam e, posteriormente, para o resto do mundo. Pode-se entender com isso, então, que nesse caso específico, o clima propício para o pioneirismo dos quadrinhos estadunidense está atrelado ao controle da produção do discurso (ver Foucault, 1996) e à dominação econômica no Pós-Guerra, na Guerra Fria.

Assim, considera-se como um marco formal no surgimento dos quadrinhos o dia 5 de maio de 1895, com a criação do norte-americano Richard Fenton Outcault, *At the Circus in Hogan's Alley*, veiculado no jornal sensacionalista *New York World*. Aqui surge o primeiro personagem fixo semanal, no formato de *charges*. Outcault desenhou dois quadros com crianças em um beco onde, entre elas, havia um menino de cabeça e olhos grandes com seus aproximadamente seis ou sete anos, vestindo um camisolão inicialmente azul. Apenas a partir de 5 de janeiro de 1896, o menino passou a ser protagonista da charge. Seu camisolão ganhou a coloração amarela a pedido do técnico de cores e, então, passou a ser chamado de *Yellow Kid* pelo próprio público. Segundo Moya, “por influência das charges políticas, seu camisolão tornou-se panfletário, portando frases críticas do momento. Eram mensagens irreverentes, ligando com o outro painel desenhado. Sem balões.” (MOYA, 1986, p. 23)

De fato, *Yellow Kid* deve ser considerado um marco importante no estabelecimento do campo das Histórias em Quadrinhos, mas não como a primeira. Essa é uma conclusão que é encontrada em Luyten, onde a autora diz que “Outcault, no entanto, não inventou a história em quadrinhos. Ela já existia em estado latente e convergia para o ponto de partida pelo trabalho de vários autores que estavam mais ou menos no mesmo momento criativo” (LUYTEN, 1985, p. 19).

Para ela, esse marco se torna importante, pois, até então, os quadrinhos circulavam apenas em álbuns ou livros. A partir do momento em que passaram a circular em um veículo de comunicação de massa, no caso, o jornal, foi possível se ter a dimensão da potência dessa nova arte que de início já demonstrou sua força tanto no campo discursivo (não negligenciando aqui os estudos das Tecnologias e Ciências da Informação), quanto no econômico. A autora aponta que no campo do discurso se percebeu de saída a força das HQs enquanto um veículo de transmissão de mensagens ideológicas e de crítica social, explícita ou implicitamente. No econômico, os quadrinhos passaram a ser um fator determinante na venda dos periódicos, o que intensificou a rivalidade já existente entre os jornais *New York World*, de Joseph Pulitzer, e o

*Morning Journal*, de William Randolph Hearst (*Ibid.*, p. 18). Nesse cenário de disputa, Outcault se transfere com toda a redação para o concorrente *Journal* onde

Hearst, mais vivo, colocou o título do povão, *The Yellow Kid*, na sua tira e encorajou Outcault a usar desenhos progressivos na narrativa e introduzir o balãozinho. Sintetizando o que os outros artistas já faziam no jornal colorido de Hearts, Outcault deu forma definitiva e continuada ao fenômeno que outros artistas fizeram no passado, dando assim nascimento aos *comics* (MOYA, 1986, p. 23).

Richard Fenton Outcault atuou como *freelancer* por um período e tempos depois, no dia 4 de maio de 1902, surgiu com um novo sucesso, *Buster Brown*, publicado na seção colorida do *New York Herald*. Mesmo sendo um personagem provido de um comportamento ainda pior que do *Menino Amarelo*, *Buster Brown* foi mais aceito devido a sua posição social, proveniente de uma família burguesa, demonstrando, para Moya, que as críticas não continham um fundamento didático ou educacional. O que desagradava às “famílias de bem”, na realidade, era a narrativa de um menino pobre, oriundo dos guetos nova-iorquinos, estampado em um dos maiores veículos de comunicação da época (*Ibid.*, p. 24). O sucesso de *Buster Brown* foi tão estrondoso que logo suas roupas se tornam produto através *merchandising*, além de versões teatrais, filmes curtos e brinquedos (MOYA, 1986, p. 27).

Segundo as pesquisadoras Flávia Setubal e Moema Rebouças (2015), em 1895 o *Menino Amarelo* passa a ser acompanhado de perto pelo público brasileiro e em 1905, *Buster Brown*, que recebe o nome de Chiquinho na revista *O Tico-Tico* (p. 328).

Apesar de acompanhar esse desenvolvimento das HQ americanas, o Brasil não possuía criação própria significativa, limitando-se a copiar os quadrinhos estrangeiros. Ainda, uma das principais diferenças entre Brasil e EUA era a existência, neste último, dos Syndicates, instituições criadas para regular bem como fomentar a distribuição e comercialização das HQ, o que representou um estímulo importante para a disseminação dos quadrinhos americanos pelo mundo (*Idem*).

Diante do exposto, é possível compreender, ainda de que maneira sucinta, como se originou o campo das HQ e o mercado editorial em voga neste período. Agora, se faz necessário citar um importante acontecimento o qual influenciou profundamente tanto o mercado que sofreu com um acentuado declínio, quanto o uso das histórias em quadrinhos no ambiente escolar, discussão que está atrelada a justificativa da proposta de elaboração da narrativa gráfica a qual este artigo se refere.

No ano de 1954, foi publicado, nos Estados Unidos, o livro *Seduction of the innocent: the influence of comic books on today's youth*, do psiquiatra Frederic Wertham, que acabou fornecendo "argumentos" para uma campanha contra as HQ se baseando na falácia de que os *comics* eram responsáveis pelo mal comportamento de crianças e jovens. "[...] o psiquiatra

alemão fornecia aos inimigos da indústria das HQ o respaldo científico de que eles precisavam" (SETUBAL; REBOUÇAS, 2015). Campanha esta que chega também no Brasil, imbricando no imaginário dos pais e professores de que esse tipo de material era prejudicial (*Idem*). Este imaginário começa a ser desconstruído apenas na década de 1960, quando os quadrinhos adentram as universidades europeias quando começam a serem estudados cientificamente para fins educacionais. "Ao contrário dos que acusavam os quadrinhos de deixarem as crianças desleixadas, os *comics* provaram a utilidade da linguagem das historietas para fins de resposta pronta do intelecto infanto-juvenil" (MOYA, 1986, p. 7).

Para que as HQs fossem incorporadas ao ambiente escolar ocorreram longos anos de estudos e intensos debates acerca do tema. No Brasil, o fator determinante para que essa mudança ocorresse veio no ano de 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que indicou a importância de se inserir diversas linguagens artísticas nos estabelecimentos de ensino, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fator determinante para que as HQ tivessem os caminhos abertos para de fato serem oficializadas como um material de ensino e, posteriormente, no ano de 2006, passassem a circular em escolas através do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), ainda que de maneira tímida, consistindo os quadrinhos apenas 4,5% dentre o total títulos distribuídos pelo governo (SETUBAL; REBOUÇAS, 2015, p. 324).

Dos 360 títulos do PNBE 2013 (sendo 180 obras para os anos finais do ensino fundamental e 180 para o ensino médio), 29 são histórias em quadrinhos, dentre elas, O Fantasma de Canterville, 10 anos com Mafalda, A Turma do Pererê - Coisas do coração, Nietzsche em HQ, O médico e o monstro (BRASIL, 2012). Entretanto, após análise de cada título, observa-se que, dos 29 selecionados, a maioria (20 títulos) corresponde a adaptações de obras clássicas da literatura para a linguagem das HQ, sendo que 12 se referem a autores internacionais (Shakespeare, Kafka, Mary Shelley, Robert Louis Stevenson etc.) e oito, a autores nacionais (Machado de Assis, Guimarães Rosa, Rachel de Queiroz, Bernardo Guimarães etc.). Dentre as HQ originais (que não são adaptações), cinco são internacionais e quatro, nacionais, sendo que três dessas últimas trazem como tema a questão do folclore brasileiro ou religião. A partir desses dados, pode-se concluir que, para a educação formal (em especial a regulada pelo governo), os quadrinhos ainda são utilizados, principalmente, como ferramenta de atração dos leitores e para melhor apreensão do conteúdo de histórias clássicas tradicionais. Ou seja, a HQ é vista como um meio, e não um fim (*Ibid* p. 324).

Trago agora a atenção ao fato de que dentre as 29 histórias em quadrinhos apontadas por Setubal e Rebouças (2015), apenas três trazem em seu conteúdo questões relacionadas ao folclore brasileiro ou religião e, em nenhum momento do texto, fica explícito se houve a preocupação de se inserir nesta lista, quadrinhos que contemplem a história e a cultura africana e afro-brasileira. Isso nos aponta a lacuna existente no que tange a utilização de HQs que



atendam a Lei nº 10.639/03. Lei esta, que configura-se enquanto um instrumento de combate ao racismo e a discriminação nos espaços escolares e que foi conquistada com muita luta do movimento negro como reconhece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Se considerarmos que é possível através do estudo das histórias em quadrinhos é possível “[...] desvendar o caráter mitológico e ideológico das ações das personagens que trabalham o comportamento psicológico e social dos seres humanos na sua realidade e em situações concretas” (SILVA, 1989, p. 60 *apud* SETUBAL; REBOUÇAS, 2015, p. 325), utilizá-las pensando na educação das relações étnico-raciais, é possível estabelecer uma rotina educacional e práticas pedagógicas que estejam alinhadas com a luta antirracista (em especial, o combate ao racismo religioso) em busca da transformação social.

## **Conclusão**

Ao passo que fui aprofundando a pesquisa, se tornou impossível não revisitar momentos do passado, estudar a relação do desenho e o ser humano me lembrou do gosto pelo desenho ainda na infância. Lembrei de uma época em que passava horas desenhando e criando histórias em quadrinhos e que com o passar do tempo, quanto mais crescia, menos figuras os livros que tinha acesso continham, isso me lembrou de um momento na escola ainda na primeira série do ensino fundamental.

Após aprender a ler, periodicamente ao longo do ano, a professora nos conduzia para a biblioteca e nos mandava escolher um livro, porém havia uma certa censura pelos livros que continham muitas imagens. Independente da história, nos era vetado pegar livros repletos de imagens com a justificativa de que esse tipo de material era feito “para crianças que não sabiam ler”. O reflexo disso em minha vida, apesar da atração por esse tipo de literatura, foi um longo período de afastamento dos livros ilustrados, principalmente dos gibis. Quanto mais crescia, menos contato com esses dois códigos de signos gráficos em conjunto eu tinha. O que chamo atenção agora, é para a existência de uma ruptura tanto no ato de desenhar, quanto no consumo de literaturas desenhadas em um certo momento nessa trajetória escolar.

Eu diria que toda pessoa possui um impulso de se expressar através de desenhos e que aos poucos esse impulso vai sendo inibido e desestimulado dentro do ambiente escolar, tendo como divisor de águas a aquisição da escrita. Parece haver uma regra tácita instaurada nas instituições de ensino que estabelece que após aprender a ler, o natural é que aos poucos

abandonemos o hábito de desenhar e que também deixemos de apreciar livros desenhados, principalmente as HQs que são relegadas tanto pelo campo das artes, quanto pela literatura (GARCIA, 2012, p. 18). Com este estudo inicial, pude entender e deter uma intelecção do que estava em jogo e do provável motivo de ter, em algum momento, enterrado esse lado que agora busco ouvir. Esse é o retorno do recalque que foi brevemente exposto neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

MENDO, Anselmo Gimenez. *História em quadrinhos: Impresso vs. Web* / Anselmo Gimenez Mendo. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MOYA, Álvaro de. *História da História em Quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

*Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* / Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, SECADI, 2013.

ROBINSON, Andrew. *Escrita: Uma breve história*. L&PM Pocket, 1958.

SETUBAL, Flávia Meneguelli Ribeiro; REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Quadrinhos e educação: uma relação complexa. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Maringá-PR, v. 15, n. 1 (37), p. 301-334, jan/abr. 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In: Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Túlio Vilela, Angela Rama e Waldomiro Vergueiro, (orgs.), Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

# **PLANTAR, REGAR, COLHER: SARAU DA JIJOCA ENQUANTO UM NOVO ESPAÇO PARA FRUIÇÃO DE NARRATIVAS ARTÍSTICAS E PERIFÉRICAS**

*SIEMBRA, RIEGO, CULTIVO: SARAU DA JIJOCA COMO UN NUEVO ESPACIO PARA DISFRUTAR DE LAS NARRATIVAS ARTÍSTICAS Y PERIFÉRICAS*

*Lucas Arias da Silva  
Licenciando em Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas,  
Universidade Federal do Pampa, ariaslucas26@gmail.com*

*Karina Constantino Brisolla  
Bacharelanda em Produção e Política Cultural,  
Universidade Federal do Pampa, kcbrisoll@gmail.com*

*Athemis Nunes da Fonseca  
Bacharelanda em Produção e Política Cultural,  
Universidade Federal do Pampa, athemis-fonseca@hotmail.com*

*Sandro Martins Costa Mendes<sup>1</sup>  
Orientador,  
Universidade Federal do Pampa, sandromcm@gmail.com*

## **Introdução**

O presente artigo, apresenta a curta e tão importante caminhada do Sarau da Jijoca, enquanto um novo espaço de fruição de arte dentro da periferia da cidade de Jaguarão, a qual faz fronteira com Rio Branco, Uruguai, e se encontra no extremo sul do Rio Grande do Sul. Essa cidade fronteiriça tem aproximadamente 27.000 (vinte e sete mil) habitantes, divididos em 25 bairros. Um desses se chama Vila Kennedy, onde reside uma boa parcela dos estudantes da Unipampa - Campus Jaguarão oriundos de fora da cidade e/ou do estado do Rio Grande do Sul e demais moradores da cidade. A Kennedy é um bairro afastado do centro se caracterizando como um bairro periférico, que foi criado na década de 70 para transferir os moradores do bairro do Cerro da Pólvora que viviam em condições muito precárias. Nem todos os moradores do Cerro da Pólvora migraram para a Kennedy. A Kennedy possui uma desigualdade social bem grande, alternando em grandes casarões, casas populares e residências de programas governamentais sociais, o que faz com que suas dinâmicas sociais sejam bastante diversificadas.

Neste bairro periférico plantou-se, começou-se com a iniciativa de auto-estima dos criadores, regou-se, pois foi visto que, de alguma forma, nasceria algo mais concreto e firme desses atos que foram produzidos durante a plantação da primeira edição do sarau. E por fim,

---

<sup>1</sup> Professor Doutor do Curso de Bacharelado em Produção e Política Cultural da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão.

colheu-se com a vontade e coragem, porque foi colhido com o intuito de aproveitar dos frutos para que se possa plantar novamente e cada vez mais fazer esse ciclo crescer em todos os sentidos para alimentar a fome cultural, a necessidade artística e o prazer poético dos sujeitos e agentes culturais periféricos de Jaguarão.

Para relatar/escrever/contar da melhor forma possível para nossos leitores como se deu esse primeiro ciclo do Sarau da Jijoca, separamos este trabalho em 5 partes. *Introdução, Encontro artístico, 2ª Edição: Sarau da Jijoca e o Bloco do Batata, O Sarau da Jijoca Enquanto Projeto de Extensão Acadêmica e Considerações Finais*. Vamos seguir uma lógica construtiva de como se procedeu a evolução desse espaço poético e o que ele alcançou enquanto um projeto que se deu de forma fluida e espontânea.

No tópico *Encontro Artístico* dissertaremos sobre o encontro da poesia marginal com ilustrações fantásticas e discutiremos sobre a primeira edição do nosso sarau. Já na *2ª Edição: Sarau da Jijoca e o Bloco do Batata*, trataremos sobre a execução dos eventos e relação com a comunidade, explicando a importância da descentralização da cultura. E no tópico *Sarau da Jijoca Enquanto Projeto de Extensão Acadêmica*, relataremos onde nós nos estendemos até então e como isso afetou nos nossos feitos como acadêmicos até o presente momento da Jijoca.

### **Encontro artístico**

O sarau da Jijoca surge através da intenção de realizar o lançamento da produção do intitulado livro: “A vitória demora, mas vem: entre cores, amores, ruas e mandingas”. O encontro artístico entre a poesia marginal de Lucas da Silva (SoMais1Brasileiro), e as ilustrações e colagens de Karina Brisolla (Brisô) foi o que impulsionou e caracterizou esse projeto, que atualmente conta com três edições. Duas pessoas distintas se encontraram através da arte. As duas de cidades distantes, um poeta de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e a *designer* e ilustradora de São José dos Campos (São Paulo) se depararam em meio aos ventos jaguarenses para difundir e construir juntos uma obra legítima e intensa.

Para explicar como se deu essa colisão artística trazemos o texto de apresentação/*release* da obra:

*Iê!!*

*Começamos saudando quem nos protege! E nessa mesma sequência de pensamento, pedimos licença aos nossos ancestrais, pois se hoje podemos nos expressar é porque eles nos deram o axé, que nos mantém vivos até hoje.*

*Mergulhem de cabeça, cuidando cada pedra que possa existir em baixo d'água. Mergulhem sabendo que estão adentrando em um rio, o qual a cada minuto que passa não é mais o mesmo, porém o mesmo nunca se esquece de cada grão de areia que por aqui passou causando alguma experiência.*

*Hoje o rio já se encontra modificado, mas cada risco, cada letra compõe uma paisagem por onde o rio passou. Em que em muitos espaços fizeram com que ele não secasse e seguisse vivo até aqui.*

*O livro A vitória demora, mas vem: entre Cores, Amores, Ruas e Mandingas representa um encontro que casa-se imagens com palavras, pensamentos com a criatividade e, como dizem, a fome com a vontade de comer.*

*Essa pororoca, regida pela grandiosa Mãe Oxum, é resultado do encontro artístico dos desenhos trazidos das águas de São José dos Campos até Jaguarão, que se encontra com poemas escritos em garrafas flutuantes trazidas por meios fluviais porto-alegrenses até a cidade de periferias e povos heroicos.*

*As periferias nebulosas alimentam o centro o núcleo, para colher é preciso regar, para regar foi preciso encontrar nossa própria essência através da arte, para que a transformação começasse de dentro para fora e de fora para dentro na mesma intensidade. Para que a planta fosse regada, a água evaporou dos rios até chegar aos céus e através das nuvens a chuva caiu molhando-a. E se o rio veio das nebulosidades, os frutos serão aproveitados por sujeitos periféricos.*

*Esse retratado de gente humilde, que só quer seu lugar no mundo está dentro dessa obra, passando aos leitores fé, amor, carinho, tristeza, raiva. Enfim, coisa nossa.*

*Não é um adeus, adeus, mas...*

*Boa viagem!*

Dentro desse livro se encontra, representada pelas letras, poemas com traços marginais. O autor escreve desde jovem. Influenciado pelo gênero musical RAP, pelos saraus e *slam's*, se aprofundou nas intertextualidades desses meios e ficou imerso a muitas leituras que o motivaram a se expressar através da arte literária. Resultando em escritas poéticas que desenrolam e representam as suas vivências durante sua trajetória de vida. Nascido e criado às margens da sociedade o futuro professor de Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas transforma suas carências e dificuldades em versos que buscam inspirar os sujeitos periféricos,

fazendo com que eles também se insiram no mundo da leitura, pois compactua com o ideal do professor da USP (Universidade Federal de São Paulo) Antonio Candido, que escreveu o artigo chamado: “O direito à literatura” enfatizando que para termos uma sociedade melhor, precisamos formar leitores.

*“Tô aprendendo a ler,  
que é pra ensinar meus camaradas  
Cabeças não são degraus de escadas,  
Mas juntas fazem estrago a quem nos prejudica  
E se liga na dica!  
Cada vez que vocês fecham os ouvidos para nós  
Abre-se mais uma porta na bica...”*

**SOMAI\$BRASILEIRO**

Os saraus e *slam*’s já citados, são encontros, os quais a poesia falada têm como objetivo não só a recitação das poesias pelos poetas e pessoas interessadas, mas também suprir uma necessidade de acesso à cultura que seria de responsabilidade do Estado. Em geral estes eventos surgem de forma autônoma e em zonas periféricas das cidades. A Poesia Marginal, imersa nesses contextos, é um movimento surgido no Brasil na década de 1970 como protesto à Ditadura Militar (1964/85), os poetas escreviam poesias com versos mais próximos a linguagem popular e recitavam essas poesias em praça pública.

Expostas casando-se aos poemas se encontram as ilustrações e colagens da Brisô. Paulista nascida no Vale do Paraíba, atua como designer gráfica e ilustradora desde 2012, produtora cultural em formação. Encontra na arte sua forma de resistir e se expressar. Além das ilustrações e pinturas trabalha desenvolvendo identidades visuais e divulgações.

*“Nascida e criada na ZL  
Filha das águas do rio Paraíba  
Correntezas que me trouxeram ao rio Jaguarão  
Aqui jaz as brisa nossa de cada dia”*

**BRISÔ**

Enfim, a primeira edição do sarau se sucedeu deste encontro artístico. Surgiu através da necessidade de ser disponibilizado um espaço para o lançamento do livro. Como não houve,

foi criado a primeira edição do Sarau da Jijoca, com o intuito de criar um espaço para além do lançamento do livro, mas que as pessoas pudessem se expressar artisticamente e que se sentissem livres para formar uma economia solidária. O primeiro Sarau aconteceu no dia 8 de dezembro de 2018, no quintal da casa da Karina Brisô, na Vila Kennedy. A maioria do público presente desta edição eram universitários, porém contamos com as ilustres presenças de figuras da cidade que são importantíssimas para o movimento negro e cultural de Jaguarão: a Yalorixá Mãe Nice D’Xangô representando o Ilê Axé Mãe Nice D’Xangô e o grupo de Capoeira Ararirê Oxossi, através do Professor Contra Mestre Dinho. Além de contarmos com brechós, apresentações de performances, músicas e o espaço aberto (*mic livre*). Os organizadores do sarau venderam cerveja no dia, o que fez arrecadar fundos que ajudaram na produção da segunda edição. Esse espaço criado foi fundamental para autoestima dos autores e de todos que se fizeram presentes, a primeira edição foi a semente que plantamos com muito cuidado e carinho, fazendo com que esse momento ficasse gravado na cabeça dos presentes e desde o oitavo dia de dezembro do ano de 2018 fosse possível se acreditar em eventos culturais na Vila Kennedy, trazendo a esperança dos membros do grupo em se organizar para realização das próximas edições, almejando cada vez mais a participação dos sujeitos periféricos jaguarenses.

## **2ª Edição: O Sarau da Jijoca e o Bloco do Batata**

A segunda edição do Sarau da Jijoca desloca-se cerca de uma quadra de distância de seu primeiro local de execução, mais especificamente em frente a sede do Bloco Burlesco Associação Beneficente Recreativa Esportiva Carnavalesca Batata, popularmente chamado de Barracão do Batata, sediado na rua XV de Novembro – Vila Kennedy. Mas antes, é importante explicar de que maneira aconteceu essa aproximação entre Jijoca e Batata.

Fundado por José Luiz Chagas Gonçalves (Seu Zé) em agosto de 2018, o Bloco do Batata não tem responsabilidade com o belo e sim com a diversão. Seguindo essa lógica o nome burlesco surgiu da intenção de se criar um bloco onde as pessoas pudessem sair à vontade, sem ter que seguir regras ou padrões de um desfile carnavalesco, cada um poderia se fantasiar ou não. Já o Batata veio do antigo apelido de quartel do fundador/presidente do bloco e da inspiração em blocos mais famosos da Bahia e do Rio de Janeiro que também possuíam Batata em seu nome. Um fator determinante para a aproximação entre a Jijoca e o Batata ocorre em 15 de janeiro de 2019, quando sua sede passa a abrigar também um bar, que propiciou uma aproximação e uma interação mais íntima entre a comunidade local e acadêmica que vivem na vila.

Os primeiros universitários que ousaram desbravar este espaço genuinamente

jaguarense que acabara de ser fundado na vila foram logo acolhidos e bem recebidos, trazendo cada vez um número maior de estudantes em sua maioria oriundos de outras regiões do Brasil que em alguns casos, pela primeira vez puderam desenvolver uma relação harmoniosa com a cidade. Seu Zé, muito sábio e paciente, de início ensina como a mediação é uma ferramenta de extrema importância para quem trabalha ligado intimamente com o campo cultural. Ao ver o bar tomado por jovens que em suas próprias palavras, sempre bem-humorada, “as vezes são meio espaçosos” começou a conversar individualmente com a velha guarda do Bloco para que eles se esforçassem para acolher “essa gurizada que tá longe da família pra estudar”, ao mesmo tempo que estabeleceu um diálogo muito sincero com os universitários, pedindo sempre a compreensão e o respeito para com os mais velhos do Bloco. Desse modo, seu Zé transformou rapidamente uma relação de estranhamento de ambas as partes em uma relação de respeito e afeto surpreendente.

Observando essa relação que diariamente se estreitava de maneira espontânea, no mês de março os integrantes da Jijoca decidem apresentar a proposta do Sarau para seu Zé, sugerindo que tomássemos a rua em um dia todo voltado para poesia e diversas manifestações artísticas logo no mês de abril. O presidente que nunca nos disse “não”, compartilhou então o desejo de realizar no mês de abril em especial, uma Festa de Páscoa do Batata para a criançada da Kennedy. Por entendermos que o respeito à autonomia do Bloco era fundamental para que essa parceria fosse positiva para ambos, nossa contraproposta foi nos disponibilizarmos para ajudar na organização da Festa de Páscoa e, se o Bloco aprovasse nossa forma de trabalho, no mês seguinte (maio), poderíamos realizar o II Sarau da Jijoca.

O resultado dessa parceria foi extremamente satisfatório para ambos os lados, esse primeiro momento foi crucial para estabelecer uma relação de trabalho sólida e de confiança, onde conseguimos deixar de lado a imagem de “gurizada da faculdade” para “moradores de Jaguarão” comprometidos com a comunidade a qual fazemos parte. Aqui também tivemos a primeira oportunidade de trocar conhecimentos mais específicos do campo da produção cultural, nos dispusemos como mão de obra para o evento nos abstendo de qualquer tomada de decisão, já que nossa intenção era contribuir para que o evento pensado **por eles** acontecesse. “O objetivo é este mesmo: “desesconder o Brasil”; acreditar no povo, potenciar o que já existe, firmar pactos e parcerias com “os de baixo”” (TURINO, 2010, p. 14). Tentamos sanar demandas que nos chegavam com soluções mais viáveis dentro de um cenário de poucos recursos financeiros mas muita criatividade e alegria, afinal, se tem uma coisa que o Batata nos ensinou, é que todo dia pode ser um carnaval.



Assim, nosso papel na pré-produção da festa consistiu no auxílio em questões burocráticas como confecção de ofícios e também a divulgação do evento. Foi desenvolvida uma página no Facebook para o Bloco para que eles pudessem agrupar as memórias das atividades promovidas além de criar um espaço de divulgação interativo. Confeccionamos panfletos, cartazes e tickets que davam direito a uma cestinha de páscoa a cada criança a ser entregue no dia do evento. Já na produção e pós-produção, “arregaçamos as mangas” junto com Seu Zé e a velha guarda, começamos a trabalhar pela manhã, fechamos a rua, enfeitamos, montamos palco e fizemos as cestinhas para que as 14h tudo estivesse pronto para as crianças. A desmontagem se encerrou e todos os envolvidos mesmo cansados avaliavam com orgulho e satisfação o evento que acabavam de executar e já esperavam ansiosos para o evento do mês seguinte.

Respeitar o protagonismo do Bloco foi essencial para que os indivíduos comessem a se reconhecer enquanto agentes culturais, dando fim a uma posição de passividade e contribuindo para o auto reconhecimento do grupo, buscando sempre propiciar espaço para o surgimento de “[...] narrativas que estabelecem um diálogo a partir da voz de quem faz a própria cultura e não pela voz do ‘outro’”(TURINO, 2010, p. 16). Desse modo, demos início aos preparativos para o II Sarau da Jijoca, apresentando, inicialmente, a proposta do evento, deixando em aberto para qualquer crítica ou sugestão para que construíssemos em conjunto com o Bloco a segunda edição. Por não terem afinidade com esse tipo evento, optaram por manter o molde da primeira edição e nos ofereceram boa parte da infraestrutura a qual utilizamos, como som, palco, mesas, cadeiras e sofás.

Como nossa intenção era que nesse momento o Bloco tivesse o menor trabalho possível, concentramos boa parte das demandas da pré-produção entre os integrantes da Jijoca, mas sempre socializando as etapas de produção necessárias para a realização do evento. Desse modo, confeccionamos os ofícios para que o presidente do Bloco pudesse entregá-los e cuidamos da parte de comunicação, semelhante a divisão de tarefas da Festa de Páscoa. Assim, além dos ofícios, deixamos na sede do Bloco com antecedência ao evento, cartazes, panfletos e em especial, convites a serem direcionados aos artistas, artesãos e empreendedores locais para se apresentarem, exporem e comercializarem seus trabalhos na feira de arte independente que integra o Sarau da Jijoca. Isso possibilitou o alcance à outro tipo de público o qual já era nossa intenção agregar, mas que não havíamos conseguido no I Sarau, onde a maioria do público consistiu em estudantes da Unipampa.

No dia do evento a rua foi fechada onde foram dispostos ao longo do espaço sofás, mesas, cadeiras e tapetes, contando também com uma decoração que disponibiliza poemas em

um varal suspenso buscando incentivar que o público recite mesmo que não tenha algo decorado. Priorizamos a formação de um palco, no qual funciona o que chamamos de “mic livre”, que viabiliza um espaço de expressão artística. Além de um local para a feira e exposições que fica ao redor do espaço, contornando o sarau e tornando-o mais alegre e acolhedor. Ao longo do dia contamos com uma diversidade de público muito grande, desde crianças à idosos, todos juntos se divertindo e se expressando cada um à sua maneira.

Nossa preocupação foi desde o início propiciar um espaço de diversidade primando pelo respeito, e felizmente em conjunto com o Bloco, a Jijoca vem conseguindo possibilitar isso à Vila Kennedy que carece de eventos e atividades culturais. O sarau vem propor a descentralização da cultura para uma comunidade que por falta de opção, acabou sendo forçada a se deslocar até o centro em busca de atividades culturais. Com o sarau, temos a intenção de mostrar que eles são protagonistas de sua própria história e agentes culturais e que ao se organizarem, são capazes de promover sua própria cultura em seu próprio espaço ou onde quiserem. Nosso objetivo com o sarau desde o início foi nos fortalecer e nos dar a auto estima necessária para colocarmos no mundo algo que vínhamos guardando na gaveta e quando conseguimos firmar a parceria com o Bloco, pudemos ver isso se estendendo e crescendo de uma maneira orgânica e espontânea, que de maneira leve vêm mostrando à nossa comunidade o quanto somos potentes, aqui entendemos a cultura como processo, e não como produto, como nos aponta Célso Turino:

O protagonismo dos movimentos sociais aparece à medida em que seus integrantes e suas organizações se entendem como sujeitos de suas práticas. Sujeitos que intervêm em sua realidade, desde os hábitos cotidianos até a elaboração de políticas de desenvolvimento local. Entretanto, gestões públicas de cultura pensadas nos marcos do (neo)liberalismo (“cultura é um bom negócio”) ou do Iluminismo (“levar luzes à inculta massa”) retiram da sociedade as suas ferramentas mais preciosas: sua autonomia e seu protagonismo. Se a cultura for pensada somente como produto, sinônimo de modernização ou negócio, o povo fica fora do palco (TURINO, 2010, p. 69).

A metodologia utilizada na construção do sarau consistiu na execução horizontal de suas etapas criando um espaço onde os envolvidos tiveram a oportunidade de familiarizar-se com esse tipo de experiência, visando a emancipação do grupo e evitando algum tipo de dependência de agentes externos para a manutenção e criação de futuros projetos culturais (SOVIK, 2014). Essa metodologia buscou estimular a participação da comunidade através de uma mediação dinâmica capaz de transformar e potencializar o grupo (COUTINHO, 2013) por meio da construção coletiva, explorando a capacidade de ação dos indivíduos para que eles se reconheçam no projeto. A auto representação funciona como um espelho para que os indivíduos envolvidos reconheçam o reflexo (TURINO, 2010) de suas ações e utilizem projetos culturais

como interlocução e ferramenta para fomentar suas ações.

E com toda a certeza temos conseguido inverter essa lógica da hegemonia, no sarau o povo está junto, constroem e também sobem no palco, pois em conjunto com a comunidade criamos um espaço de fruição de manifestações artísticas e culturais através da descentralização da cultura. Conseguimos, sim, impulsionar a economia solidária, gerando renda, autoestima e protagonismo aos sujeitos periféricos da cidade de Jaguarão e região. Isso ficou muito explícito ao final do II Sarau quando os mais velhos do Bloco emocionados nos agradecem inúmeras vezes dizendo que trouxemos a alegria de volta a Vila, que a muitos anos não via o seu povo tão feliz. “[...] Os grupos sociais, quaisquer grupos, precisam e querem ver-se no espelho e saber que a imagem refletida é aquela que deseja refletir [...] Reconhecer-se no espelho é vital para a formação da personalidade humana, quanto mais de sociedades. Isto é protagonismo.”

### **Sarau da Jijoca Enquanto Projeto de Extensão Acadêmica**

Como pudemos acompanhar o Sarau da Jijoca soma duas edições até o primeiro semestre do ano de 2019. Quando este passa a se desenhar como um projeto de extensão, que a convite da organização da 3ª Semana Acadêmica do Curso de Produção e Política Cultural integra a programação encerrando as atividades da semana. O Sarau da Jijoca não esteve vinculado a academia até então. Embora pensado e frequentado por um grande número de acadêmicos.

A operacionalização da Jijoca ocorre no movimento contrário do esperado, se instalando primeiro na comunidade para depois se integrar a universidade. A parceria entre universidade e comunidade local na maioria das vezes traz bons frutos. No entanto, sabemos das dificuldades que a academia possui em se aproximar das comunidades locais. Muitas vezes por questões territoriais, espaços como a universidade que muitas vezes tomam territórios sem propor uma contrapartida a comunidade. E esta se sente violada, pois a perda do território ocasiona no apagamento de práticas e costumes cotidianos de determinada comunidade.

O caso da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é um exemplo disso. Embora inicialmente o atual campus Jaguarão fosse uma extensão da Universidade Federal de Pelotas, é inegável que a má fama ficou para a Unipampa. A Unipampa localiza-se na intersecção de três bairros da cidade; Kenneky, Cerro da Pólvora e Indianópolis, numa região arborizada e conhecida popularmente pelos antigos e novos moradores como Horto Florestal. Este local costumava receber os moradores do entorno aos finais de semana, como um espaço de lazer e sociabilidade. Atualmente parte das árvores deram lugar aos grandes blocos de concreto (acadêmicos I, acadêmicos II, restaurante universitário e casa do estudante), cercas e portões

que impossibilitam a visão para dentro do terreno e cerceiam a livre circulação de pessoas não vinculadas a academia.

Como acadêmicos e moradores da vila<sup>2</sup> pudemos identificar que a Unipampa possui uma grande dificuldade de aproximar-se da comunidade local. A interação entre universidade e moradores locais são extremamente pontuais e muitas vezes limitando-se as crianças das escolas próximas.

O Sarau da Jijoca tenta de certa forma reverter essa lógica. Ao propor às comunidades acadêmica e local um novo espaço de socialização num formato ainda não explorado no bairro. E somente depois de estabelecer relações com estes moradores é que o Sarau passa a usufruir da academia como ferramenta institucional. Desta forma o Sarau da Jijoca se relaciona com a comunidade local não como aquele que detém o conhecimento e quer transpassá-lo, mas sim como aquele que reconhece não saber de tudo e entende que o conhecimento é construção coletiva. É essa coletividade do Sarau que faz com que ele ganhe a simpatia daqueles que o conhece. Sendo frequentado pela comunidade local, estudantes, professores, coordenadores de curso, artistas e pessoas influentes da sociedade jaguareense. Por fim sendo convidado a integrar a 3ª Semana Acadêmica do curso de Produção e Política Cultural e evidenciando os agentes culturais que integram o Bloco do Batata, a ponto destes passarem a frequentar a Unipampa como protagonistas de suas próprias histórias.

Todavia, podemos notar não só uma aproximação como também uma apropriação da academia por parte desses moradores locais. E essas aproximações nos evidenciam também a apropriação da cultura do sarau.

Os saraus periféricos desde a década de 1990 contribui com a formação de agentes culturais locais e a positivar as identidades periféricas. Bem sabemos que apesar da cidade de Jaguarão ainda ter muitas características rurais, ela reproduz as dinâmicas sociais do sistema econômico vigente, o capitalismo. Apresentando um alto índice de desemprego, problemas de saneamento básico, saúde e educação precarizados e baixo acesso a arte e a cultura. Sendo essas as características básicas da classe econômica que vive nas periferias do Brasil (D'ANDREA, 2013).

Assim, o Sarau da Jijoca contribui também no sentido de proporcionar o acesso irrestrito a arte, convidando artistas e fazendo o que os saraus periféricos fazem de melhor, transformar o público em artista. Esses se apoderam de suas próprias culturas, contribuem com a fruição artística, se sentem mais confiantes e se reconhecem entre si e como agentes

---

<sup>2</sup>Bairro Kennedy, comumente chamado de Vila Kennedy ou Vila por seus moradores.

culturais capazes de proporcionar mudanças sociais em suas comunidades. Através dessas “experiências comuns compartilhadas” estes passam a se enquadrar no termo cunhado por D’Andrea (2013), “sujeito periférico”. Que ele define como “aquele que assume sua condição de periférico, tem orgulho da sua condição de periférico e age politicamente a partir dessa condição”, características que ficaram devidamente evidenciadas ao longo dessa discussão.

### **Considerações Finais**

O Sarau da Jijoca é um projeto em andamento, que não se finda nas discussões aqui apresentadas. Seus frutos ainda serão colhidos por muitos anos, nas identidades dos indivíduos envolvidos na Jijoca, na atuação do agentes culturais que a Jijoca auxiliou em seu reconhecimento, em pesquisas acadêmicas que se desenvolveram e se desenvolverão e nos projetos futuros. Como bem sabemos a cultura não pode ser medida de forma quantitativa pois esta age na subjetividade dos indivíduos. Por se tratar de um projeto em andamento e que a cada nova edição agrega mais parceiros e oferece novas oportunidades, a prospecção de futuro visa trabalhar ainda mais a descentralização, de uma forma itinerante, instalando o Sarau da Jijoca em outros bairros da cidade, a fim de fortalecer a relação com outros agentes culturais de Jaguarão, como também de Arroio Grande, Rio Branco- Uy, Melo- Uy e Pelotas. Ainda há muito o que plantar!

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. *O direito à literatura. Vários Escritos*. São Paulo/Rio: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p.169-191.

COUTINHO, Rejane Galvão. *A formação de educadores como mediadores culturais in Espaços da mediação: a arte e seus públicos / organização Carmen S.G. Aranha, Kátia Canton*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013. XX p.; il.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. *A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-18062013-095304/en.php>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MILITZ, L. *A poética de Aristóteles Mímese e verossimilhança*. Atica, 1992.

SOVIK, Liv. *Os projetos culturais e seu significado social*. Galáxia (São Paulo), São Paulo , v. 14, n. 27, p. 172-182, jun. 2014 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-25532014000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532014000100014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 26 dez. 2019.

TURINO, Célio. *Ponto de cultura: o Brasil de baixo para cima / Célio Turino*. – 2.ed. – São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

# **FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO**

*FAMILIA Y ESCUELA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: ESTRATEGIAS PARA  
APROXIMACIÓN*

*Márcia Silva Calvete  
Mestranda em Educação; Unipampa; Jaguarão; Rio Grande do Sul; Brasil  
msilvacalvete250@gmail.com*

*Ana Cristina da Silva Rodrigues  
Doutora em Educação; Unipampa; Jaguarão; Rio Grande do Sul; Brasil  
anacristina@unipampa.edu.br*

## **Introdução**

O presente trabalho apresenta pesquisa realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Arroio Grande, no Rio Grande do Sul. O estudo foi realizado com as famílias dos alunos da turma 13 do Ensino Fundamental. O objetivo geral da pesquisa é propor, vivenciar e avaliar situações que envolvam a família e a escola, na perspectiva de contribuir com as aprendizagens escolares. Questão investigativa: Como realizar a aproximação das famílias com as atividades escolares do primeiro ano do Ensino Fundamental?

No processo de aprendizagem é necessário que o aluno de 6 anos se sinta sujeito das estratégias de ensino, sendo o professor um facilitador, apenas um elo de ligação nesta aprendizagem. Diante disto, Freire (2007, p.45) declara:

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, e estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de “dono da verdade”, que chega e disserta sobre o “corpo e seu funcionamento”, mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento.

A relação família-escola deve estar viva e atuante para com isso trazer resultados importantes no cotidiano da sala de aula. Os pais deveriam participar de momentos variados no decorrer das atividades da aula, como participar da hora do conto, do recreio, das atividades físicas, de um jogo ou brincadeira, enfim a família deve estar engajada nesta difícil tarefa em relação à aprendizagem.

Segundo Parolin (2003, p. 99):

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto a família tem suas peculiaridades que a diferenciam da escola, e necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança; no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

### **Fundamentação Teórica**

Com a intencionalidade de aproximar a família da escola, na busca de construir aprendizagens significativas o autor Cortella (2017, p.80) define muito bem o conceito de família:

Uma família não é uma instituição democrática, é uma instituição participativa. A organização democrática tem o pressuposto da igualdade de direitos e, portanto, também da igualdade de responsabilidades. Numa família, a responsabilidade dos adultos sobre aqueles que educam não é idêntica. Todos são iguais em termos de dignidade numa família, mas não têm as mesmas responsabilidades.

Depois de fazer esta definição, é feita uma definição entre escola e família, para ficar bem clara qual é a função de cada uma neste processo de aprendizagem.

De acordo também com Cortella (2017, p.51) ele define a função da escola e da família da seguinte maneira:

Costumo sempre lembrar que a função da escola é a escolarização: o ensino, a socialização, a construção de cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas é a família que faz a educação. A escolarização é apenas uma parte do processo de educar, não a sua totalidade.

Diante dos fatos já enunciados espera-se que cada um tem que fazer a sua parte, ou seja, a família deve atender as suas obrigações e a escola as suas, fazendo com que o aluno seja beneficiado nesta relação escola-família.

Então, cada um fazendo o seu papel: a professora do 1º ano proporcionando atividades diversas para que os alunos se alfabetizem e a família se engajando para esta alfabetização acontecer, no sentido de acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, ajudando nos temas e auxiliando-os nas suas dificuldades fazendo atividades extras em casa, contribuirá para ocorrer a tão almejada aprendizagem significativa.



## Metodologia

A metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa é de cunho qualitativo, para isso foi realizado um diagnóstico e utilizados como instrumentos a análise documental de atas da escola ( de reuniões gerais, de reuniões com os pais do 1º ano e entrega de boletins), referentes aos anos de 2013 até 2018 e também no ano de 2019 foi realizada entrevista com as famílias, contendo 8 questões relacionadas ao tema: escola, família e o 1º ano.

<b>Documentos analisados</b>	<b>Quantidade de documentos</b>
Atas de reuniões gerais	20
Atas de reuniões com os pais do 1º ano	6
Atas de entrega de boletins do 1º ano	6

**Tabela 1:** Documentos analisados. Fonte: Autoral.

Nas atas de reuniões gerais da escola percebe-se que a participação dos pais ainda é insuficiente, pois de 2013 até 2016 a média de alunos matriculados na escola era em torno de 500 e a participação dos pais nas reuniões é muito pouca. Constata-se que a reunião que mais pais foram foi a com a ata de nº 03/2016, pois esta reunião foi realizada em virtude de no dia 20 de setembro de 2016 ter ocorrido na escola um incêndio criminoso, no qual 1 dos prédios foi totalmente destruído, desta forma entende-se que os pais foram para ficarem sabendo como a escola iria proceder referente a esta situação, principalmente em relação a dar continuidade as aulas e ao término do ano letivo.

Nota-se que o percentual de pais dos alunos do 1º ano que frequentam as reuniões de início de ano são ainda muito pouco. A escola tem muitos alunos da zona rural, mas isto não é motivo para a família não participar das atividades da escola, pois dá para vir no transporte escolar.

Na ata de entrega de boletins percebe-se que houve pouca participação da família, pois no dia em que é marcada a entrega de boletins poucos pais se fazem presentes, muitos vêm em outros dias posteriores para até mesmo não precisar conversar com a professora da turma. Inclusive há alguns anos atrás os pais dos alunos que moram na zona rural muitas vezes pediam aos motoristas para retirarem os boletins, isto fazia com que os pais não fossem à escola para saber o desenvolvimento do seu filho. Agora já faz uns três anos que só entregamos os boletins aos responsáveis, pois assim temos a oportunidade de conversarmos e tentarmos achar juntos uma melhor solução para o melhor aproveitando do aluno em sala de aula.

Percebe-se a importância da análise dos documentos oficiais da escola, para assim ficar evidente que a escola que não é pequena, a participação da família ainda é muito pouca. A análise documental segundo Bardin (2002, p. 120):

Enquanto o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo é a manipulação do conteúdo e expressão das mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

A entrevista serviu para ter um maior entendimento sobre a família dos alunos, como é composta, como vivem, tempo disponível para participar das atividades da escola, se ajudam ou não os filhos em casa.

Para a entrevista foram elaboradas 8 questões relacionadas ao tema: escola, família e o 1º ano. Foi entregue aos participantes da entrevista um Termo de Consentimento que foi assinado pelo participante, também foi entregue ao entrevistado uma cópia do mesmo. As perguntas serviram para conhecer melhor a família, como e de que maneira poderá participar das atividades promovidas pela escola e pela professora da turma.

Segundo Gil (2011, p.109) quando fala sobre a entrevista:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o entrevistador se apresenta frente ao investigador e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação.

### **Roteiro para entrevista**

Universidade Federal do Pampa

Curso: Mestrado Profissional em Educação

Mestranda: Márcia Silva Calvete

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ana Cristina da Silva Rodrigues

Objetivo da pesquisa: Analisar a importância da participação dos pais no desempenho escolar dos alunos.

Prezado pais sua participação nessa pesquisa, respondendo a entrevista, é essencial para a realização do projeto: “A escola e a família: desafios e aproximações em uma turma de 1º ano da EMEF presidente João Goulart”. Agradeço a sua participação e contribuição que farão parte desta produção científica. Os participantes não serão identificados por meio de nomes,

garantindo assim o sigilo da sua colaboração. Coloco-me a disposição para apresentar os resultados da pesquisa.

- 1- Por quem é composta a família? Onde moram?
- 2- Qual a escolaridade da mãe e do pai?
- 3- Quais são as atividades relativas ao desempenho escolar do seu filho em que há a sua participação?
- 4- Quais são os membros da família que participam com mais frequência dessas atividades?
- 5- Quais são as atividades que a escola proporciona para a sua participação? Qual o tempo disponível para participar de atividades na escola?
- 6- Qual é para você a importância da participação da família na escola? Por quê?
- 7- Como você avalia a relação entre família e escola?
- 8- Como deve acontecer essa participação?

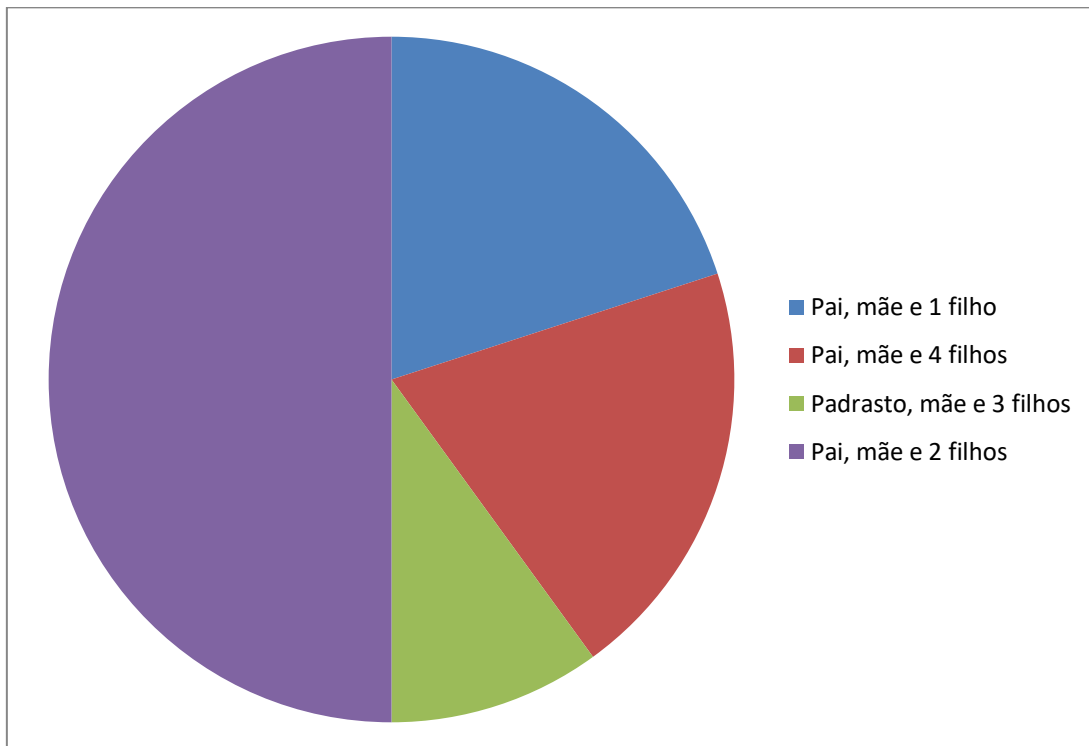
As entrevistas realizadas foram gravadas e depois transcritas, sendo que 8 famílias foram entrevistadas na escola e 2 famílias foram feitas as entrevistas nas casas dos alunos, pois eram pais que trabalhavam e não conseguiam no horário da aula estar na escola.

Os participantes das entrevistas, que são as famílias foram identificadas por números de um a dez, a fim de apresentar melhor os resultados que uma maneira sigilosa.

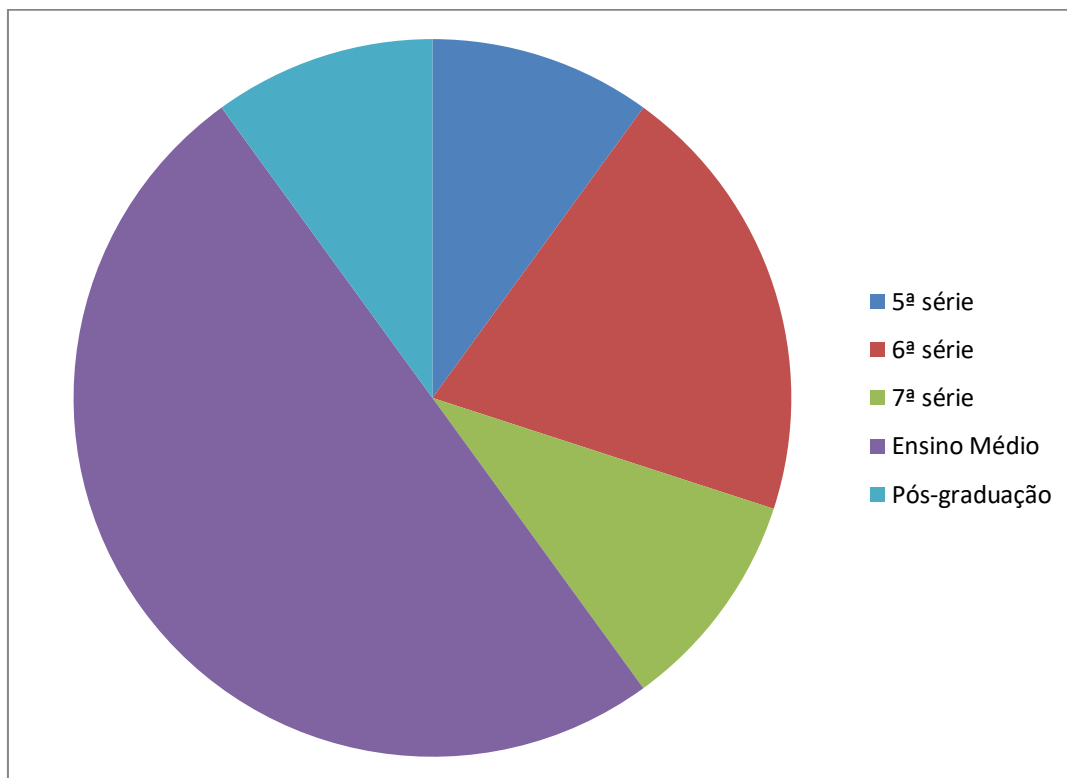
Todas as respostas dadas pelas famílias foram transcritas conforme as suas falas, pois acredita-se assim ter mais veracidade. Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 136) falam sobre as entrevistas e suas transcrições: “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”.

Para realizar a análise das respostas das famílias de acordo com cada pergunta foi realizado referente as duas primeiras perguntas gráficos para simbolizar os resultados obtidos. Nas demais perguntas analisadas foram colocadas algumas respostas das famílias e também falas de alguns autores referentes as questões da entrevista.

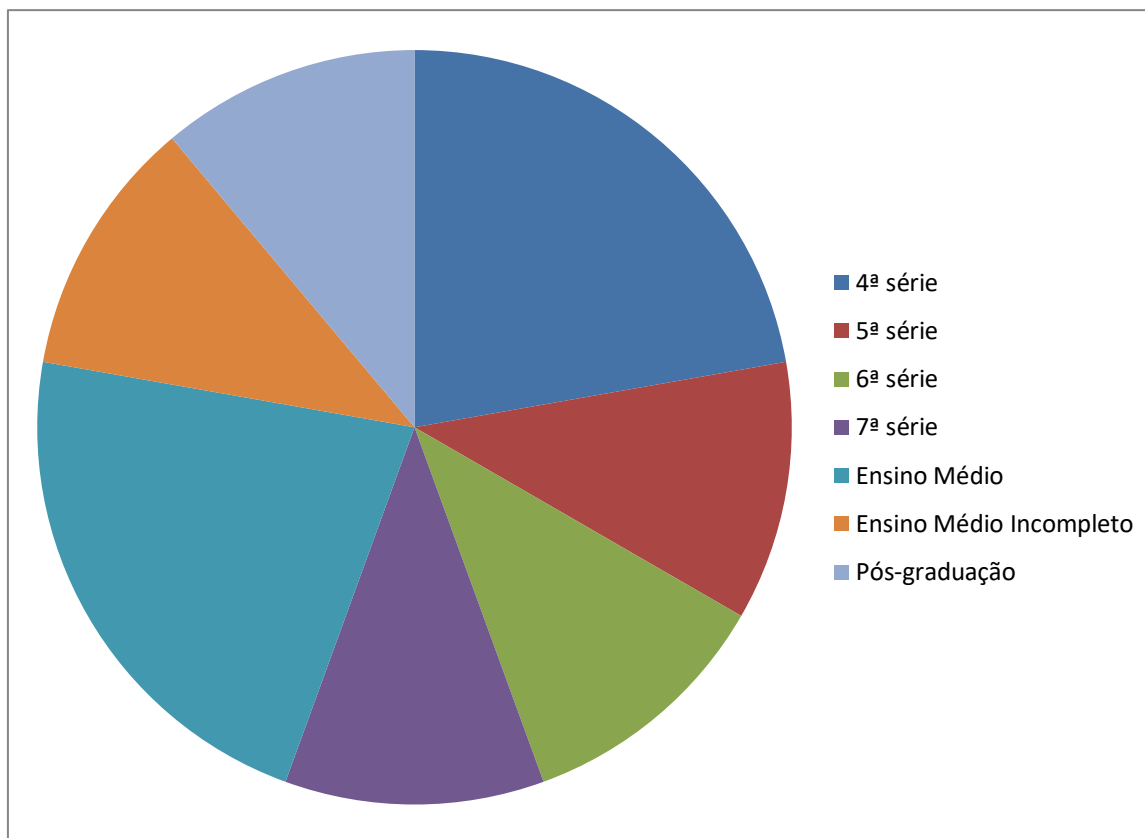
Gráficos utilizados na entrevista:



**Figura 1** - Gráfico da constituição das famílias. Fonte: Autoral.



**Figura 2** - Gráfico da escolaridade das mães. Fonte: Autoral.



**Figura 3** - Gráfico da Escolaridade do pai. Fonte: Autoral.

Uma das autoras utilizadas para realizar a análise das respostas das famílias foi Szymanski (2003, p.75) que contextualiza sobre a importância da participação da família na escola:

Uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo – favorecendo sentimentos de confiança e competência –, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma. [...] A intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à contínua mudança.

### Considerações Finais

Acredita-se muito na relação família-escola sendo uma parceria para melhorar o desempenho dos filhos na escola. Percebe-se algumas famílias mais próximas da escola e outras mais distantes, devido a correria do dia-a-dia, as famílias mais próximas são as que conseguem se organizar e encontram um tempo para se fazerem presente na escola, já as famílias mais distantes algumas trabalham e fica difícil esta aproximação.

Diante destes fatos, estando próxima ou distante da escola, a família deve criar estratégias para sempre ajudar no desempenho escolar dos filhos, sempre que eles levarem

algum tema, alguma atividade, a família deve proporcionar este tempo de convívio e aproximação para conseguir os resultados almejados.

A professora de cada turma precisa ser este elo de ligação entre família- escola, para que esta relação dê certo e surjam a partir daí bons resultados em prol de uma aprendizagem que seja importante e significativa para os alunos. Esta aproximação entre família e escola deve começar desde o pré-escolar e se estender até a etapa de conclusão dos estudos dos alunos. É necessário o engajamento e empenho da gestão escolar para estreitar estes elos, tentando criar estratégias que façam com que a família seja mais atuante e participe das atividades proporcionadas pela escola. A família precisa ser chamada na escola sempre que haja necessidade principalmente para ouvir algum elogio referente a seu filho, isto fará com que esta relação tenha resultados positivos.

Os instrumentos possibilitaram conhecer melhor as famílias, além de como e de que maneira poderão participar das atividades promovidas pela escola e pela professora da turma.

Como resultados preliminares a pesquisa compreendeu como constituem-se as famílias e os motivos para pouca participação na escola.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

CORTELLA, M. S. *Família: urgências e turbulências*. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2011.

PAROLIN, I. *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.

SZYMANZKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 1. reimp. Brasília, Plano Editora: 2003.

# **CULTURA ESCOLAR E CULTURA LOCAL: TENSIONAMENTOS DESDE A EDUCAÇÃO**

## *SCHOOL CULTURE AND LOCAL CULTURE: TENSIONS SINCE EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

*Myrna Gowert Madia Berwaldt  
Pedagogia/FURG  
myrnaberwaldt@yahoo.com.br*

*Carmo Thum  
Professor do PPGEDU/FURG - Em Pós Doc no PPGE-UFES  
Carthum2004@yahoo.com.br*

Com o processo de imigração que ocorreu no Brasil, no período de 1820-1940, o universo linguístico presente nos diferentes espaços geográficos na comunicação através da língua se ampliou e muitas comunidades linguísticas passaram a fazer parte do processo da vida brasileira. Este estudo é focado nas relações sociolinguísticas vivenciadas pelo povo pomerano na Serra dos Tapes, onde o direito ao uso da língua nos espaços sociais luta pela preservação, diante de um grande índice de silenciamento da língua materna pomerana. Atualmente, ainda existem muitos pomeranos que são monolíngues e proporcionam aos filhos, netos e demais componentes da família a oportunidade de vivenciar a cultura através da fala, e desta forma fortalecem laços, valorizam a tradição, modo de vida. Porém, em tantos outros casos a língua tem se extinguido na terceira geração, em que os netos dos imigrantes sofrem com a neutralização da língua através de imposição de língua única e homogeneidade resultado da definição de legitimidade ou não da mesma, estipulada pelo mercado.

A Pomerânia se localiza junto ao mar Báltico, O território da Pomerânia se localiza junto ao mar Báltico, atualmente dividido entre a Alemanha e Polônia A migração dos pomeranos da Pomerânia, em larga escala, se deu a partir de meados do século XIX, com grandes índices migratórios entre 1860 a 1880. Eram tempos difíceis na Pomerânia que se encontrava em pleno estabelecimento de novas regras de terras e mudanças nas formas de trabalho. Chegar a um novo país não foi uma tarefa fácil. A grande maioria dos pomeranos eram monolíngues. A busca pela sobrevivência e manutenção da cultura e de seus ritos culturais exigiu muita renúncia

Do ponto de vista histórico, a própria Pomerânia convivia com disputas linguísticas-político-religiosas-territoriais. Essas disputas também se colocaram no cenário da América do Sul, mas de formas e modos diferentes. Aqui, as comunidades conseguiram estabelecer processos de resistência linguística de tal forma que até o presente conformam Comunidades Linguísticas com alto grau de vivacidade. Como pomeranos, que por muitos anos ouvimos de



diferentes sujeitos institucionais o desprezo sobre nossa condição de falantes da língua, vivenciamos momentos de negação e de preconceito cultural sobre nossas comunidades. Para muitas instituições, mesmo de cultura imigrante, a língua pomerana foi e ainda é considerada apenas um dialeto. No entanto, para a comunidade pomerana a ideia de dialeto é pejorativa, pois assim sendo considerada linguisticamente não é reconhecida e respeitada. Isso revela que a disputa pelos direitos linguísticos é também uma disputa por emancipação cultural.

De acordo com pesquisa feita por Ismael Tressmann (2005), foi a partir da II guerra mundial que o pomerano na Europa se tornou uma língua moribunda, pois grande parte da Pomerânia passou a integrar a Polônia, o que ocasionou grande movimentação de população naqueles territórios, gerando o enfraquecimento do uso da língua pomerana por causa dos rompimentos das estruturas socioculturais em território Europeu.

### **Do processo metodológico da pesquisa**

O processo da pesquisa de campo ocorreu em três espaços, nos quais foram utilizados diferentes instrumentos de coleta dos dados. Entre eles, o instrumento de entrevistas com a comunidade falante do pomerano, na Serra do Tapes, o de observação com descrição no Diário de Campo, e o de questionário. As entrevistas se deram com sujeitos das comunidades, as observações se realizaram em duas escolas da região e o questionário foi aplicado também com o público escolar. Os sujeitos participantes da pesquisa, portanto, são membros da comunidade pomerana, que são falantes da língua. Para a análise, utilizamo-nos de aspectos qualitativos e quantitativos.

No caso da atual pesquisa, as crianças pomeranas, da Serra dos Tapes, convivem com a língua pomerana desde o espaço familiar ao espaço da vida social. O pomerano é exercitado com os pais e familiares, sendo, portanto, língua materna. O português é segunda língua (L2)<sup>1</sup> para os falantes da Língua pomerana. Segundo Balboni (1999), a segunda língua é aquela aprendida por falantes não nativos, para contemplar o contexto circunstancial de comunicação e acontece de forma natural com a convivência em sociedade.

### **Língua um instrumento de dominação e exclusão**

No cenário mundial, a perspectiva de homogeneização cultural se estabelece cada vez com mais impacto. Diversos países, inclusive o Brasil, estabeleceram a política de língua

---

<sup>1</sup>L2: Segunda língua.

única<sup>2</sup>, utilizando-se das escolas e das mídias para garantir uma unidade linguística nacional. Num primeiro período, as comunidades linguísticas exercitaram a fala e o ensino a partir dos referenciais de língua materna do grupo. Isso perdurou até o período Pré-2ª Guerra Mundial. A partir de 1938, novos tempos e ações políticas foram estabelecidos, instituindo o Brasil a política de língua única.

Os diversos povos pertencentes às culturas imigrantes e culturas tradicionais passaram a sofrer processos de opressão linguística. A negação do direito à língua materna, por muitas décadas, se constituiu como processo de repressão aos diferentes grupos culturais-linguísticos, o que em muitos casos ocasionou desvalorização social da língua e, em casos extremos, provocou até mesmo extinção da língua enquanto uso.

Discutimos os conceitos de língua materna e comunidade de fala para compreender a complexidade e as especificidades que envolvem o tema, na sua interface com a identidade. Balboni (1999) define língua materna como aquela que o sujeito tem como referência de língua cultural e a expressa em seu cotidiano tendo uso social para uma determinada comunidade linguística-cultural.

O impacto da política de língua única sobre a comunidade pomerana provocou consequências consideráveis. Com a negação da valorização social linguística, muitos pais optaram por não ensinar a língua pomerana aos seus descendentes. Essa condição de não uso da língua ampliou-se exponencialmente nos casos das comunidades próximas ou em áreas urbanas. Mesmo assim, a língua pomerana permanece presente com alta vitalidade nas comunidades camponesas. Nos espaços urbanos, se fosse utilizada alguma língua estrangeira, essa é o alemão. Falar alemão é símbolo de status social e econômico e cultural. Cabe lembrar que, contemporaneamente, a presença de comunidades falantes do pomerano na Europa é restrita e é no Brasil que as comunidades falantes mantêm a língua.

### **Papel da escola no processo linguístico**

A realidade multicultural brasileira é plurilíngüe. O Estado Brasileiro é monolíngüe. A escola tem papel fundamental no processo de afirmação dos valores culturais e o uso da língua única implica em silenciamento e práticas educativas descontextualizadas do universo linguístico.

---

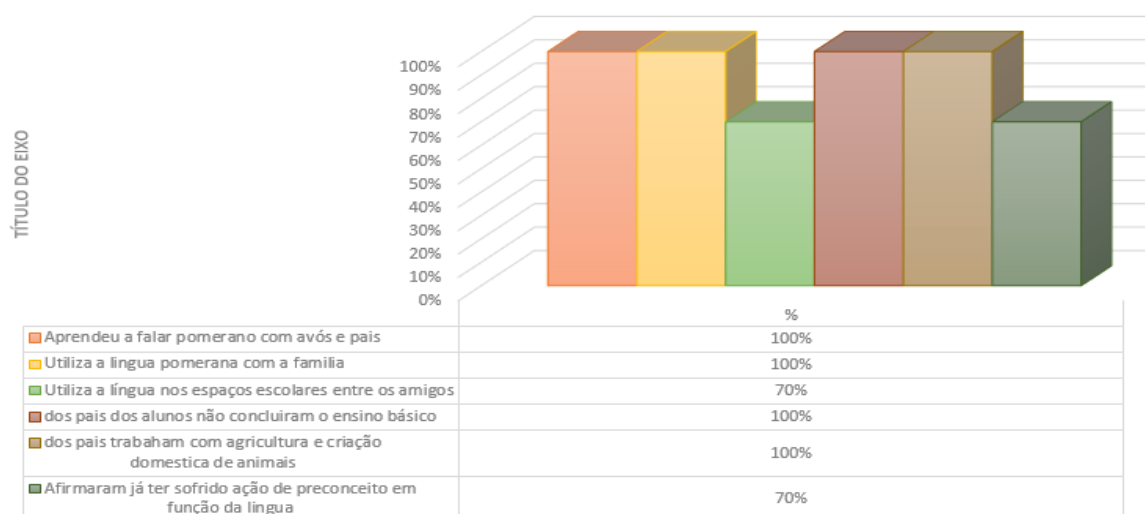
<sup>2</sup>Perspectiva essa que se desenha desde Marques de Pombal em 1758 proibiu o uso e ensino da língua tupi e instituiu o português como língua única.

No contexto da Serra dos Tapes, nos territórios pomeranos, muitas crianças ingressam na instituição falando a língua pomerana e enfrentam dificuldades diante das limitações colocadas pelas instituições educativas. A ausência de professores falantes da língua materna da cultura implica em insipiência das práticas pedagógicas, questões de desprezo e bullying com as crianças e entre elas. Esses elementos impactam em algum grau nos dados de evasão escolar.

Através de pesquisa quantitativa feita no local, utilizando-nos de questionário para levantamento de dados de campo, deparamo-nos com resultado de evasão escolar, revelado pela não conclusão da educação básica por parte dos pais de alunos entrevistados, evidenciada em 100% do resultado e nos motiva a indagar as razões para tal acontecido: Essa evasão é produto da negação linguística? Ela ocorre por falta de políticas públicas de continuidade? Acontece devido às práticas pedagógicas e aos conteúdos descontextualizados da cultura local? Ou é um somatório dessas negações?

No início do ano letivo participamos da primeira inserção das crianças na escola, momento marcado pela transição, muitas vezes dolorida, da separação dos pais e familiares para inserção na escola. Na Serra dos Tapes, as crianças ficam aos cuidados dos familiares até completar a idade obrigatória de frequentar a escola. Isso é diferente dos centros urbanos, onde muitas vezes os pequenos ficam aos cuidados de escolinhas logo que encerra a licença maternidade da mãe. Deste modo, para as crianças pomeranas, a separação é muito dolorosa, requer paciência e carinho dos professores e familiares.

Aos poucos, fomos conhecendo as histórias das crianças, filhos de agricultores, muitos bilíngues pomerano e português, cerca de 80%, e alguns monolíngues pomeranos, e neste segundo caso específico o docente é desafiado a participar da transição linguística para que seja feita com cuidado e respeito às origens e à cultura do povo tradicional a qual pertencem as crianças.



**Gráfico 1:** Os usos da língua pomerana. Relações entre cultura e escolarização. Fonte: sistematização dos autores. Banco de dados do Núcleo Educamemória, 2019.

Os questionamentos apontam, através dos resultados evidenciados no gráfico, que os alunos são camponeses, todos pertencem a famílias que trabalham com plantação e criação de animais, muitos destes jovens auxiliam os familiares com os afazeres desde muito pequenos. Entre as famílias, os ideais são divididos, pois ao mesmo tempo em que desejam que seus filhos permaneçam com o campesinato, a desvalorização dos produtos e a falta de oportunidade amedrontam e ameaçam a continuidade dos jovens no local. No gráfico a seguir, temos de resultados do questionário aplicado para trinta e dois alunos do oitavo ano do ensino básico, numa escola situada na Serra dos Tapes, território pomerano no Rio Grande do Sul.

As implicações dessa forma de ensino reverberam também nas relações de convivência com o grupo. As ações escolares voltadas à língua e alfabetização atualmente apresentam limitação de práticas pedagógicas no que se refere ao ensino da gramática e suas combinações de signos e regras, mesmo no tempo presente. As práticas alfabetizadoras priorizam a transição linguística, reafirmando a política de língua única. Boa parte dos processos didáticos de alfabetização se dá a partir do ensino somente em português. A língua pomerana é negada na maioria dos espaços escolares. Ao negar a língua pomerana como uma língua da/na escola, nega-se a possibilidade da alfabetização pela palavra e desconstitui de significado a aprendizagem. É uma dupla negação que impacta sobre o simbólico da cultura: a) negação de aprendizagem do código linguístico próprio do grupo e b) negação do valor social da língua materna.

Autores como William Labov (1972) auxiliam a ampliação do conceito em relação à língua, interligando com outras ciências, como a sociolinguística que estuda a relação entre língua falada e a sociedade, que contribuem positivamente para construção de diferentes concepções. Para Labov (1972), a comunidade de fala é responsável pelo partilhamento dos símbolos da cultura e significados, aceções das palavras são compreendidas pelo grupo falante, gerando a identidade linguística dos povos e fomentando luta por direitos linguísticos maternos potencializando o pertencimento cultural.

No cenário da pesquisa, encontramos situações em que uma turma de crianças da Educação Infantil, inserida na comunidade pomerana, convive nos processos educativos com a presença de professora que não fala e sequer entende a língua. Os alunos bilíngues não compreendem suas colocações e encaminhamentos-ordenamentos. Uma das situações vivenciadas em lócus pelos pesquisadores apresentou a seguinte conformação, descrita em nosso Diário de Campo: ‘havia dois meninos monolíngues, com sua língua materna pomerana, a relação era complexa, as crianças ficavam com olhar perdido e tímido. Então a professora diz: “O Pedro<sup>3</sup>, ele não obedece, agora não é para mexer nos brinquedos, é muito teimoso”. Ele não entendia o que estava acontecendo. A comunicação era truncada. O espaço escolar, além de não lhe ser familiar, se constituía a partir de um universo simbólico-linguístico estranho. A comunicação com a professora era limitada. Nesse caso, perguntamos: o que significa sua ‘teimosia’?

Para Roncarati (2008), a construção linguística dos sujeitos se inicia na rede familiar e gradualmente se expande nas relações com o grupo e sua cultura. A escola é um espaço onde a linguagem é ensinada de acordo com as obrigatoriedades do sistema, os meios de comunicação. E em sendo a língua portuguesa a língua da escola, a língua pomerana é silenciada institucionalmente. Mas não só a escola provoca essa negação. Os meios de comunicação de massa também. Ao não haver veículos de comunicação na língua pomerana, muitas famílias que desejam preservar a fala pomerana dos filhos optam por evitar o uso demorado de tecnologias, pois constatam que “as crianças não querem mais falar o pomerano por que assistem televisão em português”. E em sendo os meios de comunicação também um instrumento de produção do valor social da língua, as famílias vivem uma angústia muito grande, pois sabem que a vida social será a de negação do direito de exercício da língua materna. Nesse sentido, o que Roncarati (2008) nos indica é que a condição de grupo cultural se apresenta

---

<sup>3</sup> Os nomes são fictícios.

em uma situação de risco, pois os instrumentos de reprodução da mesma não estão postos em ação.

Esta é uma fala comum entre as mães da comunidade. O autor acrescenta que a rejeição do aluno em relação a sua fala intensifica a baixa autoestima do aluno, ocasionada comumente pelo desprestígio relacionado à sua fala. O pomerano ainda é estereotipado como dialeto, acirrando o conflito sociocultural de preconceito linguístico. O autor conclui que os valores atribuídos às variantes linguísticas estão intrinsecamente relacionados às questões de poder e dominação que conferem maior valor a determinadas comunidades de fala e convicção de superioridade da escrita em relação à mesma. Durante roda de conversa, numa das escolas da Serra dos Tapes, uma das alunas, que só falava o pomerano quando ingressou na escola, não quer mais falar a língua, pois disse que era 'feio', e que 'algumas pessoas acham engraçado'.

Apesar da constituição de 1988 ter possibilitado debates acerca de lutas políticas em relação aos direitos de cultura e língua, e viabilizado o reconhecimento do Brasil como país pluricultural e plurilíngue, ainda não é efetivo o processo de ocupação dos espaços como escolares, pois mesmo em municípios que têm a língua pomerana como cooficial rara a presença de educadores falantes do pomerano.

No entanto são reconhecidamente plurilíngues aqueles que reconhecem o domínio de diferentes línguas por seus cidadãos abrindo possibilidades para o exercício e uso dessas línguas, garantindo-as como um direito pela lei de cooficialização, por exemplo. Nesse sentido, ser plurilíngue significa aumentar o papel das comunidades de fala e da educação visando uma “pedagogia para o plurilinguismo” que não apenas proteja o multilinguismo (ou diversidade linguística) como “coexistência de línguas e variedades na sociedade”, mas também desenvolva o plurilinguismo (ou pluralidade linguística), como “postura [ou habilidade do indivíduo] de se constituir plural [linguística e culturalmente]” (ALTENHOFEN; BROCH, 2011, p.17.).

Para efetivação da educação que fortalece e valoriza a pedagogia plurilíngue e pluricultural é necessário, de modo especial, que a escolarização seja conduzida com igualdade aos educandos falantes do pomerano nas comunidades habitadas amplamente pelo povo pomerano. A gestão escolar deve ser democrática, ampliando ao currículo as vozes silenciadas e fortalecendo ações de valorização cultural, a fim de evitar o glotocídio. Para autora Bortoni-Ricardo (2005), as conseqüências da incoerência entre as culturas silenciadas são nefastas e devem ser combatidas com ações que superem estas estatística, focada na prática educacional.

A autora Maher (2007) acrescenta considerações em relação ao interesse de extinguir as línguas minoritárias. Segundo a autora, uma das primeiras concepções é a de que pertencer a um grupo de fala minoritária dificulta ou até mesmo impede a aquisição da língua padrão de prestígio no país, o que para ela é um ato de subestimar a capacidade intelectual dos sujeitos e

cita o exemplo da África, onde é comum falar até cinco línguas. Existe ainda a suposição de sobrecarga ao cérebro a condução do bilingüismo, que provocaria confusão da mente e dificuldades para comunicar-se, porém Maher contraria esta concepção afirmando que, segundo suas pesquisas, o bilingüismo apresenta resultados positivos para funcionamento cognitivo e competência comunicativa.

Segundo a autora conceitua, língua minoritária não é simplesmente aquela que tem índice reduzido de falantes, e sim aquelas com menos prestígio no meio social que habita, condicionando aos atos políticos. Maher (2007) afirma que a “desigualdade de poder no cenário de educação para minorias fica ainda mais evidente quando se considera o modo pelo qual o bilingüismo é percebido, dentro e fora do contexto escolar” (p.69). Dentro deste cenário de valorização bilíngue, existem algumas que agregam prestígio, como o caso do inglês, 2e o alemão, ao inverso, é estereotipado como desnecessário e até mesmo desvantajosos. Muito pomeranos têm se desconectado da sua língua materna em função destes conceitos que negligenciam seu valor cultural. É corriqueiro ouvir histórias das gerações institucionalizadas que optam por ensinar apenas o português aos filhos e netos em função da irrelevância que são condicionados a acreditarem ser coerente, contribuindo para a construção do modelo hegemônico produzido e idealizado pela sociedade.

A esse alunado não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e a se tornar bilíngue. [...] É sintomático de o que cabe a quem na sociedade brasileira. E quem deve se tornar bilíngue é o índio, é o surdo, são os imigrantes e seus descendentes. Esse caso ilustra o pano de fundo no qual assenta a escolarização de minorias –não só no Brasil, mas no mundo todo: a sua inscrição em uma relação desigual de forças, de poder. Toda e qualquer reflexão teórica, toda e qualquer prática educativa que perca isso de vista, corre o risco, a meu ver, de também se perder na ingenuidade” (MAHER, 2007, p. 69).

O sistema educacional que derroga língua minoritárias fortalece a homogenia e unificação linguística, pois impossibilita interação da língua materna contribuindo para o abandono das lógicas de raciocínio e simbólicas da cultura materna. Crianças que têm seu ingresso obrigatório aos cinco anos se deparam com as diferenças evidenciadas na rotina escolar, a transição é árdua principalmente quando ao chegar à escola, onde os sujeitos não falam sua língua. Os professores, da mesma forma, também não compreendem e têm dificuldades na comunicação. A autora Maher evidencia o fato de que o modelo educacional que utiliza o bilingüismo de forma assimilacionista, como apoio para aquisição da língua dominante, resulta na extinção da língua materna do repertório dos sujeitos, a fim de fortalecer aos poucos a língua dominante, silenciosamente transformando os alunos monolíngues da língua padrão.

A função da língua minoritária no currículo é, portanto, servir apenas de elemento facilitador, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua dominante, a qual tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos sociolinguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo. Seu objetivo é retirar a língua materna do repertório do falante: o aluno começa sua escolaridade monolíngüe na língua minoritária, passa para um bilinguismo transitório e termina monolíngüe na segunda língua [...] esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão. A única diferença [...] é que a violência linguística é agora praticada em doses homeopáticas” (MAHER, 2007, p.71).

Desvincular as práticas de ensino dos modos de ser da cultura produz um processo perda de referências culturais. Os valores compartilhados pelo grupo, os rituais, os modos de viver e as práticas e saberes do mundo da vida necessitam ser parte do conteúdo do currículo escolar. Não permitir que os conhecimentos e saberes de contextos tomem assento no currículo escolar é negar a cultura local a partir da escola como nos demonstra Thum em trabalhos já publicados (2014; 2017).

Esses elementos nos levam a compreender que mudanças profundas são necessárias no modo de se fazer o processo escolar e nos conteúdos curriculares para esses contextos. Se faz necessária uma ação educativo-pedagógica alicerçada no modo de vida dos sujeitos do entorno para que o ensino seja capaz de produzir aprendizagem significativa. Desvincular o ensino e o currículo de valores, rituais, modos de viver e costumes do mundo da vida do ambiente escolar e de é não permitir que os conhecimentos e saberes externos aos muros da escola tomem assento no currículo escolar, essa perspectiva já trabalhada por Thum (2014; 2017). Esses elementos nos levam a compreender que se fazem necessários momentos/espacos para manifestação e discussões dos referentes das culturas locais no currículo. É necessária uma ação educativo-pedagógica alicerçada no modo de vida dos sujeitos do entorno para que o ensino seja capaz de produzir aprendizagem significativa.

### **Conclusão: língua materna, cultura e mundo escolar**

Concluimos que as práticas educativas são importante ferramenta para promoção de pertencimento cultural no ambiente escolar e social, responsáveis por instigar a consciência crítica e as singularidades de valores culturais, étnicos e ambientais da paisagem às quais as crianças pertencem. Infelizmente, o que vemos é a sujeição ao ensino que reproduz as ações quistas como desejáveis do padrão estipulado, em que o capital cultural, econômico, social e simbólico para Bourdieu (1996) são meios de distinção e exclusão.

Esta descontextualização da educação em relação à língua é produto do valor atribuído a determinados grupos impondo a alguns silenciamento ou controle na utilização da língua



materna e a outros prestígio e valor.

Escolas inseridas em territórios pertencentes à comunidade de povos tradicionais, como o pomerano, não possuem professores falantes da língua materna local, mesmo sendo estaco-oficial na cidade de Canguçu-RS, município que abriga a Serra dos Tapes, e reconhecida como Patrimônio Cultural, em São Lourenço do Sul. Outro fato relevante é que a opção de aprendizado oferecida nas escolas é inglês e alemão, fato esse que destoa de um processo estribado na cultura e representa o domínio do Estado sobre as culturas tradicionais.

A práxis requerida é de avivamento para que as crianças pomeranas tenham direito de manifestar sua linguagem tradicional na escola, a língua materna. O autor Bourdieu (1996) afirma que as questões que abarcam “sociologia da cultura, a sociologia da linguagem é logicamente indissociável de uma sociologia da educação”. A práxis requerida é de avivamento da cultura. As crianças pomeranas tem direito de manifestar sua língua materna na escola. O autor Bourdieu (1996) a existência do conceito de cultura legítima inclui o direito de exercício da condição linguística em mesmo grau de validade social com as demais culturas presentes no espaço.

Ao restringir práticas de uso da língua materna nos espaços escolares, ganha poder de existência o padrão linguístico e cultural estabelecido pelo grupo dominante, no caso, o português. Com isso os direitos linguísticos são aviltados. O resultado da falta de prestígio conferido aos diferentes povos no meio educacional é representado em ações, até mesmo, entre as crianças, fruto de preconceito e estereótipo em relação à língua e ao modo de vida, produzindo, muitas vezes, escárnio, o que também corrobora para o abandono da língua materna por parte de muitos pomeranos e evasão escolar.

A falta de políticas públicas contínuas desconsidera a necessidade de constituição dos direitos do povo pomerano, de acordo com Thum (2014, p.2): “Vivemos um tempo em que emergem novos direitos sociais, que tem base na identidade e nos processos de luta por garantia de direitos consuetudinários, como um modo de proteção e promoção dos povos e comunidades tradicionais”. Esse conceito fortalece a urgência da concretude em salvaguardar sua língua e cultura. Ações de formação continuada para educadores da comunidade local também promovem a valorização da língua e da cultura, pois, por meio da formação continuada, ampliam-se as potencialidades de exercício educativo-didático da relação cultura local e currículo. Portanto, o patrimônio cultural é promovido quando o currículo é reflexionado para atender às demandas o grupo cultural que habita o entorno da escola.

Para Thum (2014, p.6), “Uma pedagogia que se enraíze a partir da cultura local e que produza pertencimento do aluno ao seu universo de significações é fundamental”. Os

questionamentos feitos ao decorrer do texto são na verdade fruto de um somatório de negações feitas às crianças e aos sujeitos que vivenciam o descaso com seu modo de vida, depreciação da sua fala, fortalecida pelos momentos em que as crianças sofrem preconceito com sua língua materna, por não fazer parte da hegemonia dominante e estabelecida como culta e bonita.

Bagno (1999) reforça a ideia de que a língua em si, não está em crise, como dito por alguns gramáticos e a mídia. O que está em crise é o modelo de ensino que busca a padronização linguística, pois desconsideram as diferentes manifestações linguísticas que contemplam a diversidade cultural do Brasil. Por fim, consideramos necessário fomentar estratégias educacionais que fortaleçam compreensão do diferente, valorizem os diferentes modos de vida, cultura e línguas maternas.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (languageawareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo, 2011. p. 15-24.

BALBONI, P. E. *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Veneza (Itália), Marsilio Editore, 1999.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolingüística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

RONCARATI, Claudia. Prestígio e preconceito linguísticos. In: *Cadernos de letras da UFF*—preconceito linguístico e cânone literário, 36. p. 45 -56, 2008.

THUM, Carmo. Extensão e Formação: Interfaces entre Memória e História, Povos Tradicionais e Infâncias do Campo. *Anais. Endipe*. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

THUM, Carmo. Povos e Comunidades tradicionais: aspectos históricos, conceituais e estratégias de visibilidade. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, Edição especial XIX Fórum

de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 162-179, junho, 2017. Disponível em : <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6899>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

TRESSMANN, Ismael. *Da Sala de Estar à Sala de Baile*. Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado), Museu Nacional e Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro. 2005.

# EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIEDADE

## *Redes, práticas e narrativas na pesquisa acadêmica*

*Este simpósio temático propõe discutir as relações entre pesquisa e sociedade, a partir do campo da educação, pensada aqui em suas distintas formas de manifestação, em que se somam as práticas da educação formal e também os processos de educação não-formal. O objetivo do ST é problematizar a cultura contemporânea na sua relação com o campo educacional e, especificamente, com a cibercultura. Assumindo a perspectiva multidisciplinar da constituição da discussão na área da educação, entendemos que a cibercultura tem se constituído como um desafio para os processos educativos, o que implica repensar a constituição dos sujeitos e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Vivemos num contexto complexo em que a ideia de “sociedade em rede”, preconizada e proposta por Castells (2007), emergência e afirmação das tecnologias digitais e o surgimento da cibercultura (Lévy, 2007) provocam a pensar em novas formas de situar a educação, as relações sociais e a construção identitária dos sujeitos. Além disso, de acordo com Lévy (2007), a emergência do ciberespaço possibilita o desenvolvimento de novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento, suscitando novas relações entre os sujeitos e oportunizando o estabelecimento da cibercultura. A cibercultura também apresenta uma nova relação com o saber e a aprendizagem. Nessa perspectiva, uma das possibilidades emergentes é a aprendizagem cooperativa, como forma de construção dos conhecimentos e aquisição dos saberes, modificando os processos de aprendizagem. No campo da educação, a ideia de que o professor se torne um animador da inteligência coletiva (Lévy, 2007), é um imperativo da cibercultura e um indicador de um novo desenho para o trabalho docente. Assim, é um desafio problematizar as culturas contemporâneas diante do contexto da ubiquidade das redes, da informação, da comunicação, das cidades, dos corpos e das mentes, da aprendizagem, da vida, conforme propõe Santaella (2013). O ST também buscará discutir a relevância e a visibilidade desses temas no âmbito social, sobretudo, em tempos que emergem questionamentos sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Nesse sentido, serão acolhidas propostas de trabalho que abranjam discussões voltadas à área da educação, especialmente as que abordem as culturas infantis e juvenis, bem como trabalhos que discutam a cibercultura, na possibilidade de tecer redes de diálogo sobre as diferentes perspectivas das culturas contemporâneas e de estabelecer narrativas e práticas convergentes à educação.*

# **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS**

*POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO SOBRE EL MUNICIPIO DE JAGUARÃO/RS*

*Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar  
Mestranda em Educação em Educação/Universidade Federal do Pampa  
anabelleaguiar@gmail.com*

## **Introdução**

A formação continuada é considerada como requisito para o desenvolvimento da carreira em vários setores profissionais, abrangendo o campo da educação, tendo como objetivo responder questões que nascem de problemáticas relacionadas ao sistema educacional (GATTI, 2008). Nesse sentido, a formação continuada tem como base histórica as condições que emergem da sociedade moderna, fundamentadas na exigência de atualização profissional do professor como condição indispensável para o aprimoramento e desempenho da profissão (GATTI, 2008).

Sobre a temática da formação continuada de professores, alguns estudos revelam que nos últimos anos, cresceu consideravelmente o número de iniciativas dispostas com relação a palavra educação continuada no Brasil, gerando a organização de inúmeros cursos de formação continuada que ainda se encontram estruturados nos moldes da atuação formativa e genérica, visando o aprimoramento e desenvolvimento da carreira docente (GATTI, 2008). Sendo que os cursos oferecidos por diversas instituições de ensino se baseiam na racionalidade técnica, tratando o professor de forma genérica e abstrata e desconsiderando as circunstâncias reais que determinam seu ambiente de vida e carreira (DINIZ PEREIRA, 2008; GATTI, 1992). Diante disso, as instituições de ensino devem compreender que o conhecimento demanda autonomia e compreensão por parte desses profissionais e que modelos de cursos de formação padronizados e técnicos, sustentam uma formação continuada precária pré-serviço e nem sempre contribuem efetivamente para o desenvolvimento do conhecimento e transformação das práticas pedagógicas do professor (GATTI, 2008; TARDIF, 2010).

Sobretudo, considerar os saberes reais utilizados pelos docentes em seus espaços de trabalho nos cursos de formação continuada, torna o processo de formação significativo para esses profissionais, o que favorece o pensamento crítico e reflexivo, colaborando para a melhoria da prática docente no contexto escolar (TARDIF, 2010).

Logo, se torna imprescindível a elaboração de políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e regionais, que possam contribuir satisfatoriamente para a organização e estruturação de cursos de formação continuada que considerem o contexto profissional do professor, bem como, suas experiências e vivências (DINIZ PEREIRA, 2008; GATTI, 1992).

Assim, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação, no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, que buscou tecer um diagnóstico da realidade acerca da realidade sobre a oferta de atividades de formação continuada aos professores da área de Educação Física da rede municipal de ensino de Jaguarão. Metodologicamente, buscou-se através da análise descritiva do Plano Municipal de Educação (PME), implementado em 2014, pela Lei n. 13.005 e das respostas obtidas através do questionário fechado direcionado à Secretaria Municipal de Educação e Desporto SMED/Jaguarão, verificar como as questões envolvendo a Educação Física e a formação continuada de professores desta área do conhecimento constam nos documentos analisados.

Espera-se que a sistematização dos dados apresentados neste trabalho contribua para a próxima etapa da pesquisa de mestrado em andamento, que compreende o estabelecimento de experiências formativas com os professores de Educação Física através do método da pesquisa-ação.

A seguir são apresentados os dados obtidos a partir da análise descritiva dos documentos: Plano Municipal de Educação (PME) de Jaguarão e questionário direcionado à SMED/Jaguarão. Paralelamente, foram identificados e caracterizados os professores de Educação Física da rede municipal de ensino.

### **Organização e sistematização dos dados obtidos**

#### *Análise descritiva do Plano Municipal de Educação de Jaguarão/RS*

O objetivo dessa seção é apresentar a análise descritiva do Plano Municipal de Educação (PME), da cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil e das respostas do questionário direcionado à SMED/Jaguarão, em relação à temática da formação continuada de professores de Educação Física.

O Plano Municipal de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei n. 13.005, tem validade de dez anos e seu objetivo é cumprir o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE). O documento foi elaborado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), articulado com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e em consonância com o artigo n. 8, do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao realizar o estudo do Plano, observa-se em seu 2º capítulo denominado “Jaguarão, contextualização além da fronteira”, no item “Constituinte Escolar”, o primeiro vestígio alusivo à área da Educação Física. Nesta parte, o documento aponta para a importância da participação da comunidade envolvida com a escola na Constituinte Escolar, considerando como uma das pretensões da Constituinte Escolar: “Estar no centro da vida da comunidade como núcleo de cultura, esporte e lazer”.

Na sequência, em seu segundo capítulo, o documento menciona algumas respostas dos questionários aplicados nas escolas e respondidos pelos alunos, pais, funcionários e professores das redes municipais e estaduais de Jaguarão durante a construção do PME. Conforme o texto, o questionário dos discentes foi respondido por 382 alunos do oitavo e nono ano do ensino fundamental e tratou de temas como: o aprendizado significativo, a satisfação em relação aos espaços e estrutura oferecida pela escola, informações sobre assiduidade, expectativas sobre o ensino médio e participação nas questões decisórias da escola. Ao questionar os alunos sobre o *“Que mais te agrada na escola?”*, levando-se em conta as variáveis listadas nesta pergunta: merenda, colegas, aula do professor, aulas de Educação Física, e recreio. Entre as respostas obtidas, destaca-se que as aulas de Educação Física aparecem com o maior percentual (21%), dentre todas as variáveis abordadas, ou seja, os alunos responderam que o que mais os agrada na escola são as aulas desse componente curricular.

Em seu capítulo 4 “Diagnóstico, Metas e Estratégias por níveis de ensino, modalidade e temáticas”, que trata sobre a Educação Infantil e formação inicial dos professores, o texto aponta que 100% dos docentes possuem curso superior, sendo 99% com Licenciatura em Pedagogia e 1% com Licenciatura em Educação Física. Além disso, no mesmo capítulo, ao discorrer sobre o Ensino Fundamental, ressalta-se a importância de estimular a participação dos profissionais da educação nos encontros de formação continuada com, no mínimo, 75% de presença.

Ainda no capítulo 4, em seu item dezesseis, observa-se menção à área da Educação Física através do seguinte trecho: “promover atividades de desenvolvimento e estímulo às habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional”.

Quanto ao item “Ensino Médio- meta e estratégia”, o documento evidencia como significativo “garantir a fruição de bens e espaço culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar”. O trecho selecionado evidencia a relação com a área estudada.

O PME, no item 4.6, referente à “Educação Integral- metas e estratégias” faz menção à Educação Física por meio do seguinte trecho:

“Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”.

Em relação à formação continuada de professores, o documento ressalta em seu item 4.10, “Ensino Superior – metas e estratégias”, a importância de “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte cinco mil doutores”. Atualmente, a rede municipal de ensino de Jaguarão possui 16 professores com mestrado, conforme dados da SMED.

Por fim, a quarta estratégia, no item 4.11, assegura o compromisso para os cursos de formação continuada dos professores:

“Ofertar cursos de formação, com ênfase nas licenciaturas específicas e programas especiais, com base em plano estratégico de formação construído a partir do diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais de educação e da capacidade de atendimento, sob a coordenação da IES”.

Diante disso em relação ao PME, verifica-se que as orientações para a formação continuada dos professores, se dá na importância de estimular a participação dos profissionais da educação nos encontros de formação continuada com, no mínimo, 75% de presença. Ainda, em relação à formação continuada de professores, o documento ressalta a importância de “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte cinco mil doutores”. Sobre isso, no contexto da LDB (2018), a formação continuada para os profissionais da educação deve ser garantida pelos sistemas de ensino, como observa-se em seu artigo 67, inciso II “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Isto é, os municípios têm a obrigatoriedade de ofertar momentos e espaços de formação aos profissionais do magistério em atividade.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto informou à pesquisadora que toda a rede participa de cursos de capacitação e atualização por meio de seminários, palestras e reuniões pedagógicas, oferecidas ao longo do ano letivo, tendo caráter mais genérico. No entanto, não oferta nenhuma atividade específica de formação continuada ao grupo de professores da Educação Física. De acordo com Gatti (2008), os cursos de formação continuada



que são disponibilizados para os profissionais da educação se apresentam de forma estruturada e formal, compreendendo qualquer atividade que possa oferecer uma oportunidade de informação para o aprimoramento profissional como desenvolvimento do conhecimento. Ainda, conforme a autora, os cursos de formação continuada, ofertados pela maioria das instituições públicas de ensino visam a resolução dos problemas da formação profissional e do currículo e não a evolução e o aprimoramento do conhecimento dos profissionais.

Sobre a concepção da Educação Física observou-se que ela é compreendida como prática esportiva, voltada para o desenvolvimento das habilidades físicas e motoras dos estudantes, estando articulada a um plano de disseminação do esporte educacional e alinhada ao projeto de desenvolvimento esportivo nacional. Ou seja, demonstra ênfase na perspectiva esportivizada das experiências de movimento na escola (KUNZ, 2004). No entanto, o objetivo pedagógico da Educação Física escolar, consiste em proporcionar as diferentes encenações do esporte de forma autônoma, estimulando a reflexão crítica do aluno e não apenas o auxiliá-lo na melhoria das práticas esportivas (KUNZ, 2004). Assim, é preciso garantir, que todos os alunos tenham o direito de vivenciar e experienciar as diferentes formas e movimentos das diversas manifestações do esporte nos espaços pedagógicos de forma autônoma, estimulando o pensamento crítico e reflexivo e respeitando seu contexto social e político (KUNZ, 2004).

No que se refere a formação continuada dos professores de Educação Física, é possível observar que existe uma lacuna na formação dos profissionais em exercício, de modo especial, considerando a especificidade de cada área do conhecimento. Pois, os cursos de formação oferecidos aos profissionais de Educação Física estão estruturados em moldes genéricos, e atendem as necessidades do currículo da educação básica do município de Jaguarão, sem considerar o contexto de sua prática e seus questionamentos. De acordo com Alarcão (2002), a reflexão da prática pedagógica do professor só acontece quando sistematizada nas suas interrogações e estruturadas dos saberes dela resultante, do contrário, o docente apenas reproduz as informações.

A partir desse cenário, propõe-se a realização dessa pesquisa, buscando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física através da proposta de formação continuada aos professores desta área do saber.

### **Caracterização dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Jaguarão**

Essa seção tem como objetivo apresentar a caracterização dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil.

Acrescenta-se, que as informações descritas nesta seção resultam das respostas do questionário direcionado à SMED/Jaguarão, no período de agosto/2019, em relação à temática da formação continuada de professores de Educação Física.

Optou-se pela utilização do questionário a fim de obter respostas para complementar as informações obtidas através da análise descritiva e interpretativa do documento PME. Sendo assim, o questionário direcionado à SMED/Jaguarão compreendia as seguintes perguntas: a) O número total de professores que atuam nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jaguarão?; b) No que se refere a Formação Continuada de Professores de Educação Física da rede municipal de ensino, quantos possuem especialização, mestrado e doutorado?, c) De que forma a formação continuada de professores, proposta no documento PME, é garantida na prática?, d) Quais são as propostas de Formação Continuada ofertadas para os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Jaguarão?. O questionário foi entregue pela pesquisadora para à SMED/Jaguarão e respondido por sua equipe pedagógica. Em virtude de respostas solicitadas no questionário estarem incompletas, encontrou-se dificuldade na obtenção das informações requisitadas através do questionário.

Além disso, em conversa informal com a pesquisadora, à SMED/Jaguarão sugeriu para que as formações tivessem início o quanto antes, alegando ser um projeto de extrema importância para a secretaria e professores de Educação Física.

Abaixo, segue uma tabela demonstrativa que caracteriza os professores de Educação Física, atuantes nas escolas da rede pública e que compõem o quadro de funcionários do município de Jaguarão.

Professor	Escola	Etapas em que a Educação Física é ofertada	Formação do professor que ministra o componente curricular
A	EMEF-Marcilio Dias	Ciclo II (6º ao 9º ano)	Educação Física
B	EMEF- Castelo Branco	Ciclo II (6º ao 9º ano)	Educação Física
C	EMEF- Ceni Soares Dias/ EMEF- Padre Pagliane	Ciclo II (6º ao 9º ano)	Educação Física

D	EMEF- Dr. Fernando Correa Ribas/ EMEB - Lauro Ribeiro	Ciclo II (6º ao 9º ano) / Ensino Médio	Educação Física
E	EMEF- Manoel Pereira Vargas	Ciclo II (6º ao 9º ano)	Educação Física
F	AABB Comunidade	Projeto voltado para a comunidade	Educação Física
G	AABB Comunidade	Projeto voltado para a comunidade	Educação Física
H	EMEF- Dr. Fernando Correa Ribas	Diretor escolar	Educação Física
I	EMEF- General Antônio de Sampaio	AEE	Educação Física

**Figura 1** – Tabela 1 Caracterização dos professores de Educação Física

Fonte: Autora.

No que se refere a formação continuada dos professores de Educação Física que compõem o quadro de funcionários do município de Jaguarão e que atuam nas escolas e demais espaços educativos não-formais, apresenta-se, a seguir, a tabela 1.

Nome do professor	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	Educação Física	Não	Não	Não
B	Educação Física	Sim	Não	Não
C	Educação Física	Não	Não	Não
D	Educação Física	Não	Não	Não

E	Educação Física	Não	Não	Não
F	Educação Física	Sim	Não	Não
G	Educação Física	Sim	Não	Não
H	Educação Física	Sim	Não	Não
I	Educação Física	Sim	Não	Não

**Figura 2** – Tabela 2 Formação Continuada dos professores de Educação Física  
Fonte: Autora

De acordo com as informações obtidas junto a SMED, em relação à formação dos docentes, atualmente, o município conta um total de 338 de professores em atividade, sendo que 07 possuem magistério e 16 possuem mestrado (stricto sensu).

Com relação aos professores de Educação Física, um total de 9 compõem o quadro de funcionários do município e atuam no ciclo II do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), ensino médio, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e projetos que atendem a comunidade. Conforme as respostas obtidas através do questionário direcionado a SMED, todos os professores de Educação Física que atuam e compõem o quadro de funcionários do município possuem graduação em Educação Física e são concursados.

Conforme a tabela 1 e com relação à formação continuada dos professores de Educação Física, do total de 9 professores que atuam no município, 5 possuem especialização. No que se refere a mestrado e doutorado, dentre o total de professores, nenhum possui formação.

### **Considerações finais**

Portanto, entende-se que a Secretária Municipal de Educação e Desporto da cidade de Jaguarão (SMED), concebe e implementa as políticas públicas dispostas nos documentos (PME) e (LDB/1996). Entretanto, observa-se que existe uma lacuna na formação dos profissionais em exercício, de modo especial, considerando a especificidade de cada área do

conhecimento. Visto que, a SMED relata que os professores participam de cursos de capacitação e atualização oferecidos ao longo do ano letivo, tendo caráter mais genérico. Além disso, a SMED não oferta nenhuma atividade específica de formação continuada para o grupo de professores da Educação Física. Ainda, no que diz respeito a formação continuada, o documento PME faz referência a obrigatoriedade da formação continuada de professores, mas não menciona a importância de cursos fundamentados na especificidade de cada área do conhecimento. Assim, os cursos de formação continuada disponibilizados pela SMED para os profissionais da educação se apresentam de forma estruturada e formal, compreendendo qualquer atividade que possa oferecer uma oportunidade de informação para o aprimoramento profissional como desenvolvimento do conhecimento (GATTI, 2008). Nesse sentido, se torna imprescindível a elaboração de políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e regionais, que possam contribuir satisfatoriamente para a organização e estruturação de cursos de formação continuada que considerem o contexto profissional do professor, bem como, suas experiências e vivências (DINIZ PEREIRA, 2008; GATTI, 1992). Já que, considerar os saberes reais da carreira docente utilizados em seus espaços de trabalho nos cursos de formação continuada, torna o processo de formação significativo para esses profissionais, favorecendo o pensamento crítico e reflexivo e colaborando para a melhoria da prática docente no contexto escolar (TARDIF, 2010).

Em conclusão, a análise descritiva e interpretativa do documento PME, bem como, o questionário e conversas informais com a SMED, possibilitaram a aproximação ao campo de pesquisa e participantes do estudo. E ainda, contribuiu para a próxima etapa da pesquisa de mestrado em andamento, que compreende o estabelecimento de experiências formativas com os professores de Educação Física através do método da pesquisa-ação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *A formação do professor reflexivo*. Ed. Cortez. Congresso Nacional Marista de Educação. Ed. Cortez, capítulo. Recife, 2002

DESPORTO, Secretária de Educação. *Plano Municipal de Educação*. Jaguarão: Prefeitura Municipal de Jaguarão: Jaguarão, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. In: XIV ENDIPE, 2008, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. Anais ... Porto Alegre, 2008.

FEDERAL, Senado. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DF: Senado Federal: 2ª edição. Brasília, atualizada em 2018.

GATTI, Bernardete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> >. Acesso em: 09/12/2019.

GATTI, Bernardete A.. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cadernos de pesquisa*, n. 81. FCC/PUC- SP, maio de 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/993/1002>>. Acesso em: 17/12/2019.

LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original).

TARDIF, MAURICE. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora: Vozes, 11 ed. – Petrópolis, RJ, 2010. Bibliografia.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí. 6 ed. Editora Unijuí, 2004.

# O USO DAS TIC NO ENSINO PARA ALUNOS INCLUSOS

## *THE USE OF ICT IN TEACHING FOR INCLUDED STUDENTS*

*Andressa Nunes Martins  
Graduanda/FURG  
andressanunesmartins@gmail.com*

*Jessica Renata da Cruz  
Graduanda/FURG  
jessicadacruz0614@gmail.com*

*Débora Pereira Laurino  
Professora Dra./FURG  
deboraplaurino@gmail.com*

### **Introdução**

Com objetivo de dialogar sobre métodos e estratégias que auxiliem no ensino de conteúdos matemáticos para alunos inclusos apresentamos, nesse trabalho, uma atividade/oficina desenvolvida com discentes do curso de Matemática Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande. Justificamos a importância dessa atividade pelo fato de as Políticas Públicas garantirem que todas as pessoas, mesmo as que apresentam características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, tenham direito à educação (Paulon, 2005). E por ser a Escola um dos espaços que acolhe e inclui uma diversidade de pessoas.

A utilização de estratégias de ensino que incorporem recursos educacionais inovadores pode auxiliar na promoção da inclusão. Inúmeros softwares educacionais gratuitos e materiais concretos voltados à aprendizagem dos mais diferentes conteúdos podem ser aliados no processo educacional como recursos didáticos que possibilitam o ensinar, o aprender e o avaliar. Neste texto, relatamos a experiência da oficina ministrada com intuito de debater sobre conceitos e experiências referentes à inclusão com o uso da tecnologia digital, além de possibilitar condições para que futuros e atuais professores criem estratégias e propostas inovadoras, que permitam aos estudantes inclusos maior autonomia, entendimento e interesse.

Para que possamos atuar como mediadores no processo de ensinar e aprender, é necessário que saibamos agir perante a tais situações e indivíduos, dando-lhes o suporte necessário a fim de alcançarmos a equidade.



**Figura 1:** Exemplo de igualdade e equidade. Fonte: Site do AJUDARIA.

O conceito de inclusão pressupõe o ideal de igualdade de oportunidades para todas as pessoas. A escola, portanto, deve ser um espaço que contemple a diferença e apoio a aprendizagem, respeitando as necessidades individuais de cada estudante. Para tanto precisamos de subsídios teóricos e estruturais a fim de alcançar a equidade para e possibilitar o desenvolvimento dos estudantes no âmbito escolar inclusivo.

### **Sobre a Inclusão**

A inclusão é direito do aluno e impõe mudanças nas formas de concepção e práticas de gestão, desde salas de aula até a formação de professores, buscando a efetivação do direito de todos à escolarização. Segundo o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado pelo o Ministério da Educação, temos um guia para organização e para o funcionamento da educação específica, nas escolas brasileiras, que apresenta como base a educação para a diversidade e a compreensão de que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Com base nessa nova política, a educação específica deve ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além de disponibilizar recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os estudantes com necessidades específicas, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, bem como garantir condições de acesso, permanência e, principalmente, de aprendizagem desses alunos nas salas regulares de ensino, junto com os colegas da mesma faixa etária (LDB,1996).



Assim sendo, de acordo com a proposta de reorganização do sistema educacional é necessário criarmos uma escola integradora e, conseqüentemente, uma formação docente integradora. A formação do professor para atuação nesse contexto é urgente para que possamos desenvolver práticas pedagógicas de diferentes modos no processo de aprender e de ensinar. Porém é imperativo, também, a constituição de uma equipe de técnicos (enfermeiros, médicos, fisioterapeutas, psicólogos e cuidadores) que deem suporte aos professores e aos gestores das escolas.

O Decreto nº 6 571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), destaca, dentre outros objetivos propostos, a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A tecnologia assistiva caracteriza-se por ser uma área do conhecimento que estimula novas pesquisas no intuito de desenvolver metodologias e estratégias que favorecem o aumento, manutenção e a melhoria das habilidades funcionais das pessoas com necessidades específicas. O que possibilita, em diferentes fases da sua vida, condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, assim como promover autonomia (LAUAND; MENDES, 2008).

A utilização das TIC, segundo CORREIA (2008), pode facilitar esse processo de inclusão de pessoas com necessidades específicas, pois as mesmas têm a possibilidade de serem incorporadas no processo educacional como recursos didáticos, na elaboração de instrumentos diferenciados de avaliação e como ferramenta de aprendizagem. Com isso, afirma que:

[...] Programas de computador, por exemplo, possibilitam ao estudante não só obter informações mas, além disso, criar, relacionar, inferir, se expressar e aprender. Essas tecnologias podem, também, ampliar as possibilidades de interação e comunicação entre os membros da comunidade escolar (CORREIA, 2008).

São diversas as possibilidades de recursos simples e de baixo custo que podem ser utilizados como tecnologia assistiva, e que devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada estudante (GALVÃO FILHO, 2012).

Softwares educacionais gratuitos e materiais concretos voltados à aprendizagem dos mais diferentes conteúdos relacionados à Matemática contribuem para a compreensão e visualização de alguns conceitos. Porém, é preciso intensificar, nos cursos de formação de professores de Matemática essa discussão e informação para que tenhamos conhecimento das limitações e potencialidades de cada pessoa. Assim nos pergunta inicial para o desenvolvimento dessa oficina foi: Qual ferramenta é adequada para cada tipo de necessidade específica?



**Figura 2:** Representação do uso das TIC no ensino. Fonte: Google imagens.

### **Desenvolvimento e Reflexões sobre a oficina**

Construímos a oficina para ser desenvolvida durante o segundo semestre de 2018 com os alunos do curso de Matemática Licenciatura na disciplina de Tecnologias Aplicadas à Educação Matemática I, com duração de quatro horas aula. Antes de iniciar a oficina com os estudantes selecionamos trabalhos e artigos científicos sobre tecnologias voltadas ao ensino de Matemática e tecnologias assistivas, bem como softwares relacionados ao ensino e aprendizagem de matemática e planejamos um roteiro.

Em um primeiro momento, através da exposição de slides e vídeos, tivemos um diálogo para discutirmos assuntos referentes à inclusão, tais como: informações sobre inclusão, necessidades específicas, leis que abordam esse tema e uso da tecnologia no ensino.

Em um segundo momento, dialogamos sobre as experiências dos discentes, bem como suas vivências e dificuldades encontradas no processo educacional inclusivo. Após esse conversar, apresentamos cinco softwares relacionados ao ensino da Matemática e inclusão: NOAS, ARASSAC, TuxMath, HYPATYAMAT e SOMAR.

Softwares	Descrição
NOAS	NOAS é um portal vinculado ao Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, sendo um núcleo de computação aplicada. Esse portal está disponível em: <www.noas.com.br>, e tem como proposta

	<p>desenvolver objetos que contribuam para uma aprendizagem significativa. Essas atividades são baseadas em simulações computacionais (applets Java, animações em flash, realidade virtual) que permitem ao aluno a interação necessária à compreensão dos conteúdos estudados. A equipe do NOAS é constituída por educadores, especialistas em softwares, engenheiros, que se utilizam da tecnologia digital como elemento potencializador do processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p><b>ARASSAC</b></p>	<p>O ARASAAC é um portal Aragonês gratuito e compatível com a maioria dos sistemas operacionais existentes, oferece recursos gráficos e materiais para facilitar a comunicação daquelas pessoas com algum tipo de dificuldade nesta área. Esta disponível em: &lt; <a href="http://www.arasaac.org">http://www.arasaac.org</a> &gt;. Este projeto foi financiado pelo Departamento de Educação Cultura e Desporto do Governo de Aragão e coordenada pela Direção-Geral de Inovação, igualdade e participação do departamento. O portal trás ferramentas online que possibilitam a construção de animações, símbolos, frases, pranchas, calendários, bingos, horários e jogos formados por criptogramas, imagens e gifs de libras.</p>
<p><b>TuxMath</b></p>	<p>O TuxMath é um jogo educativo disponível pelo sistema Linux Educacional 3.0. Contudo, esse aplicativo também pode ser utilizado em outros sistemas operacionais, como: Mac Os, nas versões do Windows superiores a Windows 2000 e nos outros sistemas baseado em Linux que não disponibilizam este recurso. É um</p>

	<p>software livre. Seu objetivo é auxiliar no ensino aprendizagem do aluno através de algumas operações de Matemática, tais como: adição, subtração, multiplicação e divisão, tornando a aprendizagem mais divertida e interativa. É adquirido através de instaladores gratuitos disponibilizados na internet.</p>
<p><b>HYPATYAMAT</b></p>	<p>O HYPATIAMAT, está disponível em &lt;<a href="https://www.hypatiamat.com">https://www.hypatiamat.com</a>&gt;. É uma plataforma construída por investigadores da Universidade do Minho, da Universidade de Coimbra com muitas aplicações hipermédia centradas nos conteúdos de Matemática do 1.º ano até ao 9.º ano. Esta ferramenta é voltada à comunidade educativa, na expectativa que a mesma possa contribuir para a promoção do sucesso neste domínio do conhecimento. Espera-se que alunos, professores e encarregados de educação o utilizem da melhor maneira.</p>
<p><b>SOMAR</b></p>	<p>O SOMAR é um aplicativo gratuito, criado pelos estudantes da Universidade de Brasília, podendo ser baixado gratuitamente através de &lt;<a href="http://www.projetoparticipar.unb.br">www.projetoparticipar.unb.br</a>&gt;. Esse software ajuda no aumento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual nas atividades do cotidiano, nos momentos em que é necessário a utilização de raciocínio lógico-matemático. A ferramenta dispõe de recursos multimídia de áudio, fotos, filmes autoexplicativos e simulador de bate-papo, que visam facilitar a interação do estudante e também reter a atenção do mesmo.</p>

**Tabela 1:** Descrição dos softwares apresentados aos alunos. Fonte: Autoral.

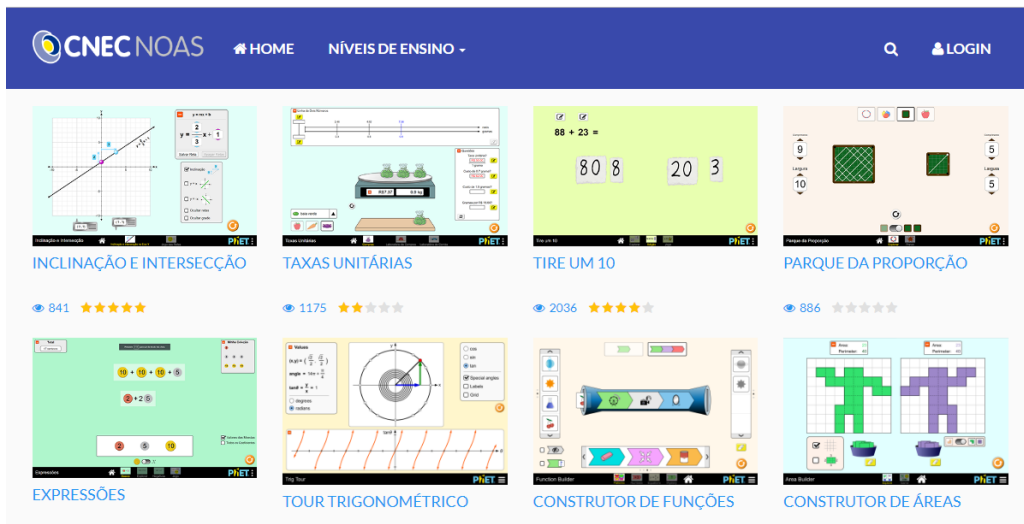


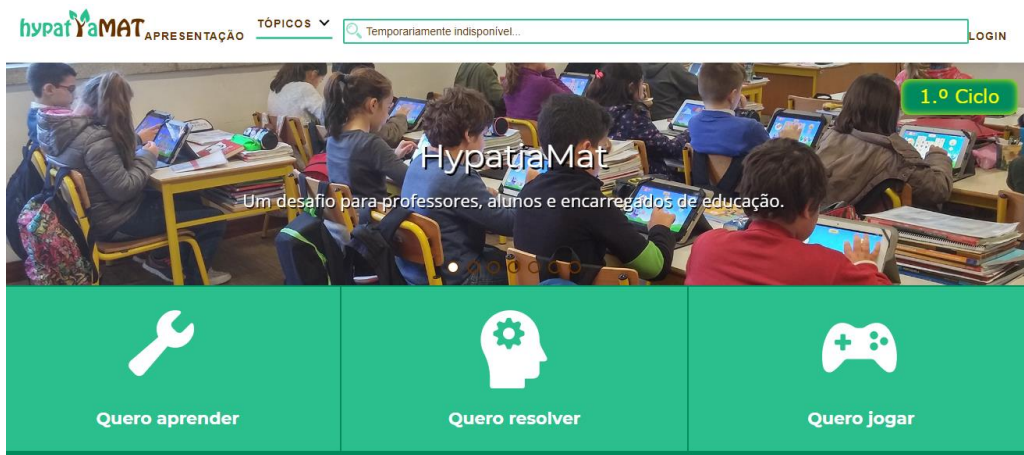
Figura 3: Interface do software NOAS. Fonte: Site do CNEC NOAS.



Figura 4: Interface do software ARASAAC. Fonte: Site do Gobierno de Aragón.



Figura 5: Interface do software TuxMath. Fonte: Captura de tela sistema Linux.



**Figura 6:** Interface do software HYPATIAMAT. Fonte: Site do Governo de Portugal.



**Figura 7:** Interface de instalação do software SOMAR. Fonte: Site do projeto PARTICIPAR.

Os estudantes foram divididos em cinco grupos, cada grupo foi convidado a escolher e a explorar um dos recursos os quais havíamos apresentado anteriormente. Logo após, propusemos algumas questões reflexivas para que cada grupo pudesse analisar as possíveis funcionalidades do software a partir do seu operar. Então, partimos dos seguintes questionamentos: Quais potencialidades você identifica nessa ferramenta? Com que público ela poderia ser utilizada? Como você utilizaria essa ferramenta?

Em seguida, debatemos, no grande grupo, sobre algumas reflexões a respeito do software escolhido, as ideias e pensamentos dos grupos foram registradas por escrito e entregues ao final da oficina. Apresentamos a seguir as reflexões dos grupos:

- Grupo 1, referente ao software NOAS:

“Público infantil com TDAH<sup>1</sup>, alcança todas as matérias, não só Matemática, em Matemática conteúdo de números negativos e positivos através de um jogo de tabuleiro com áudios. Este software serve para implementar situações problemas dentro do ensino da Matemática. Trabalha com jogos digitais, onde possibilita o aluno a visualizar o conteúdo com uma contextualização diferenciada. Exercita e mostra outras formas de visualizar os conteúdos programados.”

- Grupo 2, referente ao software ARASSAC:

“Público em geral com PC<sup>2</sup> e deficiências cognitivas que prejudiquem a comunicação em geral. Software bem completo e fácil de mexer, cria frases e pranchas com imagens, animações e libras. Seria utilizado para adaptação de materiais, comunicação em geral e poder receber um retorno do aluno.”

- Grupo 3, referente ao software TuxMath:

“Crianças a partir do sexto ano com autismo, sempre com o auxílio do professor, onde seriam ensinados números inteiros e aritmética em geral (subtração, adição, multiplicação, divisão).”

- Grupo 4, referente ao software HYPATYAMAT:

“O software potencializa o raciocínio lógico e incentiva o aprendizado nos cálculos básicos (adição, subtração, multiplicação, divisão) com o auxílio do professor. Poderia ser utilizado com alunos do 3º ano que já foram introduzidos a estes conteúdos, mas a interface do aplicativo é um pouco poluído, então torna o trabalho dificultoso com alunos inclusos, sendo assim ele precisando de um acompanhante, monitor ou professor. Não temos uma ideia concreta de aplicação, mas utilizaria para estimular o pensamento fazendo as contas, aprendendo e brincando.”

- Grupo 5, referente ao software SOMAR:

“Essa ferramenta estimula crianças com necessidades específicas, pois facilitam o processo de aprendizagem potencializando assim o conhecimento do aluno em um ambiente interativo e de fácil visualização. Desta maneira motivam o aluno a cada resposta que é dada de forma correta por meio de elogios. Por ser um software que contém áudio em todas as atividades para alunos com deficiência visual, para alunos com baixa audição, alunos com síndrome de Down. Seria utilizada para alunos como uma fixação do conteúdo.”

---

<sup>1</sup> TDAH: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

<sup>2</sup> PC: Paralisia cerebral.

Ao refletirmos sobre a utilização de tecnologias de informação e comunicação na educação percebemos que as mesmas auxiliam a criação de condições favoráveis ao aprendizado, devido as suas características dinâmicas, interativas e lúdicas. Para estudantes inclusos essas ferramentas tornam-se mais importantes, pois auxiliam, através de suas características, o processo de inclusão.

Através das reflexões e pensamentos construídos, bem como, da troca de conhecimentos e experiências entre os alunos e professores pudemos voltar a pergunta inicial: como saber qual ferramenta é adequada para cada tipo de necessidade específica?

Compreendemos que não há uma única resposta a esse questionamento porque a escolha do recurso e do método a ser utilizado com cada aluno é extremamente particular e depende de variáveis como: possibilidades do ambiente, características da deficiência, dificuldades, necessidades, habilidades e especificidades do aluno.

A partir desta atividade debatemos sobre conceitos e experiências referentes à inclusão com o uso da tecnologia digital e possibilitamos que os futuros e também os que já são professores pesassem estratégias e propostas inovadoras, que permitam aos estudantes inclusos maior autonomia, entendimento e interesse.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.

CORREIA, L. M. *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora, 2008.

GALVÃO FILHO, T. *Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos*. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

LAUAND, Giseli Barbieri Amaral; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Aplicação das Tecnologias Assistivas, de Informação e Comunicação na Educação Especial*. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008.

Paulon, Simone Mainieri. Documento subsidiário à política de inclusão – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>.



# EDUCAÇÃO PARA PAZ NA ESCOLA: INVESTIGANDO POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## *EDUCACIÓN DE PAZ EN LA ESCUELA: INVESTIGANDO POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL*

*Ariane Barrios Rodrigues  
Mestranda/Universidade Federal do Pampa  
ariane\_barrios@hotmail.com*

### **Introdução**

A Educação Infantil dedica-se ao o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. Trata-se de um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, dispõe que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. E na LDB, em seu artigo 29 quando diz que:

*A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei 9394/ 96, artigo 29).*

No Brasil vivenciamos um momento histórico que requer a reflexão sobre às políticas públicas voltadas para as crianças. Cada vez mais, a educação e a atenção com a primeira infância, vem ocupando espaços, e os tornando prioritários perante os governantes, sendo eles federais, estaduais ou municipais. Assim como outras organizações da sociedade e profissionais da área de educação e pesquisa, que veem na Educação Infantil uma verdadeira conexão para a formação integral do cidadão.

O reconhecimento dos direitos afirmado na Constituição de 1988, no ECA e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Isto reflete consequências para a políticas municipais que, com maior ou menor ênfase, vem investido em educação infantil.

Podemos contar com pesquisas e teorias que vem fundamentando o trabalho na educação infantil, que foram pensadas para o bom desenvolvimento da prática do professor de educação infantil, e servem como um guia para o trabalho. Os Parâmetros Nacionais de qualidade para educação infantil, são um exemplo disso, quando servem para a promoção de igualdade, já que provemos de imenso território e de múltiplas culturas. Já a Política Nacional de Educação Infantil, garante o direito das crianças de zero a seis anos à educação, é um

documento que efetiva um processo democrático de implementação das políticas públicas, garantindo-lhes assim maior igualdade de possibilidades. Nos Parâmetros Básicos de infraestrutura de educação infantil, encontramos exemplos nacionais relacionados aos ambientes das instituições, que focam sua intencionalidade na importância de que esses espaços propaguem o fomento de descobertas, desafios, aprendizagens e que venham a facilitar as interações sociais.

Contamos ainda com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, que tem por finalidade servir como guia de reflexão para os profissionais que atuam na área, respeitando suas linhas pedagógicas e diversidades culturais. O referencial é dividido em três volumes e direciona-se para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas. Dispomos também dos parâmetros curriculares, juntamente como os critérios para os atendimentos nas instituições de educação infantil, para que sejam garantidos os direitos fundamentais da criança, esse documento contém orientações referentes ao funcionamento interno, vislumbrando práticas concretas e definição de diretrizes e normas.

Citando alguns documentos significativos e que fazem parte deste histórico da educação infantil, ainda sentimos que há muito o que se fazer, em termos de políticas públicas, para que a constituição seja efetivamente cumprida, zelando por uma educação de qualidade. Mesmo que ainda convivamos com conceitos culturais ultrapassados, de que a Educação Infantil é apenas baseada em cuidados ou em uma preparação para o primeiro ano do ensino fundamental, sabemos que é direito de todas as crianças, serem educadas em instituições coletivas na esfera municipal, e isso não significa que o ensino infantil seja apenas a preparação para o próximo ensino. O ensino infantil se constitui por si só, o ensino infantil, tem por centralidade a criança e sua especificidade. Assim como o ensino fundamental tem como objetivos a produção, a transformação, a formação, a libertação, a educação infantil ainda reforça-se no objetivo de cuidar, baseada principalmente na faixa etária que atende.

### **Educação infantil e os círculos de paz**

A educação infantil, utiliza-se dos círculos na perspectiva de que, quem ensina aprende e quem aprende, ensina. Fazendo assim o aluno reconhecer-se como sujeito ativo desse processo de construção, promovendo na maioria das vezes, o diálogo entre os saberes.

A base em que fundamenta-se esse os círculos na educação infantil, numa visão freiriana, é o diálogo.

É na palavra pronunciada, que revela o mundo, que os participantes se fazem ao fazer e refazer o próprio mundo, a ação educativa. [...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo. (FREIRE, 1987, p. 17)

O papel do professor nesta perspectiva de círculo no contexto da educação infantil é de mediar esse diálogo, é de desafiar e problematizar as ações e reações contidas, e que venham a nascer durante as reflexões de grupo.

É a partir dos círculos dialógicos participativos, com o contexto escolar ou da sala de aula que busca-se o fortalecimento do exercício de cidadania e de autonomia na busca de melhorias nas condições de vida, desenvolvimento pessoal, cognitivo, enquanto sujeito deste ambiente formador e enquanto cidadão do futuro.

Dentro dos significados que os círculos representam para a educação infantil, destacam-se as relações humanas, justamente por estarmos tratando dos primórdios das relações entre esses alunos. Cuidamos do início da relação deles com o mundo, com os adultos, com o ambiente.

Goergen (2005) defende que o sujeito não forma a sua identidade a partir de um impulso subjetivo, mas a partir da relação intersubjetiva com o outro, no meio social no qual vive. Para o autor, a formação do sujeito depende fundamentalmente do contexto com o qual ele se relaciona interativamente.

Com a utilização dos círculos busca-se construir uma proximidade e empatia no processo de ensino e de convivência na educação infantil, para isso precisamos levar em conta o ambiente, as experiências, os saberes, enfim a realidade local, portanto, é necessário adotar uma postura dialógica baseada na vida pessoal de cada um, buscando compreender as complexidades e os saberes um dos outros. Sendo assim cabe ao professor introduzir nas ações do círculo os conflitos, as diversidades de personalidades, o convívio social, o convívio escolar, suas peculiaridades e culturas. O professor precisa buscar alternativas que atenda o interesse de todos, de acordo com faixa etária, para que possa estabelecer um convívio de harmonia e conscientização em prol de uma formação de qualidade por intermédio dos círculos de paz.

### **A escola de Educação Infantil sua função e social**

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Essa famosa frase faz parte do valioso acervo da pedagogia do Brasil e do mundo, Paulo Freire. É dever do estado, das famílias e das escolas, o cuidado pelo bem estar das crianças, assumindo

um papel de auxílio em todas as esferas e assim destacamos os círculos de paz como instrumento para se obter e promover esse controle.

Sendo a instituição de educação infantil, uma instituição formada por direção, coordenação, professores e outros profissionais, e tendo como foco principal os alunos, sabemos que não será o único dever da escola ofertar o ensino pedagógico, ou somente estabelecer o conhecimento didático, mas sim, garantir uma formação em parâmetros de justiça, igualdade, solidariedade, fraternidade e amorosidade.

A escola é lugar apropriado para produzir conhecimento e partilhar informações, o papel da escola é um dos fatores mais importantes em relação à formação do caráter de um cidadão.

É hora de aprender a ser, sendo; de aprender a conviver, convivendo; de educar, educando-se; de fazer o caminho, caminhando. Muito se espera, portanto, dos educadores, que encontram nesse processo grandes desafios dos quais certamente sairão bem mais enriquecidos do que ao nele entrarem (MEIRELLES, 2014)

As crianças estão inseridas desde seus primeiros anos de vida em meio das instituições escolares, elas aprendem coisas fundamentais que levarão para toda sua vida, entre elas está: a importância da organização, a esperar a sua vez, a hora de brincar a hora do lanche, a hora dos deveres como responsabilidades obrigatórias, a hora da higienização e do soninho. Dessa forma a escola atua diretamente com as famílias na concretização de valores morais, sociais que se apresentam na formação infantil e se fortalecem durante as próximas etapas escolares e pela sua repetição. Quando inseridos nesse contexto fica claro identificar e compreender a magnitude do potencial que possuem essas instituições de educação infantil, e que inúmeras crianças já passaram por ali e outras tantas ainda irão passar, ainda salientamos em meio tantas pessoas com ideais, culturas e costumes diferentes, a inevitável existência de conflitos por conta de inúmeras diferenças estas, já vivenciadas outras vezes por várias outras crianças pelos mesmos motivos.

A importância da participação dos gestores e dos familiares na resolução de conflitos e na prevenção deles é fundamental, vários autores de diversos campos do conhecimento, questionam a função social da escola, no que tange o sistema educacional. Esses autores fomentam argumentos que sustentam a ideia de criar novos conceitos de pensar a escola, não estruturalmente, mas na sua adequação em transmitir os verdadeiros valores que uma instituição de ensino pode, ou deveria transmitir ao aluno. Para formar crianças preparadas para exercer funções sociais, alunos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres, tendo a compreensão da realidade e sendo aptos a construir uma sociedade mais justa.

## Educação e a cultura de paz

É imprescindível pensar sobre as manifestações violentas, que vem afetando cada vez mais a convivência, e o processo pedagógico dentro das instituições de ensino. A violência social é uma realidade na escola, e está cada vez mais presente no dia a dia, sendo representada através da indisciplina, das agressões, do bullying, entre outras ações que dificultam ou na maioria das vezes, impedem o processo pedagógico.

Ana Maria Freire, inspirada no pensamento freiriano, também contribui nas reflexões sobre a Educação para a Paz, quando aborda sobre necessidades e estratégias subjacentes à Cultura da Paz nas escolas.

[...] afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono de modelo vigente de competição e individualismo, por outro, fundamentado na cooperação e no trabalho conjunto etc. (2003, p.39)

Pensando assim, abrimos uma reflexão para a necessidade de implantar nas escolas uma rota pedagógica que vise o tema em questão, a educação para paz, é vista como um ramo pedagógico que contém território conceitual próprio, que por não haver difusão maior de conhecimentos acaba sendo encarado, como um frágil objeto de pesquisa, diferentemente da cultura de paz que é um movimento permanente de construção. Durante esta pesquisa inúmeras foram as perguntas que nos fizemos sobre a implantação da educação da paz, dentre elas: como pensar em educação para paz, uma vez que a sociedade, as mídias o entorno da escola, os colegas, reproduzem a cultura da violência? É possível educar para paz na educação infantil, sem pensar em traçar alternativas de prevenção? Como ampliar dentro das instituições de ensino infantil, reflexões sobre a educação para paz? Qual ideia inicial para se propagar a paz dentro das instituições de ensino infantil?

Qual será o objetivo dos seres humanos ao instaurar a paz?', 'O que nos leva a empreender sempre novas tentativas?'. Debruçar-nos-íamos sobre a economia da paz ou sobre as pazes de religião. Observaríamos que não há Ministério da Paz, nem navios de paz. Sublinharíamos que palavra 'guerreiro' não tem nenhum termo simétrico: não existe 'pazeiro' para contrapor a guerreiro; com efeito, os pacifistas não se opõe aos guerreiros mas aos belicistas, o que é diferente. Por ultimo, tentaríamos escrever uma história das pazes, em particular, a história da Primeira Paz Mundial (1918-1939) ou da Segunda Paz Mundial (8 de maio de 1945 – 11 de setembro de 2001).

Droit (2006) lança uma provocação quando nos faz pensar, na inversão dos fatos, nos faz refletir que é natural pensarmos em guerra. Essa provocação se faz necessária para pensarmos nesse entendimento duplo: o primeiro é que a educação para paz, precisa traçar

terreno próprio, para futuramente mediar reflexões com a guerra; e o segundo é que não podemos assentir que a paz seja considerada tão pouco, ou simplesmente o antônimo de guerra.

Sendo assim, nos faz refletir que, não possa ser trabalhada a paz, baseada apenas em perspectivas prontas. Nos faz refletir sobre a busca, nos faz pensar em definições, nos faz cogitar o estudo em grupo, nos faz reflexionar os procedimentos pedagógicos, nos faz querer métodos preventivos.

Acaba por levar-nos a aspirar reflexões pedagógicas sobre o ser humano, sobre as convivências, sobre os valores humanos, sobre os processos de mediação de conflitos, enfim, nos faz tencionar uma educação para paz.

E é nesse momento que a Educação Infantil surge como prioridade no combate a essa doença da sociedade moderna. No Brasil, como no mundo a educação para paz, vem construindo como proposta pedagógica, educativa, comprometida com o enfrentamento das discriminações. Essas propostas tem por objetivo promover os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana, o respeito, a tolerância e a valorização da diversidade, como bases de uma sociedade multicultural, democrática e cidadã. E o papel fundamental deste processo, cabe à Educação Infantil, uma vez que a cultura da discriminação é imposta às crianças desde muito cedo.

Freire (2006), nos possibilita pensar à Educação para Paz, como a capacidade de relação crítica e ao mesmo tempo harmoniza com a educação, que nos permite avaliar as violências na escola, reestabelecer os conflitos com outro, organizando-as pedagogicamente, analisando suas particularidades e seus contextos. Estabelece a forma mais adequada para mediar e/ou resolver todos os enfrentamentos da maneira mais adequada possível, promovendo assim, uma Cultura de Paz, entendida no sentido da convivência social, na diversidade, no cuidado com o outro, no autocuidado, na promoção dos direitos humanos, no repúdio às injustiças sociais, na busca de boas práticas.

Guimarães (2005), em suas pesquisas sobre a educação para paz, mostra caminhos e instrumentos de ação e chama atenção para os círculos de cultura da Paz e oficinas da Paz. Ele considera a educação para Paz como um espaço comunicativo e faz referências da temática com a pedagogia de Paulo Freire, traçando um caminho de recriação dos círculos de cultura.

Os círculos de cultura foram desenvolvidos, inicialmente, por Paulo Freire, no final da década de 50, e tinham como objetivo promover, através da constituição de um grupo de relações, o processo educativo, como apropriação cultural. Alternativo à escola, autoritária por estrutura e tradição, o círculo de cultura tinha como tarefa essencial o diálogo, reunindo um

coordenador e algumas dezenas de pessoas do povo no trabalho comum da conquista da linguagem, a partir da discussão de uma palavra geradora.

E assim, concretiza-se o desejo de um projeto de educação para Paz, voltado para a educação infantil, que contribua no desenvolvimento da criança, que venha servir de exemplo até sua fase adulta. Pois acreditamos que será através de uma educação de qualidade que poderemos alcançar a justiça social. E é fundamental mobilizarmos-nos cada vez mais no sentido de tornar esta estrutura educacional da infância, cada vez mais efetiva, permitindo que a educação para paz seja um poderoso instrumento de justiça e inclusão social.

### **As estratégias de ação**

A proposta de intervenção focou na mudança das ações/relações das crianças, e foi sempre permeada para a busca sistemática dos conhecimentos, visando um novo caminho na resolução de seus conflitos, na busca da paz, do amor, do carinho pelo outro, assim como o respeito e o cuidado com o que é de todos.

Para Freire (2006), a importância do exercício do diálogo na leitura do mundo a ser desvelado para o sujeito está na possibilidade de transformar-se e transformar a realidade na qual está inserido.

Deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (FREIRE & SHOR, 2006, p.122)

A intervenção possibilitou aporte ao estudo e reflexão acerca das relações no cotidiano da sala de aula, embasados numa perspectiva libertadora que apontou e ofereceu sustentação nesse trabalho com a finalidade de humanizar as relações em uma sala de maternal II.

Antecipadamente à realização dos círculos de paz, realizamos um encontro com os pais e responsáveis, onde aproveitamos o momento para falarmos sobre o trabalho. Após explanarmos sobre as especificidades, os pais também enriqueceram o momento falando das dificuldades de educar nos tempos de hoje, da jornada de trabalho que na maioria das vezes encurta o tempo com os filhos, da violência nas ruas, das drogas, do desrespeito com os familiares ou com o desconhecido.

Todo esse processo realizou-se na perspectiva dos círculos de paz. Essa perspectiva pressupõe que “quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender”, reconhecendo o educando como participante ativo do processo de construção do conhecimento,

promovendo o diálogo entre os saberes informal e formal e o reconhecimento de onde e quando se aprende, também se ensina. A base que fundamenta o Círculo de paz, numa visão freiriana, é o diálogo.

Freire (1987) em *Pedagogia do oprimido*, define esses círculos e ressalta a importância do diálogo, como elemento essencial no processo educativo.

Complementando o conceito de círculos, Hammes explica:

O processo de aprendizagem proposto por Freire é aquele em que todos aprendem na comunhão de saberes, na dinâmica dos círculos, onde o educador é um animador, aquele que ajuda a descobrir e fixar conhecimentos, assumindo a postura de aprender e ensinar, numa relação dialógica. (HAMMES et al, 2017, p. 105).

Considerando a perspectiva dos círculos de paz, cada ação da intervenção buscou organizar o trabalho pedagógico referenciando os seguintes aspectos: o acolhimento, a definição dos princípios de convivência, a utilização da arte, a leitura de mundo, a problematização, o aprofundamento teórico de forma lúdica, a avaliação e os registros.

O acolhimento, quando cuidamos da organização do espaço para que as crianças se sentissem bem recebidas, e ainda assim soubessem discernir sobre as mudanças do ambiente, criando uma atmosfera de aconchego na sala de aula, cuidando das relações interpessoais evidenciando o diálogo, o respeito, a valorização de cada um e tendo um olhar atento ao cuidado com o espaço que é de todos.

A definição dos princípios de convivência buscou construir com as crianças as ações de forma participativa e dialógica, definindo os princípios de convivência deste processo, orientando a convivência durante e a partir deste momento.

A utilização da arte, disponibilizando diferentes processos educativo mobilizando as diferentes formas de manifestação humana em favor da educação para paz, valorizando a música, a dança, o teatro, a literatura, a pintura, a fotografia para cultivar o sentimento de pertença, partilha, cumplicidade, construção coletiva e cultivo de valores condizentes com as práticas de paz. Dando destaque para a afetividade, a sensibilidade e as emoções, mobilizando assim a aprendizagem e humanizando o processo.

A leitura de mundo, valorizando os saberes dos alunos a cada etapa desenvolvida, viabilizando o desenvolvimento de sua palavra, voltando-se sobre sua realidade, delineando seus anseios por um mundo melhor, pela (re)invenção da cidadania, comprometendo-se com a construção de novas realidades, familiarizar-se com o conhecimento que eles trazem para que assim construíssem pontes entre o conhecimento informal e o formal.



A problematização do contexto, conduzindo a interrogar, a questionar, a duvidar, a desestabilizar as certezas, a criar novas possibilidades, a nomear o mundo em que vivemos e a (re)nomear o mundo que queremos construir para viver.

O aprofundamento teórico lúdico, partindo dos saberes e do conhecimento, num movimento dialógico de reflexão, aprofundando o conhecimento, a compreensão dos desafios, a identificação de possibilidades nas propostas de paz.

A construção do conhecimento, a partir do diálogo, das reflexões, dos processos da intervenção, criando condições para a construção de novos conhecimentos, a partir da compreensão de cada um dos participantes. Desenvolvendo as temáticas considerando o saber dos alunos e assim se aprofundando nos conhecimentos sobre o contexto em que vivem e relacionando-os ao processo de formação para a paz numa perspectiva emancipadora.

A avaliação deu-se na participação de todos os sujeitos envolvidos na intervenção, buscando identificar os avanços e desafios da prática pedagógica.

O registro para a valorização do processo e a sistematização das experiências, visaram à construção de novos conhecimentos. Contribuindo para nos fazer entender que os fenômenos sociais são criações históricas, que somos sujeitos do conhecimento e da transformação. Desta forma, o aprender tornou-se uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1998, p.77).

Foram propostos cinco dias de círculos de paz, com duração de quatro horas cada círculo. Esses círculos de paz, estabeleceram experiências pedagógicas importantes para análise da intervenção e da mesma forma um ensejo para a reflexão da práxis.

Os procedimentos metodológicos da avaliação da intervenção pautaram-se nas observações dos círculos, da participação e interação dos alunos, registradas no diário de campo, além de fotografias.

### **Avaliação das ações**

Para que fosse possível registrar e analisar as ações em sala de aula, todo o processo foi minuciosamente registrado no diário de campo. Também usamos as fotografias. Compatibilizamos com Damiani (2008), ao apontar que o método de avaliação da intervenção necessita da especificação dos “instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção” (DAMIANI, 2012, p. 8). Desta forma, descrevemos. A fotografia tem grande potencial nas pesquisas, desde que bem empregada, pois é o registro de um momento único que poderá ter várias interpretações, dependendo da forma que é empregada e do aspecto que estará

servindo de estudo. Com isso destacamos que as fotos foram realizadas, pela pessoa responsável de retratar tais situações, cuidando sempre dos detalhes à serem registrados.

A partir das anotações do diário de campo e das fotografias, organizamos o material, considerando um processo de categorização, como afirma Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 134), é “um processo de classificação e de ordenação de informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns”. Desta forma, organizamos os materiais evidenciando as práticas de paz na rotina da turma, agrupando os registros e as fotos que mais se aproximavam. Desta forma, separamos em três grupos: “Vivências de paz, no cotidiano da educação infantil”, “Transformações, frente as práticas de paz” e “Ação, reflexão e crescimento na perspectiva da educação para paz”, que serão tratados no próximo capítulo.

### **Transformações frente as práticas de paz**

Durante os cinco dias de intervenção, elaboramos nossa proposta da pesquisa, dentro dos momentos da turma, nossa práxis não foi definitivamente alterada em consequência da intervenção, muito pelo contrário, conseguimos introduzir, dentro das rotinas da turma do maternal práticas de paz. Aparentemente uma ação simples, que foi aderida com receptividade.

Os momentos do dia continuavam os mesmos, os conteúdos propostos para a semana foram desenvolvidos. As respostas que obtivemos nesses dias, além de mostrar a possibilidade da inserção das práticas de paz, no cotidiano da educação infantil, nos mostrou resultados imediatos, uma vez que as crianças iam respondendo aos estímulos realizados, de forma satisfatória.

As alegrias manifestadas em forma de sorrisos, olhares ou palavras. As ideias de cuidado com os matérias, com os colegas, com o que é comum de todos.

O amor que tomou conta das ações, caracterizou-se por envolver a personalidade da turma como um todo, traduzindo-se em valorização, tanto do espaço, como pessoal. A intervenção tornou-se um estímulo que impulsionava e regulava a conduta dos alunos no sentido de fomentar à realização das situações que antes não eram sequer cogitadas.

Os sentimentos que afloraram, durante esses dias, os manifestos de carinho com o próximo ou com eles mesmos, destacavam sinais de que algo tinha acontecido. Até mesmo a troca da nomenclatura dos momentos que foi feita propositalmente, foi aceita e prontamente praticada a partir de então.

Obviamente, não podemos deixar de destacar velhos vícios que, ainda hoje, permeiam a educação e a orientação que os pais dão aos filhos, educando a menina e o menino com

padrões psicológicos e morais totalmente diferentes. O que acaba se estendendo aos contextos escolares e funcionando como impedidores da manifestação do amor em sua versão mais simples. Destacamos isto, quando uma das meninas, negou-se ao abraçar um menino, relatando que o pai só à deixava abraçar as meninas.

As práticas de paz, durante este trabalho, implicaram no esforço para modificar o pensamento e a ação dos alunos no sentido de promover a paz.

Falar de coisas tristes ou erradas e de como isso vem assombrando o dia a dia, não foi o foco principal. Não que, não tenha sido abordado, diante das ações em sala de aula. Porém, o sentido da ações, era intensificador, precisávamos impregná-los de palavras, conceitos e ações que anunciassem os valores e os sentimentos que exaltavam a paz, para poder buscar sua promoção.

A inspiração para a projeção e realização dos círculos, partiu do reconhecimento que tínhamos das crianças.

À medida que as intervenções eram realizadas, partia das crianças a realização de algumas ações, como por exemplo a repetição de alguma atividade, ou a ideia de plantar um planta de verdade, que representasse algum sentimento, mas que para isso elas deveriam regar e cuidar para que pudesse crescer. Todas as crianças demonstravam-se envolvidas, efetuando mudanças que surtiram efeito sobre a melhora das relações, nas práticas rotineiras.

Desenvolveram hábitos de carinho, não só no momento da chegada, mas como na hora da troca de professores, como exemplo o aluno que pediu um abraço de tchau e assim motivou à todos com seu exemplo.

Vivenciaram momentos de fantasia, quando encontraram doces de baixo dos travesseiros, aproximando a realidade da imaginação.

Durante a realização dos círculos de paz sempre evidenciamos a ludicidade, acreditando no ganhos que o brincar traz para o desenvolvimento infantil, além de construir valores e organizar conceitos frente à realidade da criança. A hora do conto realizada em dois dias dos círculos, aponta esta intencionalidade quando a escuta estimulou a imaginação, educou, instruiu, desenvolveu habilidades cognitivas, além de ter sido uma atividade interativa, potencializou a linguagem infantil.

Todos os momentos descritos foram pensados, traçados e executados para convocar a presença da paz em nós e entre nós. E de acordo com estas respostas constatamos melhorias diante destas práticas.

Milani (2003) afirma que “para que relações de paz, respeito e cooperação prevaleçam numa escola ou comunidade não bastam boas intenções e belos discursos” (p.31), mas

transformações indispensáveis para que a paz seja o princípio de todas as relações humanas e sociais.

### **Considerações finais**

As reflexões acerca das possibilidades de educar para a paz na educação infantil, foram construídas a partir de um olhar atento e de uma escuta sensível lançado às crianças do maternal de 3-4 anos que frequentavam a escola de Educação Infantil Donatos, no município de Santa Vitória do Palmar/RS. As informações coletadas e a análise, levaram-nos a concluir que as crianças, embora ainda bem pequenas, aprendem com as relações do mundo e a partir de então constroem suas concepções sobre paz, e através dos exemplos vivenciam e praticam a paz, nas mais diversas formas de relacionarem-se.

Através das escutas, pudemos notar que estavam integrados com a temática e mostraram-se atentos às situações e demonstraram ter desenvolvido uma visão clara e positiva à respeito da paz, relacionando-se com prazer com os colegas e professores, à alegria de brincar e a beleza do ambiente foi fator de destaque, demonstravam estar felizes com o espaço, com as pessoas, com todo entorno escolar. Pareciam perceberem-se como sujeitos históricos capazes de intervir pela paz no mundo.

A importância das escolas não só incluem discussões e reflexões acerca da cultura da paz em seu currículo, mas criar oportunidades para as crianças expressem o que sabem e o que sentem em relação ao que acontece em sua volta e no mundo. Isto é afirmado no pensar de Paulo Freire e sua educação libertadora, uma vez que promove a conscientização das crianças, bem como sua intervenção no mundo.

Dá-se na educação infantil o momento adequado para iniciar-se a construção da cultura de paz, considerando que as aprendizagens, nesta fase, são intensas e profundas. E diante disso vimos o espaço da educação infantil, como uma importante via de educar para a paz.

Durante os círculos de paz, a educação para a paz solidou-se a partir do diálogo e da escuta. Os círculos além de tudo, propiciaram o respeito ao outro, as boas maneiras, ao carinho, e o reconhecimento de si.

Atualmente a educação para a paz é uma exigência primordial da sociedade, devendo ocupar posição de destaque no contexto educacional das instituições, principalmente nas de educação infantil por ser a base da educação. Diante disso optamos por seguir desenvolvendo propostas concretas neste sentido, por acreditarmos que a educação para a paz é um compromisso possível de ser sonhado e construído.

Neste trabalho a paz não foi a maior protagonista, o segredo esteve na trajetória das relações efetivadas em sala de aula. O segredo estava nos acontecimentos reais, nas escutas, nos sentimentos, nos momentos de solidariedade, nos sorrisos, nas descobertas, nas demonstrações de ética, partilha e principalmente nas relações amor no convívio da sala de aula, entre tantas outras possibilidades que o caminho da paz, nos levará.

Concluindo, entendemos que esse trajeto, com estradas temporárias, traçam seguimentos que condicionam, mas não determinam nossas ações. Chegar até aqui, faz-nos entender que acreditamos, e que queremos que as práticas de paz na educação infantil, sejam além de inseridas, reconhecidas como oportunidades de crescimento e promoção da educação, propiciando a sintonia na possibilidade de futuro de vida, futuro de paz, e para isso justifica-se o investimento nos primórdios da educação, a primeira etapa da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017. 40 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer Conselho

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) > Acesso em: 17/05/2018

\_\_\_\_\_. *Lei Federal n 13.663*, de 14 de maio de 2018. Altera o art.12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 14. Mai. 2018.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. *Cadernos de Educação* FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

ECA - *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei 8069 de 13/07/90 – Brasília: EGBA, Ed. Gráfica da Bahia, SETRAS, Bahia.

FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. (2006). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. Esperança que liberta. In: STRECK, Danilo (org.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Direitos humanos e educação libertadora*. (Conferência de junho de 1988) In: FREIRE, Ana Maria (org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

GOERGEN, P. *Ética e educação: o que pode a escola?* In: LOMBARDI, J. C.;

\_\_\_\_\_. *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)

GUIMARAES. *Educação para paz: sentimentos e dilemas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

\_\_\_\_\_. *Aprender a educar para paz*. Goiânia, Goiás, Editora Rede da Paz, 2006.

HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento e MELGAR JR., Eduardo Carralaga. *Círculos de aprendizagem: internet e o trabalho colaborativo*. Signos. Lajeado, v. 35, n. 2, p. 103-117, 2014. Disponível em: Acesso em: 16 JAN. 2018, 15:26:00

JARES, X. R. *Educação para paz: sua teoria e sua prática*. 2. Ed. Ver. Tradução de Fátima Murad, Porto Alegre. Artmed: 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar para paz em tempos difíceis*. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: pala Athena, 2007.

UNESCO. *Programa Cultura da Paz*. [on-line]. Disponível: // [www.unesco.org](http://www.unesco.org), [capturado em 30/11/2017].

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

# **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE/RS**

*THE TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PROFESSIONALS ACTING IN  
CHILD EDUCATION IN THE CITY OF ARROIO GRANDE / RS*

*Bianca Vergara Gonçalves Teixeira de Mello  
Mestranda em Educação/Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão  
professorabiancav@gmail.com*

## **Introdução**

O presente artigo é um recorte do projeto de intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), relacionado à fase diagnóstica da pesquisa conduzida, com base no tema do desenvolvimento profissional docente.

O profissional docente concursado do município de Arroio Grande possui como percurso uma pequena trajetória de quatro anos, pois foi há pouco tempo o primeiro concurso público para área de Educação Infantil. Dentro das formações oferecidas pela Secretaria de Educação desenvolvidas semestralmente, cada temática é selecionada pelos gestores sem enfoque nas práticas educativas em que os professores estão inseridos. Entretanto, entende-se que o que constitui o profissional da Educação Infantil no município de Arroio Grande é a formação profissional situada na prática escolar, englobando assuntos diários de sala de aula como o planejamento, dentro da estrutura do plano de carreira como também as peculiaridades do cargo.

O município de Arroio Grande constituiu seu quadro de concursados dos professores da Educação Infantil a partir do ano de 2014, com isso o plano de carreira dos profissionais vem sendo construído desde então. O tema que este artigo persegue se trata da valorização do profissional da Educação Infantil através do plano de carreira, sendo este, um elemento que qualifica o profissional em seu trajeto de formação inicial, continuada e atuação diária.

Na tentativa de contribuir com o debate, este estudo tem por metodologia a pesquisa-ação, trazendo à tona as ideias que os profissionais da Educação Infantil possuem quanto ao plano de carreira como também as especificidades do cargo. Foi utilizada como instrumento a análise documental e questionário com os professores da Educação Infantil concursados no município de Arroio Grande para fazer um levantamento de dados constituindo o diagnóstico da pesquisa. O objetivo deste artigo é compreender as percepções dos professores sobre o seu

desenvolvimento profissional através do plano de carreira dos professores de Educação Infantil do município de Arroio Grande.

Procurando ampliar a valorização dos Professores do município de Arroio Grande o presente artigo trata de algumas questões norteadoras relacionando teoria e prática, valorização do professor de Educação Infantil e plano de carreira do município de Arroio Grande. A valorização dos profissionais da área da Educação Infantil está fundamentada nos regimentos das leis, na qualificação, formação e estudos direcionados à faixa etária em que trabalham. Nesta perspectiva o presente artigo apresenta a busca e ampliação de conhecimento para contribuir com o desenvolvendo de cidadão críticos e reflexivos atuantes na sociedade.

### **Referencial teórico**

Marcelo García (1999) inicia seu artigo “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro” com o seguinte trecho: “A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (FULLAN, 1993 *apud* GARCÍA, 1999, p. 08). Acredito que esta seja uma afirmativa que se enquadra diretamente na realidade do professor da Educação Infantil no município de Arroio Grande, pois envolve a organização institucional para uma formação adequada aos professores de Educação Infantil, concomitante a isso a qualificação da docência e em consequência a qualidade de ensino.

A proposta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para Educação Infantil apresenta especificidades como organização dos espaços escolares, formação inicial e continuada para professores que precisam ser respeitadas dentro do planejamento escolar, priorizando a qualidade da Educação como processo a garantir o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, proporcionando o ingresso das mesmas no ensino fundamental como pré-requisito básicos para esta inserção. Como se pode observar na Meta 1 referente a estratégia 1.13:

1.13. Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de seis anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Com esta estratégia, a proposta nacional vem trazendo uma visão de preparar a criança para o ensino fundamental. Sabendo que este é um dos objetivos da Educação Infantil de modo a manter uma articulação entre as etapas da Educação Básica. Contudo, entendo que a Educação Infantil é uma etapa na vida de cada criança que precisa ser pensada, observada e planejada pelos profissionais em Educação Infantil com muita responsabilidade e compromisso



desenvolvendo nossas crianças integralmente e não apenas preparatória para os anos seguintes.

Segundo Canavieira (2012, p.32):

Todavia, a miopia do adultocentrismo tem dificuldade para entender, respeitar e agregar os desejos, interesses e necessidades infantis às práticas pedagógicas, às concepções e gestão de políticas públicas, mesmo as da educação, como no caso do Plano Nacional de Educação (PNE), e até as políticas educacionais destinadas especificamente para pequena infância, que não conseguem dar centralidade às próprias crianças em seu processo educativo.

Considerando o PNE (BRASIL, 2014) o município de Arroio Grande organizou seu Plano Municipal de Educação (PME) apresentando a seguinte estratégia para atingir a Meta 1º, no que diz respeito ao desenvolvimento integral dentro da Educação Infantil:

1.13 Garantir que a organização do trabalho pedagógico com as crianças dessas faixas etárias, na cidade de Arroio Grande, assegure a realização de atividade de lúdicas nas diversas abordagens, tais como: relaxamento e movimento, atividades que incentivem o desenvolvimento progressivo de suas capacidades de aprendizagem, atividades ligadas à concepção de letramento, a fim de promover o contato com a cultura escrita [...] (ARROIO GRANDE, 2015).

Esta estratégia enfatiza a importância do processo pedagógico na Educação Infantil, amparando legalmente todo trabalho planejado de maneira lúdica partindo do processo de estimulação dos bebês de 0 a 3 de idade estendendo à pré-escola (4 a 5 anos) com acesso ao letramento e o contato com mundo da escrita. Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), para garantir os eixos norteadores da Educação Infantil: “As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (BRASIL, 2010, p. 27).

Atualmente o profissional da Educação Infantil vem sofrendo com o acúmulo de funções que a sociedade demanda à escolarização da criança tais como a postura escolarizada onde o que se aprende de fato são conteúdos, desvalorizando o desenvolvimento corporal e social da criança, invertendo a atribuição do professor de Educação Infantil.

Nesse processo de valorização dos professores da Educação Infantil é que a classe vem enfrentando grandes desafios quanto às leis que regem esta função em nosso Município. Estas, ainda estão em processo de elaboração para Educação Infantil e as partes envolvidas demonstram preocupações ao que diz respeito aos direitos e deveres do professor da Educação Infantil. Com isso, ambas as partes, quadro de professores e Secretaria de Educação vêm revisando diversas regulamentações que merecem outro olhar como, por exemplo, a equiparidade do recesso escolar para todo o quadro de professores, a formação continuada, valorização do professor, o formato da escola assistencialista para a Educação Infantil, entre

outros. Estas são algumas das questões a serem tratadas com professores e gestão da educação no município de Arroio Grande.

O Desenvolvimento profissional docente do professor da Educação Infantil do município de Arroio Grande vem sofrendo grandes mudanças em relação à formação continuada, no qual os professores demonstram a necessidade de inovar suas práticas pedagógicas. Entendo que a formação continuada precisa de profissionais comprometidos com a educação sendo esta a melhor maneira de contribuir para desenvolvimento das crianças, objetivo primordial na Educação Infantil. Neste sentido, Garcia (1999, p. 139, tradução nossa) discute a importância do reconhecimento do professor na busca do desenvolvimento profissional.

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se forme cidadãos críticos passa necessariamente por professores capazes e comprometidos com valores que tal representa.

Dentro do conceito “valorização do professor” cabe mais do que remuneração e condições de trabalho. Sua valorização está relacionada com as estruturas curriculares, o ambiente reflexivo, disponibilidade de recursos pedagógicos, relações coletivas, experimentações na qualidade do trabalho pedagógico e responsabilidade em cada trabalho executado. Estes são apenas alguns elementos daquilo que se entende como valorização/reconhecimento do professor. Segundo Nunes e Oliveira (2016) estas estruturas não cabem somente ao professor, mas para a escola e outros profissionais que atuam no âmbito escolar desenvolvendo integralmente a importância e o valor do trabalho essencialmente colaborativo com grupo de profissionais ampliando a importância do professor.

## **Metodologia**

Utilizei análise documental tipo oficial como uma das estratégias para explorar as leis que regulamentam os profissionais em Educação Infantil do município de Arroio Grande. Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que: “Os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”. Encontrei uma incompatibilidade de informações e direitos que não são exercidas pelos professores, e muitos regimentos que deixam a desejar no plano de carreira do município de Arroio Grande. Algumas incompatibilidades são: o recesso escolar nas Escolas Municipais

de Educação Infantil (EMEI) que é diferente nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); no plano de carreira as atribuições do cargo professor da Educação Infantil não existem, assim como os mesmos não possuem alguns direitos como bonificações para turmas multisseriadas.

Para análise documental, utilizei a leitura dos documentos tais como o PNE, o PME de Arroio Grande, Plano de carreira do Magistério do município, buscando identificar a estrutura regulamentar dos profissionais em educação.

Consequentemente após a análise documental apliquei um questionário com questões abertas, buscando conhecimentos dos professores de Educação Infantil sobre as temáticas do estudo. A escolha por este instrumento se dá pela dinamização do trabalho como pesquisadora. Visitei cada escola de Educação Infantil município de Arroio Grande e expliquei o questionário e para que ele seria utilizado motivando os professores concursados, a serem sinceros em suas escritas, pois com isso iriam contribuir muito na pesquisa e posteriormente em uma tentativa intervenção dentro da carreira profissional do professor de Educação Infantil. O retorno do questionário foi unânime, todos os professores concursados responderam e me entregaram o material. Arroio Grande possui 3 escolas de Educação Infantil nestas trabalham 23 professores concursados. Além disso, há 3 professores concursados trabalham em Escolas de Ensino Fundamental contabilizando 26 professores concursados na Educação Infantil no município de Arroio Grande, nomeados a partir de um único concurso público no ano de 2014. Neste artigo, analiso, entretanto, apenas as respostas de cinco questionários que, representam respostas gerais dadas pelo coletivo mais amplo.

Com os dados obtidos nos questionários tracei uma categorização, ampliando as discussões e elencando categorias a ser discutido em cada encontro de formação, o que diz respeito ao processo de pesquisa-ação mais amplo que está sendo desenvolvido.

A presente pesquisada qual aqui se apresenta apenas a parte que concerne ao “diagnóstico da realidade” que foi desenvolvido com professores efetivos que atuam em EMEIs no município de Arroio Grande. Cabe novamente ressaltar que no município houve apenas um concurso público voltado a esta etapa de ensino, refletindo o quanto a Educação Infantil está avançando vagarosamente em relação à valorização da Educação Infantil.

Discuto na próxima seção alguns dados oriundos dos questionários aplicados aos professores da Educação Infantil de Arroio Grande, com base nas categorias, “valorização na carreira do professor da educação Infantil” e “leis que regem a carreira profissional do professor de educação Infantil”, construídas a partir da organização temática das respostas.

## Discutindo os dados

A valorização do professor da Educação Infantil está em processo desenvolvimento como também de esclarecimentos sobre qual o real papel do professor para crianças pequenas e bem pequenas. Contudo a trajetória do professor de Educação Infantil é muito recente e o reconhecimento como profissional qualificado está sendo construída a cada nova vivencia, pois ainda é uma carreira recente para cada professor em nosso município.

Dentro das escolas no município de Arroio Grande, variadas causas foram apontadas para a desvalorização deste profissional. Exemplifico com a fala da professora 2 *“falar em valorização é termos espaços físicos, liberdade de atuação com material disponível e acesso ao diálogo com os representantes”*.

Quando se pensa em desvalorização do professor de Educação Infantil certamente pensamos na má remuneração, na sociedade tratando os professores como meros cuidadores, em uma política pública pobre, mas com a resposta da colega a reflexão é ainda mais abrangente, direcionando a prática de sala, para aquele professor que está diariamente em contato direto com as crianças, aquele que planeja seu diário, precisa pensar em materiais que terá acesso ou elaborar atividades com materiais que já possui, assim como os materiais recicláveis. Aqui se diz respeito, principalmente, aos recursos oferecidos aos professores, que, muitas vezes na falta, compram para poder oferecer às crianças práticas com materiais lúdicos.

Completando sua resposta a professora 2 comenta sobre o acesso e diálogo com os representantes da Educação, mostrando assim, ânsia em falar sobre as regimentações de sua carreira profissional como professor de Educação Infantil. Assim, Schlemmer e Felipe (2016, p. 51) argumentam que.

A intensa caminhada em direção a formação continuada efetiva na ação docente deve coadunar-se com a gestão das instituições escolares e movimentos sociais defensores de uma educação infantil de qualidade na busca por melhores políticas públicas, um plano de carreira que valorize o profissional, inclusive com direitos que assegurem a qualificação contínua, possibilitando a construção conjunta de elementos necessários para o fortalecimento e para o desenvolvimento de ações integradas.

Ainda sobre valorização do profissional a Professora 1 comenta: *“Para mim a valorização nesta carreira passa principalmente pela questão da formação. Entender e valorizar todos os estudos de um indivíduo para tornar-se professor”*. Esta constituição como professor de Educação Infantil citado acima, vem agregada a uma série de fatores, como realidade vivida por cada profissional, como a comunidade escolar o reconhece, como são as leis que amparam este profissional, enfim, toda um conjunto complexo de características

profissionais e relacionais que garantem ao professor segurança, condições de trabalho e saúde para trabalhar. Nesta direção Barbosa (2009, p. 38) afirma que esta construção se alicerça no próprio profissional de Educação Infantil como agente construtor e transformador, do seu meio profissional como também do seu próprio conhecimento e experiência:

Esse lugar de docente está em construção por nós que fazemos a educação infantil hoje, seja na prática ou teoricamente. Estamos consolidando a diferença – para crianças, pais e comunidade em geral– da relevância de uma criança ser educada por um profissional formado. Nós mudamos a realidade da não formação mostrando nossas realizações para a sociedade, permitindo que ela valorize e admire o trabalho realizado pelos profissionais com formação.

Inicia-se então o processo de conquistas para o profissional, onde a busca por qualificação profissional e construção de um processo educativo para crianças pequenas vem ao encontro de direitos e deveres de uma classe trabalhadora recentemente sendo incorporada a um plano de carreira.

Na questão que trata sobre o Plano de Carreira do município de Arroio Grande, os professores em sua unanimidade afirmaram que não possuem conhecimento ou nunca fizeram a leitura na íntegra deste documento. Exemplifico na fala da professora 3 “*Conheço parcialmente estas leis quanto ao município de Arroio Grande*”. A Professora 2 comenta que também não conhece, assim, “[...] *deveria ser repassado aos professores até mesmo em forma de grupo de estudos, para que possamos realmente conhecer as leis*”. Nesta última fala o conhecimento das leis é citado pela professora 2 de forma como os dirigentes tivessem a obrigação de levar até o professor suas leis. Enquanto o plano de carreira é um documento público que pode ser acessado a qualquer momento buscando acesso no blog da prefeitura ou também no sindicato dos servidores públicos de Arroio Grande. Portanto, a busca para exercer direitos precisa ser do próprio profissional, mas fica claro neste questionário que os professores não buscam se inteirar de seus direitos através de leis, acreditam que é obrigação da gestão disseminar as leis. Enquanto o pensamento do profissional de Educação Infantil, estiver estagnado, a valorização enquanto profissional ficara parada também pois a mudança de valores sobre este profissional precisa partir através de sua prática profissional exercendo seu direito de ressignificar sua prática e qualificar a sua docência trazendo uma autovalorização, desta classe trabalhadora. Por outro lado, essa resposta evidencia a pouca ou nenhuma participação da comunidade afetada por esse plano de carreira: os docentes. Se os mesmos não conhecem, como tal lei foi aprovada? Quem a produziu? Qual a relação dos professores com os setores envolvidos como Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação, Câmara de Vereadores e outros? Portanto, há que se pensar nas condições institucionais dadas ou

conquistadas pelos professores para que possam participar em decisões democráticas que afetam o seu trabalho diário.

Fazendo um paralelo entre valorização do profissional da Educação Infantil do município de Arroio Grande e o conhecimento que este profissional tem sobre o Plano de Carreira, fica claro que a busca por direitos precisa se fazer presente enquanto cidadão e suas conquistas precisam partir internamente cada sujeito buscando se inteirar do que está acontecendo enquanto classe trabalhadora. Se tornar ciente, individualmente e coletivamente, de suas leis é essencial para conquista de valorização junto à comunidade. Se o próprio professor não possui conhecimento das leis vigentes não conseguirá lutar por direitos que julga aleatoriamente se apto a exercê-las.

Na questão onde foi questionado: “O que entendes sobre desenvolvimento profissional?” algumas respostas se destacam: a Professora 3 esclarece que “*penso que seja a evolução do profissional que esteja em constante busca de aprimoramento, estar sempre receptivo a novas experiências e aquisição de novos conhecimentos, sejam eles em trocas de experiências ou em aquisição de materiais*”. A professora 4 discorre que: “*É meu desempenho enquanto profissional, a minha forma de trabalho, o caminho que acho melhor para desenvolver a aprendizagem em meus alunos*”. Enquanto a professora 5 responde que: “*Entendo que seja referente as práticas docentes, bem como as capacitações e aperfeiçoamento que o profissional deva fazer para melhorar as suas práticas*”. A professora 3 relaciona o desenvolvimento profissional, a carreira do professor, suas escolhas e relações no ambiente de trabalho, assim como comenta Garcia e Vaillant (2009, p. 76, tradução nossa): “[...] desenvolvimento profissional dos professores como um processo que pode ser individual ou coletivo, e que opera através de experiências de diversas índoles tanto formais como informais, contextualizadas na escola”, afirmando que o desenvolvimento profissional se alcança também em meio as relações entre profissionais que sua origem pode ser espontânea e atribuída de maneira linear dentro da escola. Com outra definição a professora 4 coloca seu ponto de vista sobre o desenvolvimento profissional docente referindo-se ao trabalho do professor de ensinar, qual concepção elencar para chegar a um resultado a aprendizagem de seus alunos. Ainda Garcia e Vaillant (2009, p. 76, tradução nossa) tratam o desenvolvimento profissional como “[...] oportunidade aos professores para transferir aos novos aprendizes (conhecimento e habilidades) a situações de práticas, de forma que dêem respostas as demandas do trabalho diário”. Para professora 5 o desenvolvimento profissional está diretamente vinculado a capacitações e aperfeiçoamentos ou, melhor dizendo, cursos, formações continuadas, reciclagens que os professores participam ao longo da vida profissional. Estes

cursos e formações estão vinculados sim ao desenvolvimento profissional, mas não somente isso, pois o termo trata como se referem Garcia e Vaillant (2009, tradução nossa) como profissional de ensinar, o conceito desenvolvimento possui a “conotação de evolução e continuidade”

Em geral, cada professor apresenta concepções que de algum modo estão relacionados com o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, o que não foi citado nas respostas é sobre a obrigatoriedade em forma de lei. O desenvolvimento profissional docente é um direito do professor de educação Infantil, mas, acreditamos que os próprios professores possuam este conhecimento de que a gestão escolar precisa criar situações para compor juntamente com seus profissionais o desenvolvimento profissional. Contudo Garcia e Vaillant (2009, p.77, tradução nossa) ampliamos conceito, pois “[...] desenvolvimento profissional docente se utiliza com frequência com distintos significados, em diferentes contextos, e aludindo a diversos tipos de práticas. Se trata de um conceito polissêmico”. Assim, o desenvolvimento profissional docente está vinculado ao processo evolutivo e contínuo onde as relações são imprescindíveis e o contexto onde as práticas de desenvolvem precisam estar claros e/ou explícitos para o profissional, entendendo este como o condutor do seu desenvolvimento e que, em forma de lei, precisa ser gozada pelo professor.

Em 2014 quando foi formado o quadro de professores concursados da Educação Infantil do município de Arroio Grande, o Plano de Carreira já existia juntamente com o plano dos professores do Ensino Fundamental e com isso as atribuições do cargo de Educador da Educação Infantil não são mencionadas ficando dentro da abrangência este plano de carreira existente na época. Com isso direitos tais como hora-atividade, recessos iguais ao fundamental, bonificações por turmas multiseriadas, férias coletivas e outros direitos eram gozados somente pelos professores do ensino fundamental. A partir de então os professores da Educação Infantil iniciaram intervenções junto à secretaria de educação para exercerem seus direitos. Ainda hoje a Educação Infantil está em processo de construção de direitos, portanto, ainda há uma longa jornada para equipar nossas realidades.

### **Considerações Finais**

Pelos aspectos analisados conclui-se que o professor de Educação Infantil do município de Arroio Grande ainda possui um grande caminho a percorrer no âmbito da valorização profissional, mas, primeiramente precisa adquirir consciência de que enquanto trabalhador faz-

se necessário o conhecimento e o estudo do seu Plano de Carreira. Para que a comunidade em geral valorize o professor de Educação Infantil ele próprio precisa se valorizar e conhecer seus direitos e deveres. Fazer e permitir mudanças se faz necessário, tendo conhecimento teórico imbricado com a prática, trazendo um olhar sensível a sua realidade para que seu discurso não fique vazio ou cheio de lacunas com meras afirmações insolúveis a realidade das leis municipais vigentes.

Com isso se torna pertinente sugerir que os professores da Educação Infantil dentro de suas escolas, busquem e ampliem seus conhecimentos sobre o plano de carreira para então lutar por seus direitos mostrando para sociedade suas qualidades e atribuições do cargo elucidando seu trabalho de qualidade valorizando o tempo que dedicam a cada criança nas escolas de Educação Infantil.

Cabe ressaltar que a modalidade da Educação Infantil ainda é recente em nosso município, mas isso não retira a responsabilidade do poder público em garantir os direitos desta classe trabalhadora tão desvalorizada aos olhos da sociedade. Ampliando as condições de trabalho, qualificando a docência e explicitando suas bases, situadas na dupla incumbência de cuidar e educar. Estas conquistas precisam ser discutidas com profissionais e poder públicos, para que a educação de qualidade prevaleça e seja entendida como primordial na Educação Infantil. Com a preocupação de discutir concepções para Educação Infantil, entender como são os processos formativos e evolutivos de uma criança para que assim se embase o trabalho do professor. Para Barbosa (2009, p.20) o debate entre as mais variadas instâncias se torna primordial para qualificação de Educação Infantil e assim:

Nesse momento histórico, não basta apenas cumprir as designações apontadas pelos diferentes setores, mas articular o debate sobre o significado da educação das crianças pequenas em estabelecimentos educacionais e suas práticas para, assim, permitir que as idéias e as ações oriundas das diferentes secretarias possam colaborar e potencializar a educação infantil.

Nesta perspectiva de desenvolvimento profissional com qualidade da Educação Infantil é que os profissionais precisam embasar sua prática em discussões com seus pares manter interlocuções com seus regimentos para corroborar com o processo de construção da Educação Infantil de qualidade para crianças almejando um futuro melhor para nossa sociedade. Concluindo que a genialidade da educação Infantil está na centralidade em crianças que estão esperando o melhor dos adultos não precisamos prepará-los, mas respeitá-los em sua especificidade e com isso Fochi (2014, p. 110) nos contempla com esta afirmativa cheia de boniteza: “[...] para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser



percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro”.

Enquanto nos professores da Educação Infantil estivermos de mão dadas, trazendo no peito e no pensamento a importância da nossa classe trabalhadora para transformação social e formação humana, a luta pela valorização do profissional da Educação Infantil não cessará até chegarmos a uma Educação de qualidade para nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

ARROIO GRANDE. Lei Municipal nº 2.826, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação, para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. *Câmara Municipal de Vereadores*, Poder Legislativo, Arroio Grande, RS, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/a/arroio-grande>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 dez. 2019.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Orgs.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

FOCHI, Paulo Sergio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner (Orgs.). *Parafernália II: currículo, cadê a poesia*. Porto Alegre: Indpein, 2014. p. 98-111.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Editora LDA, 1999.

\_\_\_\_\_.; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: NARCEA, S. A., 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100066&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100066&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 dez. 2019.

SCHLEMMER, Janaina Rubineia; FELIPE, Jane. Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da educação infantil. *In*: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). *Para pensar a educação infantil: políticas narrativas e cotidiano*. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2016. p. 41-58.

# REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

*REFLEXIONES SOBRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN UNA PROPUESTA COLABORATIVA DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA*

*Caroline Gonçalves Feijó-Quadrado  
Mestranda em Educação  
carolinefeijo@unipampa.edu.br*

*Paula Bianchi  
Doutora em Educação Física  
paulabianchi@unipampa.edu.br*

## **Contextualização**

A presente pesquisa, que se constitui como desdobramento de um trabalho de mestrado em Educação em andamento na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) - campus Jaguarão, tem o objetivo de analisar a extensão universitária como meio de proporcionar espaços colaborativos de formação continuada de professores de língua espanhola. Para isso, este texto apresentará uma descrição breve das experiências obtidas a partir do projeto de extensão intitulado *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa.

O projeto de extensão intencionou proporcionar experiências colaborativas de formação continuada com vistas ao protagonismo docente (NÓVOA, 2013; SCHÖN 2000; IMBERNÓN, 2010; GATTI, 2016; ANDRÉ, 2016) aos professores de espanhol atuantes na rede municipal de ensino de Jaguarão-BR, cidade fronteira com Rio Branco-Uy. As atividades ocorreram de março a junho de 2019 e contaram com a participação de oito docentes, que tiveram liberação de suas atividades pedagógicas para participar dos oito encontros realizados.

Para alcançar o objetivo deste texto, os próximos capítulos irão apresentar os caminhos metodológicos da proposta extensionista realizada; uma discussão sobre a extensão universitária como espaço para a formação continuada de professores e, por fim, uma breve descrição dos encontros realizados com interpretações prévias das experiências obtidas através do Projeto.

## **Caminhos metodológicos**

Este estudo caracterizou-se como qualitativo e está entrelaçado a uma prática empírica desenvolvida através do Projeto de Extensão intitulado *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação*. O projeto foi registrado no Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPE) da Unipampa – campus Jaguarão, sob número 06.004.19. Foi coordenado pela pesquisadora, devido sua atividade como técnica administrativa em Educação na mesma Universidade, e co-cordenado por uma orientadora de Mestrado.

As ações foram desenvolvidas sob égide de uma metodologia participativa, utilizando a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) como método. A problemática, o tema dos encontros e os objetivos teóricos e de conhecimento do grupo foram cuidadosamente construídos, planejados, implementados e avaliados de maneira colaborativa com as oito professoras que participaram das ações. O critério para participação consistiu em estar ministrando a disciplina de língua espanhola nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jaguarão/BR, fronteira com o município de Rio Branco/UY.

Inicialmente, fez-se o contato com a Secretaria de Educação apresentando o Projeto de Extensão e buscando a parceria Institucional para que as professoras tivessem a liberação para participar das atividades. A parceria foi aceita e a Secretaria entrou em contato com as profissionais. As atividades foram realizadas em duas fases: a fase exploratória e a fase de desenvolvimento.

A fase exploratória ocorreu em novembro e dezembro de 2018, antes da elaboração do projeto de extensão. Tinha a intenção de aproximar a pesquisadora do campo, descobrir se as profissionais tinham interesse em participar de uma proposta colaborativa de formação continuada e definir o tema e os problemas que elas gostariam de pesquisar, propor e experienciar. Já a fase de desenvolvimento se constituiu através da realização efetiva da proposta extensionista e ocorreu de março a junho de 2019. Neste período, foram realizadas reuniões sistemáticas e reflexões sobre o ensino de espanhol, além de duas saídas de campo à cidade vizinha de Rio Branco/UY para buscar materiais autênticos para o ensino da língua, um dos objetivos escolhidos pelo grupo. Após as saídas, as professoras propuseram pensar em propostas de trabalho com os materiais obtidos. Para isso elaboraram três planos de aula com base na lista de conteúdos trabalhados em sala de aula. As atividades resultaram na criação de um Blog e de um acervo físico, localizado na Biblioteca Pública Municipal, cuja intenção foi disponibilizar os materiais autênticos e os planejamentos a outros profissionais da área.

Utilizou-se o questionário semiaberto e o diário de campo como instrumentos para coleta dos dados. O questionário foi utilizado como estratégia para obter informações relacionadas à formação inicial das profissionais, atividades de formação continuada já realizadas, tempo de atuação no magistério e na disciplina de espanhol, assim como informações sobre as disciplinas de atuação das professoras e sobre a identificação delas com a área.

O diário estava composto por registros descritivos e reflexivos de todos os encontros, cujos aspectos a serem observados foram definidos previamente. Os registros descritivos compreenderam anotações que detalharam os seguintes tópicos: 1. Descrição minuciosa das atividades realizadas em cada fase da pesquisa-ação; 2. Descrição da interação e comportamento das profissionais durante o processo formativo; 3. Anotações de comentários considerados importantes feitos pelas professoras. Já os registros reflexivos compreenderam anotações pessoais da pesquisadora, considerando reflexões relacionadas às seguintes temáticas (LÜDKE, ANDRÉ 2015): 1. Reflexões sobre os temas que emergiram durante o processo e os resultados da ação no que tange a interação entre as profissionais para o planejamento e ação proposta; 2. Reflexões sobre algumas situações conflitantes que podem surgir entre as professoras ao longo do processo; 3. Registro das expectativas do observador, bem como sua evolução no decorrer do processo.

Importante mencionar que, durante o processo, a pesquisadora atuou como observadora participante, estratégia que, além de envolver a observação direta, também pressupõe “um grande envolvimento do pesquisador na situação pesquisada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 32).

### **Identificação das participantes**

O perfil das participantes do projeto foi criado a partir da sistematização das respostas obtidas através do questionário semiaberto. Por cuidados éticos, optou-se por não divulgar, nas produções científicas, os nomes das professoras, identificando-as através das letras de A a H. O quadro abaixo sintetiza o perfil de cada uma.

**Quadro 1:** Identificação das participantes da fase de desenvolvimento

Professor	Área de concurso	Formação acadêmica	Formação continuada na área	Tempo de atuação no magistério municipal	Tempo de atuação com espanhol	Disciplinas que atua	Identifica-se com o ensino de espanhol?
A	Espanhol	Magistério Uy	Eventos; PIBID	16 a.	35 a.	Espanhol	Sim

B	Séries iniciais	Letras – Port. e Esp.	Nenhuma na área de espanhol	5 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol e Geografia	Não
C	Séries iniciais	Letras – Port. e Esp.	Em branco	8 a.	3 a.	Espanhol; Português e Ciências	Não
D	Séries finais	Pedagogia	Em branco	33 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol e matemática	Sim
E	Séries finais	Pedagogia	Em branco	34 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol e matemática	Sim
F	Espanhol	Letras – Port. e Esp.	Especialização e Metodologia do ensino de línguas e literatura	6 a.	6 a.	Espanhol; Português e Inglês	Sim
G	Séries finais	Pedagogia	Nada	32 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol	Sim
H	Séries iniciais	Letras – Port. e Esp.	2014 - curso de ensino de espanhol para estrangeiros	3,5 a.	2019 foi seu primeiro ano no município, mas havia atuado por dois anos no estado	Espanhol e Português	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### A extensão universitária como espaço para a formação continuada de professores

Como os objetivos deste estudo envolvem um projeto extensionista, esta subseção discute aspectos relacionados à extensão como espaço para o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores, com base em uma metodologia participativa de produção coletiva de conhecimento. Para isso, inicialmente, fez-se um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, com a intenção de buscar teses que tratassem sobre a extensão universitária como espaço para a formação continuada de professores. Iniciou-se pesquisando a partir da palavra-chave “extensão”. Encontrou-se 23.049 trabalhos. Após, aplicou-se o filtro de área de conhecimento “educação” (área do Programa de Pós-Graduação no qual a pesquisadora está inserida), em que foram obtidos 921 trabalhos produzidos de 1992 a 2012. Aplicou-se o filtro doutorado, indo para 233 teses. Por fim, optou-se por filtrar apenas as teses de 2012, que eram as mais recentes. Chegou-se a um número de 26:

**Quadro 2:** Dados específicos sobre cada trabalho relacionado à área de interesse

Título	Autor
SABERES EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRADIÇÕES, TENSÕES, DESAFIOS E DESASSOSSEGOS	CABRAL, Nara GRIVOT.
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB : A REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	SERRANO, Rossana Maria Souto Maior.

<b>A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	GARCIA, Berenice Rocha Zabbot.
<b>O ENSINO PRIVADO EM PELOTAS-RS NA PROPAGANDA IMPRESSA: SÉCULOS XIX, XX, XXI</b>	NEVES, Helena de Araújo.
<b>A PRÁXIS LUDO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA</b>	MAGNANI, Eliana Maria.
<b>REALIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL-PRESENCIAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA(PA): DESAFIOS DA GESTÃO, DO PLANEJAMENTO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA CIDADE E DO CAMPO</b>	SILVA, Francisco Cláudio de Sousa
<b>ESCOLA INCLUSIVA: UMA LEITURA POSSÍVEL A PARTIR DAS ELABORAÇÕES LACANIANAS DOS QUATRO DISCURSOS</b>	ABRANTES, Aline Reck Padilha.
<b>CONTRIBUIÇÕES DA ACIEPE HISTÓRIAS INFANTIS E MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	SOUZA, Ana Paula Gestoso de.
<b>A TELEVISÃO UNIVERSITÁRIA NA WEB: UM ESTUDO SOBRE A TV UESC</b>	ARGOLLO, Rita Virginia Alves Santos.
<b>O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ESPAÇO CONTEMPORÂNEO</b>	MARINHO, Ana Glória da Silva.
<b>VALORIZAÇÃO DA COSMOVISÃO AFRICANA NA ESCOLA: NARRATIVA DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS PIAUENSES</b>	MEIJER, Rebeca De Alcantara E Silva.
<b>RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO</b>	FERRAZ, Bruna Tarcília.
<b>PROJETO MANUELZÃO: UMA ESTRATÉGIA SOCIOAMBIENTAL DE TRANSFORMAÇÃO DA MENTALIDADE SOCIAL</b>	LISBOA, Apolo Heringer.
<b>EDUCAÇÃO POPULAR EM ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: A PRÁTICA EDUCATIVA DE INCUBADORAS DE EMPREENDIMENTOS SOLIDÁRIOS POPULARES</b>	SANTANA, Clecia Rufino de.
<b>ÉTICA NO CUIDADO EM SAÚDE E NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR</b>	BATISTA, Patricia Serpa de Souza.
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PROMOVIDA POR AÇÕES INSTITUCIONAIS</b>	MARASCHIN, Maria Lúcia Marocco.
<b>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE: POSSIBILIDADES PARA A DOCÊNCIA</b>	COPPETE, Maria Conceição.

<b>DA UNIVERSIDADE DA SERRA À UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS (1950-2002) O PENSAR E O CONSTRUIR DA UNIVERSIDADE DA SERRA GAÚCHA</b>	XERRI, Eliana Gasparini.
<b>A CONDIÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA ATIVIDADE DOCENTE E OS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO</b>	CAMARGO, Luis Fernando de Freitas.
<b>ENSINAR A ENSINAR... APRENDER PARA ENSINAR! AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PERSPECTIVAS DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E DA ATIVIDADE</b>	ROCHEFORT, Renato Siqueira.
<b>IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO RS: UMA REGULAÇÃO ENTRE UNIÃO E MUNICÍPIOS ESTABELECIDADA PELO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS</b>	MARCHAND, Patricia Souza.
<b>AS ARTES DE SABERFAZER EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</b>	MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira.
<b>POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN: OFERTA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	ANDRADE, Maria Edgleuma de.
<b>OS PATAMARES DE ADESAO DAS ESCOLAS À EDUCAÇÃO SEXUAL</b>	COSTA, Priscila Carozza Frasson.
<b>ESTIMULAÇÃO PRECOCE BASEADA EM EQUIPE INTERDISCIPLINAR E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR: CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS E PAIS</b>	HANSEL, Ana Flávia.
<b>EDUCANDO A CRIANÇA COM PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A REALIZAÇÃO DO SER MAIS</b>	MARAFON, Danielle.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a leitura dos títulos dos trabalhos, identificou-se que a tese *A contribuição da extensão universitária para a formação docente*, de autoria de Berenice Rocha Zabbot Garcia e apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 14 de dezembro de 2012, foi a que mais trouxe dados que pudessem contribuir com este estudo. Além disso, os resultados encontrados demonstram que, nos últimos seis anos, o tema da extensão universitária na formação de professores não foi foco central das pesquisas da área da Educação. Deste modo, a partir desta lacuna temporal, considera-se que existe uma necessidade social e acadêmica de trazer para a atualidade discussões que apresentem dados que contribuam com a valorização de práticas extensionistas associadas ao tripé do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nacionalmente, a partir da busca realizada, foram encontradas poucas teses que visem produzir conhecimentos sobre a extensão e a formação continuada de professores. Isto pode



justificar o clichê de que a extensão, muitas vezes, é realizada através da prática pela prática, com um viés mais assistencialista, sem o foco da produção de conhecimento. Moreira (2014, p. 26) discute sobre o potencial da extensão e menciona que ela “representa a derrubada dos muros da universidade”. Destaca que é através dela que “o estudante, o pesquisador e o professor colocam em questão a utilidade e repercussão social do que fazem, e partem para apoiar as causas populares” (MOREIRA, 2014, p. 26). Mas qual é o foco deste apoio? De acordo com Oliveira (2004, p. 3), “percebe-se que algumas vezes a extensão acaba suprimindo lacunas ou vácuos do Estado na execução de suas políticas públicas”, realizando intervenções continuadas com base essencialmente executora “sem perfazer a síntese com o fazer/saber popular” (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Na contramão desse viés assistencialista, e seguindo os resultados positivos apresentados por Garcia (2012), na área da educação e no processo de formação de continuada professores, acredita-se que o projeto de extensão desenvolvido para esta pesquisa demonstra uma preocupação em propor ações que, além de aproximar a universidade e a escola, também busquem associar a teoria e a prática de modo a incentivar o protagonismo docente em seu processo de desenvolvimento profissional. Não se trata de utilizar a extensão para suprir uma obrigação que é do Estado, mas em oportunizar outros e novos espaços que promovam experiências colaborativas de formação continuada, a fim de construir uma prática extensionista pautada na construção social do conhecimento (THIOLLENT, 2002). Principalmente se levarmos em consideração que a extensão abrange o envolvimento de participantes externos “com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções” (THIOLLENT, 2002, p. 66). Tudo isto considerando uma lógica que utilize metodologias e ferramentas de trabalho que desenvolvam as dimensões participativas, crítica e reflexiva dos envolvidos.

Com relação à construção social do conhecimento, Thiollent (2002, p. 66) destaca que ela está presente nas diversas atividades realizadas pelos projetos de extensão:

- a) nos diagnósticos e pesquisa efetuados e comunidades ou instituições;
- b) nas ações formativas para membros dessas comunidades ou instituições;
- c) nas ações formativas para alunos, professores e técnico-administrativos da universidade;
- d) nas ações informativas ou mobilizadoras em públicos mais amplos (THIOLLENT, 2002, p. 66)

Assim, para a legitimação deste processo, é necessário que o método usado para o desenvolvimento das ações extensionistas siga os mesmos princípios, pressupondo uma interação e cooperação entre os participantes. Para Thiollent (2002), além da dimensão

participativa, a metodologia necessária à extensão universitária cada vez mais vem exigindo a associação a outras dimensões que busquem aprimorar a crítica, a reflexividade e a emancipação de seus participantes. O autor destaca que a pesquisa-ação está cada vez mais presente na extensão universitária justamente por possibilitar o desenvolvimento dessas dimensões, e por ser realizada “[...] em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT, 2002, p. 67). Importante enfatizar que a intenção não é defender que a extensão universitária deve ser considerada como único caminho para a formação continuada de professores, mas, sim, como oportunidade para realizar ações que contribuam com esta ou qualquer outra demanda social. Apresentadas as concepções teóricas que deram base para este texto, a próxima sessão apresentará uma breve descrição dos encontros formativos.

### Os encontros realizados e os resultados obtidos

Inicialmente, planejou-se a realização de apenas cinco encontros, com duração de duas horas cada. No entanto, devido à participação ativa das profissionais e sugestão de novas etapas, o projeto foi reorganizado e realizado em oito encontros. O quadro abaixo sintetiza as principais informações referentes a cada encontro:

**Quadro 3:** Síntese de cada encontro

Encontro	Técnicas	Atividade	Participantes	Duração
Encontro 1 (13/03/2019)	Observação participante; Questionário semiaberto; Diário de campo.	- Reorganização da proposta com base nas ideias do novo grupo; - Discussão teórica sobre materiais autênticos.	8 professoras e uma representante da Secretaria de Educação	2 horas
Encontro 2 (26/03/2019)	Observação participante; Diário de campo;	- Definição dos objetivos práticos e de conhecimento do grupo;	6 professoras e uma representante da Secretaria de Educação	2 horas
Encontro 3 (11/04/2019)	Observação participante;	- Planejamento da saída de campo.	6 professoras	2 horas

		Diário de campo.			
Encontro (16/04/2019)	4	Observação participante;  Diário de campo.	- Saída de campo grupo 1.	4 professoras	4 horas
Encontro (23/04/2019)	5	Observação participante;  Diário de campo.	- Saída de campo grupo 2.	2 professoras	4 horas
Encontro (23/05/2019)	6	Observação participante;  Diário de campo.	- Análise, categorização e planejamento de aulas a partir dos materiais obtidos e com base no currículo.	4 professoras	4 horas
Encontro (31/05/2019)	7	Observação participante;  Diário de campo.	- Elaboração coletiva do Blog e reflexão sobre seu objetivo para o grupo.	2 professoras	4 horas
Encontro (04/06/2019)	8	Observação participante;  Diário de campo;	- Avaliação do processo formativo;  - Compartilhamento do Blog;  - Organização do acervo de materiais autênticos na Biblioteca Pública Municipal	4 professoras	4 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### **Análise descritiva dos encontros de formação continuada**

Para a sistematização das informações obtidas durante a fase de desenvolvimento, esta subseção apresentará as análises dos oito encontros realizados, conforme as anotações descritivas, envolvendo considerações preliminares registradas no diário de campo da pesquisadora.

## **Encontro 1: Reorganizando a proposta e discutindo sobre materiais autênticos**

O grupo definiu que as ações formativas deveriam estar relacionadas à obtenção de materiais didáticos para o ensino de espanhol. Para isso, encaminhou uma saída de campo a cidade vizinha de Rio Branco, de modo a aproveitar o cenário fronteiro para obtenção de materiais autênticos<sup>1</sup>. Também definiram a realização de um Blog como instrumento de divulgação das ações e interação com outros profissionais da área; além da criação de um acervo físico. As profissionais incluíram um encontro para planejar aulas a partir dos materiais obtidos, como forma de verificar suas potencialidades para o ensino de espanhol. Após integração do grupo, reflexão e reorganização da proposta, discutiu-se sobre as concepções de material autêntico conforme Plaza (2009) e Leffa (2001).

## **Encontro 2: Definindo os objetivos práticos e de conhecimento e o conceito de formação continuada para o grupo**

Inicialmente, pediu-se para que as professoras refletissem acerca do tema e dos objetivos práticos e de conhecimento que queriam alcançar com a formação. O tema já estava bem claro para as participantes: materiais didáticos para o ensino de espanhol. A partir disso, o grupo definiu os seguintes objetivos práticos e de conhecimento:

### **Objetivos Práticos:**

- Realizar uma saída de campo a Rio Branco, Uruguai, como estratégia para obtenção de materiais autênticos.

### **Objetivos de conhecimento:**

- Conhecer as potencialidades e as dificuldades de uma saída de campo como estratégia para obtenção de materiais autênticos (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

### **Objetivos Práticos:**

- Construir planejamentos que atendam ao conteúdo de espanhol, utilizando os materiais autênticos coletados.

### **Objetivos de conhecimento:**

- Reconhecer as possibilidades pedagógicas dos materiais autênticos para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

Com esta discussão, percebe-se que as professoras haviam se apropriado do processo formativo, desenvolvendo seus próprios objetivos e propondo, coletivamente, estratégias para alcançá-los.

---

<sup>1</sup> Importante mencionar que são considerados materiais autênticos aqueles produzidos por falantes nativos para nativos, sem preocupações pedagógicas. (PLAZA, 2009, p. 2362).

### **Encontro 3: Planejando a saída de campo**

Iniciou-se mencionando a importância do grupo refletir sobre o porquê realizaria a saída, alinhando a resposta aos objetivos práticos e de conhecimento. Destacou-se que aquela era uma oportunidade de vivenciar uma experiência coletiva de uso da língua e, ainda, identificar as potencialidades e as dificuldades para obtenção de materiais autênticos. Conforme sugestão das professoras, o roteiro da saída foi realizado de forma livre, recolhendo todos os materiais autênticos possíveis para, no dia do planejamento, categorizá-los e adequá-los aos conteúdos. Em função de não haver transporte para todas as professoras saírem juntas, a professora A sugeriu que o grupo fosse dividido em dois, e que fossem realizadas duas saídas, combinadas para os dias 16 e 23 de abril de 2019.

### **Encontro 4: A saída de campo do primeiro grupo**

Neste primeiro encontro os materiais autênticos foram obtidos através de visita à aduana uruguaia, ao posto *ANCAP*, ao supermercado *El Dorado*, à fruteira *Casupá* e à farmácia *Fleming*. Também fizeram um passeio à praça *18 e julio* e à Estação férrea de Rio Branco. Através da saída de campo, as professoras tiveram a oportunidade de experimentar diferentes situações de uso da língua espanhola, além de ter contato com comunidade e conhecer um pouco mais sobre a cultura do país vizinho, fazendo a todo momento associações de que como aquela experiência poderia contribuir com as aulas de espanhol. As profissionais estavam bastante engajadas na atividade, trabalhando coletivamente. Ao final do encontro, fez uma análise da saída A professora G relatou: “sinceramente não esperava que fôssemos ter tanta riqueza de conteúdos e materiais. Nós fomos no cotidiano do município, no bairro da cidade” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4). A professora C complementou: “Além do material, quando a gente chegar em sala de aula com isso aqui a gente vai dizer para o aluno: - olha, eu estive lá. Eu peguei esse material, falei com as pessoas e trouxe para vocês. Aconteceu isso, isso e isso” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4). Sobre a experiência coletiva e o fato delas estarem juntas fazendo essa atividade, a professora C respondeu: “Eu acho que a saída coletiva contribui muito, porque, no meu caso, se eu fosse sozinha, eu não faria isso. Eu fiz porque nós tínhamos um grupo unido para fazer, senão eu não faria” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4).

### **Encontro 5: A saída de campo do segundo grupo**

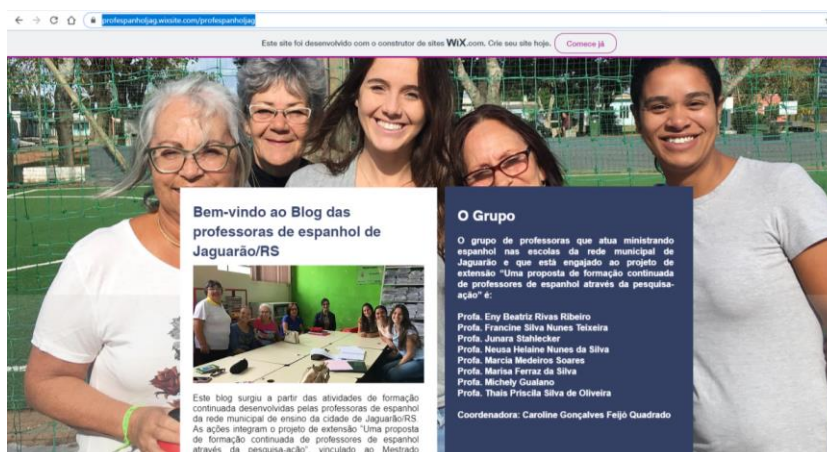
O segundo grupo obteve os materiais na loja da *Conaprole*, no *El Dorado*, na empresa de transporte intermunicipal *Nuñez* e na *Barraca Don Juan*. As professoras interagiam com bastante fluidez nos locais que iam, sempre falando em espanhol. Também tiveram a oportunidade de conhecer a *Escuela 5*, onde uma das professoras já havia atuado. O diretor foi muito receptivo. Contou sobre a atual estrutura escolar e esclareceu que, no Uruguai, os materiais utilizados em sala de aula, tanto livros, quanto banners e cartazes, são produzidos pelos próprios professores e cancelados e distribuídos pelo Conselho Nacional de Educação do Uruguai. Mostrou diversos livros e banners, dando amostras desse material para as professoras.

### **Encontro 6: Categorizando e planejando aulas a partir dos materiais autênticos**

Iniciou-se por uma análise da lista de conteúdos para decidir quais os conteúdos que seriam a base dos planos de aula que seriam criados. Decidiram trabalhar com os vocabulários de alimentação e de vestimentas. Fizeram a categorização dos materiais autênticos e sugeriram que os planos fossem feitos coletivamente. Como, das quatro presentes, três professoras tinham formação em língua espanhola, esperava-se que não tivessem dificuldades para a elaboração dos planos. No entanto, embora todas as professoras tenham participado ativamente com sugestões, a professora F conduziu e orientou a maioria das atividades que poderiam ser desenvolvidas. Isto pode reafirmar a dificuldade mencionada pelas demais profissionais com relação aos conhecimentos metodológicos necessários para o ensino da língua estrangeira.

### **Encontro 7: Elaborando o Blog**

Como as professoras nunca tinham criado um Blog, foi a pesquisadora quem conduziu o processo. Inicialmente, criaram um e-mail para o grupo e abriram uma conta na plataforma *Wix* para criar o Blog. Escolheram o layout, e pensaram como os textos escritos pelo grupo seriam colocados. A professora F fez a tradução dos posts para espanhol. A seguir, segue captura de tela do Blog, que está disponível para acesso neste link: <https://profespanholjag.wixsite.com/profespanholjag>.



**Figura 1:** Captura de tela do Blog elaborado pelo grupo Fonte: Blog das Professoras de Espanhol de Jaguarão

## **Encontro 8: Avaliando a proposta**

Inicialmente, as professoras B e F contaram às colegas como foi o processo de elaboração do Blog e mostraram como estava o layout. Em seguida, a pesquisadora procedeu mediando a avaliação das atividades a partir das questões abaixo.

**a) Realizando um resgate de todas as etapas do processo, quais as atividades que foram mais significativas para vocês?** Em resumo, as falas das professoras evidenciaram que a troca de experiências foi o aspecto que maior contribuiu com a prática pedagógica das profissionais, principalmente por possibilitar uma revisão e reflexão crítica sobre a atuação. A possibilidade de uma formação que vise o protagonismo coletivo de professores, conforme menciona Imbernón (2011), demonstra que a interação entre os profissionais traz contribuições para a prática da profissão, além de ratificar a ideia de que “quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro” (IMBERNÓN, 2011, p. 80), compartilhando evidências, informações ou buscando soluções.

**b) Quais as principais facilidades e dificuldades percebidas durante o processo formativo?**

**Dificuldades:** A professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) mencionou: “a dificuldade é o tempo da gente se reunir para buscar os materiais e juntar o grupo”.

**Facilidades:** Entre as facilidades mais destacadas está a contribuição dos materiais autênticos para o planejamento de aulas de espanhol, assim como a importância da troca de ideias entre profissionais de uma mesma área.

**c) As atividades desenvolvidas contribuíram para a solução dos problemas apontados por vocês? O que levou a alcançar essa solução?** As professoras mencionaram que o que levou elas a alcançarem uma proposta de ação com vistas ao problema dos materiais didáticos foi a

própria oportunidade de conversa, de troca de experiências e de propostas coletivas. A professora H mencionou que “duas cabeças pensam melhor do que uma”.

**d) A formação realizada se difere das demais que vocês já participaram? Em que aspecto?**

A professora F mencionou que a diferença principal é que esta formação foi direcionada para a área e para a prática delas. A professora C (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) destacou: “A diferença é que essa foi conforme as nossas necessidades, a partir do que nós precisávamos. Não que nem aquelas formações que já vem prontas e que a gente senta ali e só olha”. A professora B (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) complementou que “não foi algo só teórico, teve muita prática”. Já para a professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) “todas as formações deveriam ser assim, especialmente por área”, pois “faz falta trocar experiência com os colegas da mesma área e ver o que está acontecendo, porque às vezes parece que é só na nossa escola que os alunos não sabem nem escrever” (PROFESSORA H, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

**e) Qual a percepção de vocês sobre o trabalho colaborativo e o planejamento e execução de uma ação voltada para a resolução de um problema do cotidiano pedagógico de vocês?**

A professora F mencionou que o trabalho colaborativo permite que sejam realizadas parcerias entre as escolas. Mencionou que seria importante padronizar o que deve ser ensinado, e os objetivos do que ensinar. Destacou que isto seria possível se os professores das áreas trabalhassem colaborativamente e criassem uma política voltada para isso. A professora H relatou que o trabalho em conjunto possibilita a troca de experiência. Ainda destacou “olha o que tu estas descobrindo aí, que a gente precisa de mais formações continuadas com o conjunto de professores de uma mesma área” (PROFESSORA H, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

**f) Vocês identificam esse processo que estamos fazendo como formação continuada? A**

professora H (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) mencionou que sim, e destacou: “só da gente falar tudo isso e desabafar”. As professoras C e F mencionaram que a troca de experiências e o fato delas estarem juntas pensando, planejando e avaliando a prática delas já é uma maneira de formação. A professora B (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) mencionou: “Quando a colega fala como ela trabalha, eu reflito sobre minha forma de trabalhar e também descubro outras formas. É uma troca”. A professora ainda mencionou que “essa conversa com os colegas ajuda também a perceber que o problema não está só na nossa escola, nos ajuda a perceber e a analisar o todo” (PROFESSORA B, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). A



professora B mencionou que a maioria das formações são “todo mundo junto, não pega um problema específico, aí eles estão te falando o que tu já tá acostumada a fazer, não te dão uma base. Embora não tenha nada pronto na nossa prática, às vezes a gente precisa de um norte”.

**g) Com a conclusão do Projeto, como vocês pensam em dar andamento à formação continuada de vocês?** A professora F mencionou que compra livros, faz cursos *online* e destacou que é ela quem busca a formação dela. A professora H (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) complementou dizendo “É que é tudo muito por nós, né? Porque, por exemplo, quem é que vai dizer como os outros devem fazer as formações, ninguém quer dizer para os outros como eles têm que trabalhar”.

**h) De que modo a realização da formação através de um projeto de extensão contribuiu?** A professora C mencionou que o fato da atividade dar um certificado, que pode ser usado para troca de nível, é algo positivo. Também destacou o aspecto de que um projeto é bom por não ser uma coisa imposta.

### **A extensão universitária como meio de proporcionar o protagonismo docente na formação continuada**

Considerando tudo o que foi apresentado, como resultados iniciais, aponta-se que é viável construir uma prática extensionista pautada na construção dialógica e interativa, seguindo caminhos participativos. No entanto, para que isto ocorra, é fundamental que as metodologias adotadas superem os modelos de transferência de conhecimentos e incorporem, cada vez mais, uma perspectiva de formação com base em métodos participativos, pautados na construção social do conhecimento (THIOLLENT, 2002). Não basta apenas realizar projetos, é preciso que eles estejam relacionados às necessidades dos professores e que os incluam como agentes do processo, e não como objetos dele.

A construção colaborativa da proposta reforçou ainda mais a importância de processos formativos que deem voz ao professor, considerando as “[...] capacidades de decisão e ação” desses profissionais (NÓVOA, 2013, p. 201-202), bem como reconhecendo e utilizando seus conhecimentos e experiências para qualificação do processo formativo. Através da metodologia usada, os encontros foram enriquecidos de modo a ir além do problema de obtenção de materiais autênticos, proporcionando momentos coletivos de reflexão e planejamento de como utilizar os materiais para o ensino de espanhol na escola. Por tudo isto, reafirma-se o papel da extensão como meio de legitimar a função social da universidade pública, aproximando-a da escola e

proporcionando um movimento de troca de experiências e de aprendizagens através de caminhos participativos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016, p. 49-70.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. *A contribuição da extensão universitária para a formação docente*. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernardete. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016, p. 35-48.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, Vilson. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MOREIRA, Júlio da Silveira. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ENTRE O ASSISTENCIALISMO E O COMPROMISSO COM O POVO. *Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 24, ed. especial, p. 25-30, dez., 2014.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução na formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, Cláudia Hochheim. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, set., 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao15.pdf>. Acesso em: 13 agost. 2019.

PLAZA, Carlos Ferrer. Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de E/LE. *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas [e] I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf). Acesso em: set. 2019.

# **A ARTICULAÇÃO DO PPP COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES NA ESCOLA DO CAMPO**

*LA ARTICULACIÓN DE PPP CON EL DESARROLLO DOCENTE PROFESIONAL DE LOS  
PROFESORES EN LA ESCUELA DEL CAMPO*

*Crissiane Tessmer Pereira  
Mestranda – PPGEduc – Unipampa Jaguarão  
e-mail: crissianetessmer@gmail.com*

*Claudenir Bunilha Caetano  
Mestre em Educação – Unipampa Jaguarão  
e-mail: bunilha@gmail.com*

*Jefferson Marçal da Rocha  
Doutor em Educação – Unipampa  
e-mail: jeffersonmrocha@gmail.com*

## **Introdução**

Este artigo tem a finalidade de apresentar dados de um estudo que teve como principal objetivo compreender como o Projeto Político Pedagógico, enquanto documento integrador, pode caracterizar-se também, como motivador na realização de formações profissionais de uma Escola de Campo, Escola 11 de Setembro – 1ª Conquista, localizada no Assentamento Chasqueiro, na área rural do município de Arroio Grande-RS.

A Escola constrói sua base pedagógica considerando os profissionais que nela atuam, a comunidade externa e expectativas desta, no contexto e localização na qual está inserida e este processo de gestão verdadeiramente democrática. A legitimidade de uma gestão democrática de dá com participação efetiva e eficaz da comunidade escolar.

O PPP configura-se como um documento teórico-prático onde estarão as orientações de ordem prática e política de gestão que irão nortear os profissionais da educação, só assim a Escola desempenhará sua função. Além disso, pressupõe que conforme a LDB nº. 9394/96, para sua construção seja imprescindível uma relação de reciprocidade e coletividade entre os atores, conforme art. 14

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com uma relação de interdependência em que todos sintam-se responsabilizados e interessados com a formação da identidade da escola, debater o trabalho desenvolvido pelas

Escolas situadas no campo, identificando se existe uma Proposta Pedagógica que contemple um currículo direcionado ao Campo, e as concepções quanto a Formação Profissional que é adotada na escola e, se ocorre a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local, na construção de um plano de estudos de acordo com a realidade escolar é o que trata o presente artigo

Inicialmente cumpre ressaltar que o trabalho tratará das bases teóricas da área educacional e das políticas públicas através Plano Nacional de Educação Lei 13.005-2014 e do Plano Municipal de Educação Lei nº 2826-2015 no que tange o aspecto que sustentam a perspectiva de formação continuada do professor com o propósito de uma ação formativa fundamentada no contexto escolar, tendo o PPP como elemento integrador e, num segundo momento, a apresentação e análise de um questionário, com intuito de verificar como a prática formativa está contemplada, no PPP e ainda, se está de acordo com as expectativas e a realidade da comunidade local

### **Referencial Teórico**

Contemplar no currículo aulas que valorizam as aprendizagens do aluno tendo a participação da comunidade escolar é prioridade em uma Escola democrática.

O presente estudo procura discutir as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas do campo, e da educação do campo, tendo como referência o resultado de uma pesquisa que demonstra um contexto da realidade e o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na Escola para que ocorra uma reversão e satisfaça de forma mais ostensiva as novas demandas apresentadas nos processos educativos do campo, sejam elas, nas políticas públicas, no currículo, planos de cursos, conteúdos ou no gerenciamento do processo de aprendizagem.

Em se tratando de políticas públicas, várias ações relativas as formações pedagógicas voltadas aos profissionais da Educação são previstas no PNE como segue:

A respeito da formação inicial e continuada, Dourado (2015, P. 307) afirma que:

Para entender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCN definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso(PPC)

A situação geral da formação docente no Brasil precisa ser direcionada para ações mais efetivas, melhor planejadas e que de fato colaborem para o desenvolvimento profissional e não

apenas para palestras e cursos desconectados da realidade, entretanto se percebe que esse processo de valorização, através da formação profissional, vem crescendo, especialmente na última década, como prevê o PNE na meta 5, estratégia 5.6, na qual prevê:

5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização

Muitos educadores, vem envolvendo-se na elaboração de propostas de educação para a escola do campo, sejam elas na formação de professores, na luta por melhores políticas, como bem afirma Linhares (1997. p.146),

[...] não temos um modelo pronto de escola que queremos. É preciso inventar uma nova escola. [...] uma escola que represente desejos e projetos de quem concretamente a faz diariamente; alunos, professores, técnicos e auxiliares. Mas que não se limite a eles. A escola pública pertence à sociedade e precisa atender suas demandas múltiplas

O processo de formação Inicial e Continuada de professores é de suma importância para o desenvolvimento profissional e ao olharmos, historicamente, para a formação docente, percebemos que ela esteve, por muito tempo, restrita a cursos nas instituições de Ensino Superior e de Ensino Médio (curso Normal).

É possível concordar que o docente deve apresentar uma qualificação condizente com as exigências do trabalho na educação, e que essa qualificação possui forte influência na aprendizagem dos estudantes, o que implica, nesse sentido, a atualização constante (NUNES; OLIVEIRA, 2016, p. 45)

. Conforme NUNES; OLIVEIRA (2016) passamos, a enxergar a Formação Pedagógica como um processo que deveria acontecer continuamente, implicando uma atualização constante, mas que se configura, na maioria das vezes, por ações isoladas, pontuais e de caráter eventual.

A Escola como espaço de construção coletiva de saberes e práticas tem na participação das pessoas um processo considerado, por si só, algo extremamente formativo, daí então, a ideia da escola e dos sujeitos que dela participam, como um projeto em permanentemente construção.

Contudo, para Arroyo (1985) a ausência de condições adequadas para o magistério impede o fortalecimento da escola como o local prioritário do desenvolvimento profissional. Ainda, nas palavras do autor “A precarização do espaço educativo, a intensificação do trabalho e o maior controle sobre os docentes levam à deformação gradativa desses profissionais desde quando eles ingressam nas redes de ensino” (ARROYO, 1985, p. 56).

A Lei 9394/96, Título VI, artigos 61 e 67, especifica que a formação continuada, deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ação e a respeito da formação inicial e continuada Dourado (2015, P. 307) afirma que :

Para entender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCN definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Nesse sentido, a formação continuada no espaço da escola, também aparece no artigo 61, inciso I, da seguinte maneira: “a formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 82), reforçando, que para a formação continuada do professor no contexto da Escola, existe a necessidade de um Projeto Político Pedagógico que garanta, pela reflexão permanente da comunidade escolar, uma ação coerente das necessidades da escola no seu espaço e tempo específico

As propostas de formação continuada contempladas nos projetos político pedagógico são garantidas teoricamente, todavia, o que chega a ser efetivado enquanto projeto de formação nem sempre abrange a necessidade prática do local, e quanto a isso MARCELO; GARCIA (2009, p.10) tem o seguinte entendimento quanto a formação de professores:

[...]o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais

Contemplamos no Projeto, sendo Político e Pedagógico, uma possibilidade de articulação e diálogo entre a identidade da comunidade local, no seu contexto pelo viés coletivo da formação docente, contudo, a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional, pensado na/para a localidade não impede, porém, que os docentes se distanciem, da realidade em que vivem, encontrando profissionais de outras escolas e vivenciando momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre as ações deles..

Por este motivo em se tratando do tema Projeto Político Pedagógico e Formação de Professores os contornos políticos e epistemológicos devem ser passíveis de discussão e

reflexão acerca da articulação do Projeto Político Pedagógico com o desenvolvimento profissional docente na escola do

Projeto Político Pedagógico, enquanto documento integrador pode caracterizar-se também, como motivador na realização das formações docentes.

### Resultados e discussões

O estudo foi uma investigação diagnóstica da forma como o PPP está articulado o com o desenvolvimento profissional docente dos professores da E.M.E.F 11 de setembro 1ª Conquista, localizada no Assentamento Novo Arroio Grande, no município de Arroio Grande –RS. A pesquisa de natureza qualitativa, baseia-se em um questionário semiestruturado que participaram 05 professores, escolhidos aleatoriamente, que estão em atividades na Escola

Segundo González Rey (2002, p. 110, 1110) a pesquisa qualitativa explora os motivos que levam o indivíduo a fazer uma ação, pensar de certa maneira, acreditar, entre outras análises subjetivas que só podem ser feitas a partir da interação com os participantes.

(...) avança por caminhos individuais que caracteriza a manifestação dos diferentes sujeitos estudados e incorpora novas informações sobre o estudado a amplos sistemas de interações que adquirem sentido por meio das construções do pesquisador.

Com a estratégia de investigação e para um melhor desenvolvimento do trabalho aplicou-se um questionário nos professores que, serviu para diagnosticar os entendimento dos professores acerca da articulação do desenvolvimento profissional docente com o PPP.

#### 1. Quadro das análises de caracterização das respostas

CATEGORIAS	SUJEITOS
Conhecimento sobre o PPP	<b>Prof. A-</b> <i>Sim conheço [...] não tem a realidade da Escola como um todo. Necessita mudanças urgente.</i>
	<b>Prof. B-</b> <i>Sim, mas o mesmo se apresenta fora da realidade da Escola do campo, em nenhum momento refere-se a escola Rural</i>
	<b>Prof. C-</b> <i>Sim</i>
	<b>Prof. D-</b> <i>Sim, pois precisei para fazer um trabalho para a faculdade</i>

	<b>Prof. E-</b> <i>Eu sei que ele existe mas conhecer mesmo o que contém nele, não.</i>
CATEGORIAS	SUJEITOS
Entendimento dos Professores sobre Formação inicial e Formação Continuada	<b>Prof. A-</b> <i>Inicial seria a formação do professor no que a pessoa se forma, e a continuada é aquela em que o Professor precisa fazer para acompanhar as mudanças na educação, [...]</i>
	<b>Prof. B-</b> <i>Formação é o 1º passo, a graduação as demais formações sobre temas que acompanham a formação inicial[...]</i>
	<b>Prof. C-</b> <i>[...] formação continuada de professores que é o processo permanente (.....) de aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade docente, realizado durante a vida profissional, para alcançar uma ação docente que vise ampliar seu conhecimento dentro de seu campo de trabalho considerando sua realidade[...] Entretanto, a formação Inicial é a busca de conhecimentos fundamentais para exercer uma profissão, é uma etapa de preparação formal para o futuro docente, adquirindo conhecimento pedagógico e (.....) específicos e conceitos teórico-práticos para sua ação docente[...]</i>
	<b>Prof. D-</b> <i>Entendo que formação inicial é a área que o educador deseja atuar, já a formação continuada são aprimoramentos, atualizações sobre as tendências educacionais, é engajar os profissionais da educação na busca e informações</i>
	<b>Prof. E-</b> <i>Eu entendo que a formação inicial é a especialização de cada professor e a formação continuada é o aperfeiçoamento para manter o professor sempre atualizado</i>
Entendimento dos Professores sobre Formação inicial e Formação Continuada	

CATEGORIAS	SUJEITOS
Participação dos Professores em projetos de Formação Continuada	<b>Prof. A-</b> <i>Sim, participo sempre dos oferecidos pela Secretaria de Educação[...]</i>
	<b>Prof. B-</b> <i>Sim, proposto pela Secretaria de Educação Municipal e também pela 5ª Coordenadoria</i>
	<b>Prof. C-</b> <i>Sim, na Escola 11 de Setembro em 2011, proposta pela Universidade do Pampa- UNIPAMPA–Jaguarão, com</i>



	<p><i>abrangência Educação do Campo, entre outros que não eram direcionados as Escolas do campo, organizados pela Secretaria Municipal de Educação.</i></p>
	<p><b>Prof. D-</b> <i>No decorrer desse deste ano, só participei de uma formação continuada para Educação infantil [...]</i></p>
	<p><b>Prof. E-</b> <i>Não, porque nenhum projeto de Formação Continuada foi oferecido</i></p>
CATEGORIAS	SUJEITOS
Compromisso de estar previsto no PPP a Formação de Professores	<p><b>Prof. A-</b> <i>Acredito que sim. O PPP da Escola deve estar bem claro como fazer [...] para que as formações realmente contemplem a todos</i></p>
	<p><b>Prof. B-</b> <i>Sim, deve contemplar, [...]</i></p>
	<p><b>Prof. C-</b> <i>Sim, observar o que é de interesse da maioria, montar um plano de ação dos anos iniciais e finais[...]e colocá-lo em prática e reavaliá-lo com base nas necessidades observadas no dia-a-dia</i></p>
	<p><b>Prof. D-</b> <i>O PPP deve contemplar de maneira que esteja dentro da realidade escolar [...]com outros temas, porém todos voltados à Educação do Campo, no qual nossa Escola está inserida [...]</i></p>
	<p><b>Prof. E-</b> <i>Sim, [...]</i></p>
CATEGORIAS	SUJEITOS
O Olhar da Educação do Campo no PPP	<p><b>Prof. A-</b> <i>O atual PPP não contempla a Educação no Campo, uma pena, pois precisamos nortear nossa Escola de maneira que tudo funcione com nossa escola de maneira que tudo funcione com a nossa realidade</i></p>
	<p><b>Prof. B-</b> <i>A educação do Campo deve ser contemplada de forma que o homem continue no campo com conhecimento, dessa deve-se caracterizar com a necessidade da comunidade, atendendo aos interesses da mesma</i></p>
	<p><b>Prof. C-</b></p>
	<p><b>Prof. D-</b> <i>[...] parece uma cópia de um PPP de escola pública, sem vínculo com a educação do campo[...] somos uma escola do campo sem um PPP adequado, acredito que isso deve ser mudado, para nosso melhor funcionamento.</i></p>
	<p><b>Prof. E-</b> <i>[...] infelizmente o PPP valoriza mais a parte urbana</i></p>

## Considerações finais

Ao fazer uma leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, ele nos traz a percepção que a elaboração do documento foi realizada coletivamente com a participação de todos os seguimentos que constituem a Escola. Mas, embora o documento seja anunciado como de construção coletiva, constato a ausência de referências que caracterize propriamente a Escola.

Com relação a uma proposta voltada à escola do campo não encontrei referências na filosofia da Escola e pouquíssimos resquícios nos objetivos, e citações que apresentassem a Escola como do Campo e voltada para realidade do povo assentado. Não foi encontrada uma proposta de atendimento, inclusão e avaliação aos alunos portadores de necessidades especiais e acessibilidade as dependências da escola.

Considera-se que o Regimento Escolar é um instrumento fundamental para a organização pedagógica e administrativa de uma Instituição Escolar. É nele que está contido um conjunto de normas e regras que regula as atividades na comunidade escolar. Sempre pautado na legislação vigente, busca o aperfeiçoamento e uma gestão democrática da escola para que haja um fortalecimento da autonomia pedagógica e valorização da comunidade escolar e fazer cumprir o Projeto Político Pedagógico da escola.

No Regimento Escolar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) se materializa na forma dos registros de procedimentos, funções, atribuições e composição de cada um dos segmentos e setores da escola e, onde a mesma mostra sua transparência e funcionalidade na medida em que torna explícitas as decisões institucionais. Considera-se portanto o Regimento Escolar como o instrumento no qual devam estar definidas as linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada professor, bem como os demais segmentos da escola (funcionários/discentes) saibam como proceder. Sendo assim, ambos têm que ser pautados com a realidade escolar para que sejamos fiéis ao público onde a escola está inserida. Entretanto, o professor **A**, ressalta que:

“O atual PPP não contempla a Educação no Campo, uma pena, pois precisamos nortear nossa Escola de maneira que tudo funcione com nossa escola de maneira que tudo funcione com a nossa realidade”

Foi recorrente nas falas dos docentes que a escola tem dificuldades de se alinhar com o público que atende, filhos de assentados pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Na fala do professor **D** evidencia-se a observação realizada.

[...] parece uma cópia de um PPP de escola pública, sem vínculo com a educação do campo [...] somos uma escola do campo sem um PPP adequado, acredito que isso deve ser mudado, para nosso melhor funcionamento.

Pelo que se observou através das falas dos docentes a Escola apresenta um projeto Político Pedagógico centrado para o setor urbano, deixando a desejar em uma formação mais diversificada para atender as diferentes populações do campo. Oportunizar ao aluno situações práticas de ensino, voltado a fixação e melhoria da qualidade de vida desta população, com vistas à autos sustentação de pequenas e médias propriedades rurais; a historicidade e luta do movimento social que viabilizou a conquista do espaço o qual pertencem.

Foi recorrente nas falas dos docentes que, que a formação continuada é de fundamental importância para desenvolvimento de uma educação com mais qualidade e voltada para escola que está no campo, como afirma o professor E: "Não, porque nenhum projeto de Formação Continuada foi oferecido".

A maioria dos professores das escolas do campo sentem-se despreparados para tal processo educativo da escola do campo. Os Cursos de formação da área educacional da grande maioria dos profissionais que atuam na escola na época de suas formações não recebiam grande qualificação profissional para atuar e construir uma escola no campo e do campo.

Para o professor C é importante a formação continuada e as redes estaduais e municipais deveriam dar mais atenção, mas complementa que:

Na Escola 11 de Setembro em 2011, proposta pela Universidade do Pampa-UNIPAMPA-Jaguarão, com abrangência Educação do Campo, entre outros que não eram direcionados as Escolas do campo, organizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Frequentemente a formação continuada ocorre na maioria das vezes, por ações isoladas, pontuais e de caráter eventual, não se efetivando permanentemente, por falta de tempo, liberação do professor e oferta pelo poder público.

Considera-se, portanto que para uma melhor efetivação da qualidade profissional o professor precisa ter seu trabalho respaldado no Projeto Político Pedagógico da escola. de modo que nele estejam previstas perspectivas formativas que, venham contribuir para a transformação social, econômica, cultural e educativa, considerando-se a educação como prática social, em um espaço de contradições e sínteses culturais.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *Quem De-forma o Profissional do Ensino?* Revista de Educação AEC. Brasília: 1985
- ARROIO GRANDE. *Plano Municipal de Educação*. Lei Nº 2.826, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, para o decênio 2015-2025 e dá outras providências.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei Nº 13.005, DE 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 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 29 de novembro de 2018.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Brasília, 1996
- DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 10, n. 18, jan./jun. 2016, [p. 37-56] Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>>. Acesso em junho de 2017.
- GONZALÉZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002
- LINHARES, C.F.S. *A escola e seus profissionais: Tradições e Contradições*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1997.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Disponível em: <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Formacao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf>> Acesso em março de 2018.
- MARCELO GARCÍA. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. *Revista de Ciências da Educação* · n.º 8 · jan/abr 09 · Disponível em <[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo\\_Desenv\\_Profissional.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf)>. Acesso em 15 de outubro de 2016.
- NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>>.
- VEIGA, I.P.A. (org). *Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

# **DO ACONTECERÁ COM CERTEZA AO IMPOSSÍVEL ACONTECER: ENSINANDO ESTATÍSTICA PARA ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*OF WHAT WILL SURELY HAPPEN TO THE IMPOSSIBLE TO HAPPEN: TEACHING  
STATISTICS TO FIRST YEAR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS*

*Domingos Antonio Lopes  
Mestrando em Matemática /FURG.  
domingoschaplin@hotmail.com*

*Cristiana Andrade Poffal  
Doutora em Engenharia Mecânica/ FURG.  
cristianaandrade@furg.com*

*Cinthy Maria Schneider Meneghetti  
Doutora. em Matemática. Instituto de Matemática/FURG.  
cinthyameneghetti@furg.br*

## **Introdução**

Ao abordar Estatística e Probabilidade com os estudantes, além da questão conceitual, busca-se compartilhar a experiência de resolver diferentes situações-problema de formas distintas, pois nem sempre a forma de resolver uma questão, será modelo para tantas outras. Essa unidade curricular, faz com que o docente busque estratégias para resolver cada exercício que se apresenta e reflita sobre como seria desenvolver tal conteúdo com alunos das Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho tem por objetivo por meio da realização de oficinas junto aos estudantes do 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Seguro na cidade do Rio Grande/RS, trabalhar a unidade temática Probabilidade e Estatística, com seus objetos de conhecimento e habilidades específicas, usando recursos como: materiais concretos, situações do cotidiano descritas através de imagens do contexto escolar, dinâmicas em grupo, colagem, pintura e recursos tecnológicos. A partir dessa oficina, busca-se o desenvolvimento de competências, conforme descrito pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.8), como por exemplo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC traz um novo fazer no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática por meio das competências desenvolvidas pelos alunos, a partir das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades os mesmos tornam-se autores do processo, dando fundamentação a teoria de Piaget e Vygotski.

A aprendizagem e o desenvolvimento são independentes entre si, o desenvolvimento constitui-se em um processo de maturação do sujeito segundo as leis naturais e a aprendizagem são as oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. Esse desenvolvimento cognitivo que vai acontecendo de forma natural e muitas vezes estimulado, acaba por promover no indivíduo uma maturidade na forma da construção dos conhecimentos e da aprendizagem. (VYGOTSKI, 2000, p.296)

A citação destaca a importância do desenvolvimento de oficinas com alunos dos Anos Iniciais já que o processo da aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de forma particular.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo. (BRASIL, 2017, p.268)

A citação acima descreve muito bem a importância que se deve dar ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre as situações cotidianas nos anos iniciais. Essa ideia é reforçada por Kamii (2003) quando ela diz que o conhecimento lógico-matemático consiste na coordenação das relações. Por exemplo, “ao coordenar as relações de igual, diferente e mais, a criança se torna apta a deduzir que há mais contas no mundo que contas vermelhas e que há mais animais do que vacas.” Essa ideia, por mais subjetiva que pareça, promove na criança um pensamento sobre população e amostra, quando pensamos em Estatística.

## **Metodologia**

A seguir será apresentada a proposta de oficina que foi construída e aplicada no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A mesma foi planejada no formato de plano de aula e adequada ao que está previsto pela BNCC, promovendo o desenvolvimento dos objetos de conhecimento, habilidades e atitudes.

**Público Alvo:** estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental

## **Material:**

- Imagens impressas em papel escolhidas de acordo com as 05 temáticas propostas. A quantidade deve atender no mínimo 02 por aluno;
- Fita adesiva;
- Faixas impressas prontas para fixar no quadro com as frases: Acontecerá com certeza, Talvez aconteça e É impossível que aconteça;
- Tabelas impressas em folha A4;
- 05 cartolinas ou 05 folhas tamanho A3;

- Cola para fixar as imagens na cartolina;
- Pincéis atômicos, régua, tesoura e canetinhas.

**Duração:**

- 1º encontro - Apresentação da atividade e introdução ao conceito de população e amostra: 01 período de 45 minutos;
- 2º encontro – 1ª atividade: 02 períodos de 45 minutos cada;
- 3º encontro – 2ª atividade: 03 períodos de 45 minutos cada.

**Objetivos / Habilidades**

- Objetivo Geral: apresentar ao estudante do 1º ano a noção de acaso e fomentar a leitura de tabelas e de gráficos de colunas, por meio da coleta e organização de informações simples.
- Objetivos Específicos, segundo as habilidades descritas pela BNCC:
  - [EF01MA20] Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como acontecerá com certeza, talvez aconteça e é impossível acontecer, em situações do cotidiano;
  - [EF01MA21] Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples;
  - [EF01MA22] Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e um universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.

**Conteúdo-Objetos de Conhecimento:**

- Noção de acaso;
- Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples;
- Coleta e organização de informações;
- Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.

**Competências:**

- Conhecimento: valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural;
- Comunicação: utilização de linguagem verbal, verbo-visual, matemática e científica;

- Autonomia: ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade e determinação.
- Empatia e cooperação: ser empático, através do diálogo, na resolução de conflitos;
- Argumentação: baseado em fatos e dados confiáveis.

### **Planejamento da Oficina**

No primeiro encontro foi feita apresentação aos estudantes do conceito de Probabilidade e Estatística por meio de perguntas como: O que é população? O que é uma amostra dessa população? Estes conceitos foram trabalhados no universo escolar em que os alunos estão inseridos. Por exemplo, a sala de aula é uma população, dessa vamos considerar somente alguns alunos (amostra). Dessa amostra quantos são meninos e meninas? Outros exemplos: população de animais, de flores, comidas, de desenhos, etc.

No segundo encontro foi o momento de trabalhar com a primeira atividade proposta, denominada *Reagrupando Imagens*. A seguir, estão descritos os passos para sua aplicação.

1º Passo: divida o quadro da sala de aula em três colunas e em cada coluna fixe a seguinte afirmação: Acontecerá com certeza, Talvez aconteça e É impossível acontecer. Neste momento, explique o significado de cada frase no contexto do termo população e amostra, já definido anteriormente. Reforce aos alunos que o ambiente de estudo será a escola onde estão inseridos.

2º Passo: apresente aos estudantes uma série de imagens, já pré-selecionadas e referentes às temáticas específicas. Cuide para que tenham no mínimo 02 imagens por criança. As imagens devem estar misturadas sobre uma mesa. Temáticas das imagens: alimentação, lazer, esporte, vestuário e diversos.

3º Passo: convide uma dupla, por vez, para que escolha 01 imagem entre todas disponíveis e fixe no quadro onde acredita que a imagem fique mais adequada. Nesse momento a dupla vai precisar decidir qual imagem escolher e para isso, vai precisar chegar numa escolha comum. Após a escolha da imagem, a dupla deve apresentá-la para o grande grupo e explicar o porquê de tê-la escolhido e porque ela se encaixa na afirmação escolhida. Por exemplo:

- Imagem: prato de refeição. A lógica é que o aluno coloque sob a afirmação Acontecerá com certeza já que na escola existe refeitório e é oferecido lanche aos alunos;



- Imagem: extraterrestre. A lógica é que o aluno coloque sob a afirmação É impossível de acontecer já que na escola não existe extraterrestre;
- Imagem: cinema. A lógica é que o aluno escolha Talvez aconteça já que eventualmente tem a saída para ir ao cinema.

Após todas as imagens terem sido fixadas, o docente deve verificar e anotar quantas imagens foram escolhidas para cada afirmação.

4º Passo: peça aos alunos, da forma deles, que anotem o número de imagens que ficaram em cada afirmação, lembrando que nessa etapa do Ensino Fundamental, alguns estudantes ainda estão em processo de alfabetização.

5º passo: agora está na hora de desconstruir. Pergunte aos alunos se todos concordam com a posição das imagens. Caso achem que algumas imagens possam estar em outra posição, peça a dupla que fixe a imagem em outra afirmação. Não se esqueça de questionar o motivo da mudança de posição, lembrando que cada estudante, mesmo que pequeno, tem uma realidade diferente, seja no contexto da sala de aula ou na própria casa. Assim, o que é impossível acontecer para um estudante, talvez possa acontecer para outro.

6º Passo: caso tenham acontecido mudanças, peça novamente aos estudantes, que anotem a quantidade de imagens por afirmação.

7º Passo: feche a dinâmica, reforçando com os alunos que as imagens apresentadas representam uma amostra de tantas outras imagens (população) dentro do ambiente da escola. Dica: o docente deve fotografar a disposição das imagens no quadro. Isso vai ajudar na Hora de construir a Atividade nº 02.

No terceiro encontro a proposta é transformar todos os dados tabulados em registros gráficos, através da atividade *Tabulando dados*.

1º passo: lembrar aos alunos a Atividade nº 01 e pedir que tenham consigo o que foi anotado por eles.

2º Passo: entregar para cada aluno uma tabela com uma única entrada, onde deve ser preenchida a quantidade de figuras por categoria. A Tabela 1 descreve a situação.

Aconteça com certeza	Talvez Aconteça	É impossível acontecer
Número de figuras		



**Tabela 1-** Número de figuras por categoria.

Fonte: Autoral

3º Passo: separe os alunos em grupos temáticos, esses grupos devem ter relação com as imagens da Atividade nº 01, peça que os alunos as classifiquem por assunto. Todas imagens relacionadas com alimentação devem ficar juntas, todas as imagens relacionadas com lazer juntas e assim sucessivamente. Agora vamos transformar nossa tabela em gráfico.

4º Passo: construa junto com os alunos 05 gráficos de colunas simples, relacionados às cinco temáticas. O gráfico pode ser construído em cartolina, na posição paisagem: na posição horizontal (base do gráfico) devem aparecer descritas: acontecerá com certeza, talvez aconteça e é impossível acontecer. A Figura 1 ilustra a situação.



**Figura 1-** Exemplo da construção do gráfico eixo temático alimentação.

Fonte: Autoral

5º Passo: os estudantes irão colar as imagens, por eixo temático, relacionando como resultado da 1ª atividade. Isto é, se na Atividade nº 01, ele decidiu que X-Burger é impossível acontecer na escola, então a imagem será colocada na coluna É impossível acontecer. É muito importante nesse momento o acompanhamento do docente, pois dúvidas podem surgir com relação ao formato de construção do gráfico.

6º Passo: peça aos alunos ajuda para fixar os gráficos na sala de aula. É importante que se sintam protagonistas nesse processo. Assim serão fixados 05 cartazes, cada um correspondendo a um eixo temático.

7º passo: estamos concluindo a atividade, então está na hora de amarrar os conhecimentos vistos. Relembrar o conceito de população e amostra, os identificando nos gráficos.

## **Resultados e Discussão**

A turma em que foi aplicada a proposta da oficina está inserida em uma Escola Pública Municipal localizada no município da cidade do Rio Grande sendo constituída de 16 alunos, 7 meninas e 8 meninos, não tendo alunos incluídos. Foi necessário que os responsáveis compreendessem a intervenção do conteúdo proposto na sala de aula e permitissem o uso das imagens dos alunos envolvidos e de suas atividades, com isto foi entregue um documento intitulado *Autorização para uso de imagem e obras escolares* ao qual retornou assinado pelos mesmos. O primeiro encontro com a turma teve como objetivo uma apresentação inicial do docente que estaria com eles. Na sequência, foram apresentados conceitos iniciais de Estatística, como População e Amostra.

A princípio parecia tudo muito tranquilo, entrar em uma sala de aula, mas não era tão simples assim, pois docentes da área em geral estão preparados para trabalhar com a matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como fazer com que pequenos, que estão vivenciando o processo de alfabetização, compreendam termos tão específicos e distantes da sua realidade? E como trazer esses termos de tal forma que tenham a sensação de pertencimento?

A estratégia foi a utilização de mapas. Inicialmente foi apresentado o mapa do Estado do Rio Grande do Sul e feita à analogia que, por serem muitas pessoas morando no Estado, teríamos uma população muito extensa. Então é preciso retirar uma parte desse mapa e estudar uma cidade, representando uma amostra. Escolhe-se a cidade do Rio Grande, mas a cidade também tem muitos riograndinos. Assim, o mapa da cidade, que representa nesse caso uma população, precisa ser restringido. Escolhe-se então um bairro, o Parque Marinha. Da mesma forma, é um dos bairros mais populosos da cidade, então pode ser considerado uma população, é necessário escolher um local do bairro, onde todos nós estejamos juntos, a Escola Porto Seguro será uma amostra do bairro, refinando mais um pouco a decisão, decide-se trabalhar com o 1º ano A, a turma que está participando da atividade. Logo a turma é uma pequena amostra do mapa do Rio Grande do Sul. A Figura 2 ilustra a atividade descrita.



**Figura 2-** Usando os recursos dos mapas para entender o conceito de População e Amostra.  
Fonte: Autoral

No segundo encontro são escolhidas 30 imagens, representando uma amostra, de uma possível população de coisas que teríamos no espaço escolar. Três frases novas são apresentadas: acontecerá com certeza, talvez aconteça e é impossível acontecer. Para que os alunos compreendessem que as 30 imagens deveriam ter relação com uma das três frases, foi necessário inicialmente fazer uma relação mais próxima com situações bem cotidianas. A seguir estão citados alguns exemplos descritos pelos alunos, tais como:

- Acontecerá com certeza: Ir para a escola;
- Talvez aconteça: A mãe limpar a casa;
- É impossível acontecer: Vir pelado para a escola.

Os alunos, em dupla, tiveram que escolher e decidir em comum acordo, numa amostra de 30 figuras, qual a imagem a ser fixada e justificar para a turma o porquê da escolha e enfim fixar no quadro. O quadro representa a tabela sendo construída. Nesse instante foi possível perceber algumas competências acontecendo, já que a comunicação, articulação e argumentação eram essenciais na decisão. As Figuras 3, 4 e 5 evidenciam as ações acontecendo.



**Figura 3** - As 30 imagens nos 05 eixos temáticos.  
Fonte: Autoral



**Figura 4** - Momento de argumentar, articular e comunicar ao grupo a imagem escolhida.  
Fonte: Autoral



**Figura 5** - Tabela construída pelos alunos.  
Fonte: Autoral

Após todas as 30 imagens estarem fixadas, foi proposto conforme descrito no plano, a possibilidade de reconstruir as imagens. A única imagem que provocou divergência na turma foi a bola de futebol, da temática esportes. Inicialmente estava na posição *Acontecerá com certeza* e foi alterada após a discussão da turma para a posição *É impossível acontecer*.

O aluno que fixou a imagem na posição inicial, tem como hábito jogar bola todos os dias, por isso a sua decisão, mas a turma trouxe a questão do ambiente ser a escola, então a

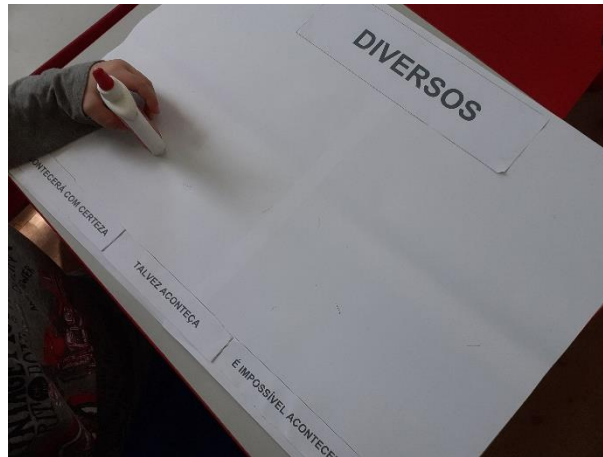
"Tia" não deixa jogar bola no intervalo, pois podem se machucar, logo na escola *É impossível acontecer*. Essa situação nos remete a uma hipótese de aprendizagem, onde segundo Colombo (2009) “tendo vários registros de representação é possível haver mudança entre eles e estas mudanças poderão ser mais econômicas e potencializadas” e ainda “a linguagem discursiva não oferece as mesmas possibilidades que podem oferecer uma figura ou um diagrama.”

No terceiro dia do encontro é proposta a transformação do registro em tabela para registro em gráfico. Essa transformação é referida por Colombo (2009) com relação à complementaridade dos registros, nos traz que “a linguagem discursiva não oferece as mesmas possibilidades que oferece um diagrama. Portanto, fica evidente o fato de transformar um dado tabular em gráfico, pois isso potencializa seu entendimento e sua representação mental.” A turma foi dividida em 05 grupos relacionados com as 05 temáticas propostas. Foram entregues para cada grupo o material necessário para a construção do gráfico.

A construção dos gráficos trouxe algumas dúvidas, por exemplo, o porquê as frases da dinâmica anterior terem que ficar na parte de baixo das colunas. Com um exemplo visual e simples foi possível justificar a troca. Na sequência da atividade os alunos foram desenvolvendo outras habilidades, tais como a motricidade fina, o trabalho em equipe, a interação com o grupo, entre outros. Essas habilidades serão somadas ao desenvolvimento das competências proposto pela BNCC. As Figuras 6, 7, 8 e 9 evidenciam a realização da atividade proposta.



**Figura 6-** Construção Inicial do gráfico.  
Fonte: Autoral



**Figura 7**- Eixo horizontal com variáveis e Título pronto.  
Fonte: Autoral



**Figura 8** - Construção final do gráfico.  
Fonte: Autoral



**Figura 9** - Gráficos prontos construídos pelo 1º ano.  
Fonte: Autoral

Ao término da atividade retomaram-se os conceitos população e amostra, mas agora visualizados nos gráficos por eixo temático. Durante toda a dinâmica foi possível perceber que os alunos não tiveram medo de arriscar, participando efetivamente de todas as atividades. Fica

evidente que nesse momento de letramento matemático, os alunos não criaram tabus e fobias com relação a disciplina, portanto toda a atividade aplicada e proposta acontece de forma muito participativa

### **Considerações**

A oficina realizada no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental evidenciou que os alunos aceitam o desafio de atividades diferentes, o que facilitou a aplicação da mesma. É possível perceber que rapidamente, alguns alunos já fazem suas próprias conjecturas sobre o conteúdo, mesmo ainda em processo de alfabetização.

O que está proposto na BNCC é um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, e sobre esta ótica toda sua fundamentação é construída numa avaliação por competência, onde as habilidades, conhecimentos e atitudes são essenciais para que isso ocorra. Com a aplicação da oficina, pensando como objetivos as suas habilidades de conhecimento, ficou evidente o desenvolvimento das seguintes competências: comunicação, articulação, argumentação, resolução de conflitos, curiosidade intelectual, utilização de diferentes linguagens, valorização da diversidade de saberes, entre outras.

A utilização de material concreto, de atividades lúdicas e novas práticas na sala de aula despertaram ainda mais o interesse desse conteúdo tão distante e ao mesmo tempo tão próximo do cotidiano dos alunos e contribuiu para ampliar a visão de o que é matemática pelos alunos.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular / BNCC*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 01 de julho de 2019.

COLOMBO, J. *Registros de representação semiótica, tarefas e análise de dados: articulações em torno do currículo de matemática*. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2009v4n1p90>>. Acesso em: 08.09.2019.

DUVAL, R. *Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática*. São Paulo: Papirus, 2003.

KAMII, C. *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação a escolares de 4 a 6 anos*. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, A. L. S. da. *Teoria de Aprendizagem de Piaget*. InfoEscola Navegando e Aprendendo, 2007. Sítio Info Escola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-piaget/>>. Acesso em: 21.09.2019.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. [S.l.]: Martins Fontes, 2000.



# **O LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## *EL LUGAR DEL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL*

*Gislaine Marroche de Brum  
Mestranda em Educação - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão.  
gbmarroche@gmail.com*

*Paula Bianchi  
Doutora em Educação Física  
paulabianchi@unipampa.edu.br*

### **Considerações iniciais**

Com a intenção de refletir sobre o lugar do corpo e do movimento na prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil, busca-se, nesse texto, estabelecer um diálogo a partir de dois eixos temáticos: a formação continuada de professores (TARDIF, 2004, 2011; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2003 e GATTI, 2000, 2009, 2015) e reflexões sobre as experiências com o corpo e de movimento na Educação Infantil (KUNZ, 1994, 2004; SAYÃO, 2004, 1996; VAZ, 2002; PERROTI, 1990; SARMENTO, 2004, KULMANN JR, 2003 e KRAMER, 2005). Destaca-se que essa reflexão é parte de uma pesquisa maior em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa.

A partir das observações realizadas para a pesquisa e da própria experiência docente, verifica-se que um dos grandes desafios enfrentados na Educação Infantil consiste na dificuldade da integração das experiências com o corpo e o movimento na prática pedagógica docente. Muitos são os fatores que conduzem para essa situação, sendo um deles fortemente apontado pelos professores que é a falta de conhecimentos teóricos e práticos para abordar pedagogicamente o tema com as crianças (VAZ, 2001). Como resultado, espera-se que as reflexões construídas a partir desse ensaio, com base na sustentação teórica do estudo em andamento, possibilitem repensar as práticas pedagógicas com e para as crianças na escola de Educação Infantil.

### **Aproximação teórica ao objeto de estudo**

#### *Formação continuada de professores no âmbito da Educação Infantil*

Conforme Imbernón (2010), a formação docente é um processo contínuo que ocorre ao longo de sua atividade profissional, podendo contribuir para que os

professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas que envolve a profissão e considerem as necessidades do coletivo, com o objetivo de se criar um processo formador que auxilie o estudo do cotidiano escolar e suas implicações na profissão docente, contribuindo para o fortalecimento da profissão docente.

Ainda de acordo com Imbernón (2010, p. 69),

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Desse modo, entende-se que a formação continuada que se concentre em atender apenas os professores individualmente auxilia apenas na aquisição de conhecimentos e técnicas, porém promove o isolamento, contribuindo para reforçar a imagem do professor que reproduz o saber adquirido no exterior de sua profissão. A formação contínua que tenha como base o trabalho coletivo dos docentes colabora no processo emancipatório e autônomo da profissão docente no que se refere à profissionalização docente.

Diante desse contexto, intercede-se a necessidade de que os saberes docentes são fundamentais na prática docente, como afirma Tardif (2002, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas.” Sob esta perspectiva, a lógica da racionalidade técnica que se estabelece em alguns cursos de formação pode terminar por dificultar a construção de um trabalho docente fundamentado na reflexão crítica articulado às práticas educativas. Entende-se que a formação continuada parece ter como desafio a incorporação de análises centradas na cultura escolar, mas sem desconsiderar a estrutura de relações sociais de poder em que a escola está inserida.

Nóvoa (1997) parte do princípio de que a formação se dá através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e de (re) construção permanente da identidade profissional, que ocorre no processo interativo e dinâmico, de troca de experiências e partilha dos saberes.

Este mesmo autor indica que a formação precisa estar relacionada com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento proafissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir escola). A formação continuada constitui-se como situação privilegiada,

não só para refletir e discutir sobre as diversas questões que envolvem o ensino, mas também para a criação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange a constituição do trabalho docente. Assim, associar a teoria e a prática na formação continuada é uma necessidade que enriquece os seus possíveis resultados, porque é na prática, com a prática e a partir da prática que os docentes se constituem profissionalmente e, assim constroem teorias que fundamentam novas práticas.

Para contribuir com as discussões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, realizou-se um levantamento de dados junto ao portal CAPES sobre a temática da formação continuada de professores da educação infantil. A partir do levantamento dos trabalhos científicos foram obtidos os seguintes resultados: alguns estudos revelam que são oferecidas mais oportunidades de formação continuada aos professores do ensino fundamental, pois a maioria das formações não trata de temáticas que contemplem as especificidades da educação infantil.

Nessa perspectiva Nóvoa (1995, p. 24), defende a necessidade de que as singularidades dos sujeitos sejam consideradas em qualquer que seja o processo formativo. Segundo o autor

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Ao abordar a confusão entre formar e formar-se, Nóvoa (1995) chama a atenção para distintas concepções ou dimensões da formação de professores. Numa dimensão exclusivamente técnica, desconsidera o pessoal e leva a uma fragmentação do profissional. E, ao mesmo tempo, ainda que se privilegie a dimensão técnica, formações são elaboradas e desenvolvidas sem levar em consideração as reais necessidades da atuação pedagógica no dia a dia da escola.

No mesmo contexto da formação continuada o autor Nóvoa (2010) também sugere algumas mudanças, partindo da premissa que “ninguém forma ninguém”. Tal premissa parte da experiência do sujeito, neste caso o professor, como fonte de conhecimento e de formação atuante numa realidade contextualizada. Isso me leva entender, a importância

de pensar a formação do professor como um processo, cujo começo se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e tem prosseguimento durante todo percurso profissional do docente.

Na mesma linha de pensamento, Imbernón (2010, p. 65) ressalta que

A formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar.

Desta maneira, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

Os trabalhos estudados também apontam que muitas professoras e gestoras confundem a formação continuada com palestras e reuniões, ou seja, as dificuldades estão em associar a formação contínua com a concepção de formação continuada nas dimensões de atualização profissional sistematizada, a qual compreende refletir o processo pedagógico em grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos e programas de formação continuada. Em relação a isso, Imbernón (2010, p. 69), destaca que:

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Nesse sentido, a escola precisa estar lado a lado com o professor, investindo na sua formação, viabilizando a troca entre pares, considerando que “a formação deve assumir um papel que vá além do ensino, criando possibilidades de participação e reflexão, para que os indivíduos aprendam e se preparem para conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

Ainda nesse contexto a educadora Bernadete Gatti (2013, p. 155-156) revela que:

À gestão pública da educação tem faltado, em seus vários níveis, um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada. A educação escolar pública, pela forma como é realizada nas diferentes comunidades, favorece a construção de uma imagem fragmentada da educação, empobrecida pela condição oferecida a seus professores e seus alunos. [...] A mudança em todas essas condições não pode ser feita da noite para o dia, mas pode ser feita, e exige conhecimento, senso de realidade, políticas específicas, planejamento e ações bem dirigidas. [...] Intenções não materializadas como novas ações, disposições e condições, não alteram conceitos já cristalizados.

Nesse sentido, a autora traz à necessidade de se repensar a formação continuada em todos os níveis, a partir dos princípios que regem a educação, começando pela política educacional sob a qual se edificam os nossos sistemas educacionais. Ela instiga à reflexão acerca da fragmentação secular do processo educativo, de uma escola descontextualizada e distante da realidade de educadores e educandos.

E por último os estudos demonstraram que algumas iniciativas de formações continuadas, quando oferecidas pelas instituições, ocorrem em horários e espaços inadequados, como nos intervalos para o almoço, nos corredores da instituição e no horário da educação física, fora do horário de trabalho, sendo erroneamente desenvolvidas, não contribuindo com a reflexão referente à prática pedagógica e ainda não recebendo o devido valor que deveria. A importância da reflexão dos profissionais da educação sobre sua profissão, suas práticas e das suas responsabilidades enquanto educador, como afirmou Nóvoa (2009, p. 24) “Parece que todos sabem, e até concordamos, com o que deve ser o futuro da profissão docente, mas temos dificuldade em dar passos concretos neste sentido”.

Desse modo, por meio das análises dos trabalhos científicos e a contribuição dos estudos dos autores estudados (TARDIF, 2004, 2011; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2003 e GATTI, 2000, 2009, 2015) percebe-se que a profissão professor não pode mais ser um processo solitário, em que cada um entra na sua sala, fecha a porta e vive em um mundo apenas seu. A diversidade de sujeitos/alunos/crianças com os quais se trabalha e as exigências da sociedade moderna já não permitem mais que o professor tente, sozinho, guiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Dessa maneira, “a formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para ‘nós’” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

### **Reflexões sobre as experiências com o corpo e de movimento na Educação Infantil**

Falar sobre o corpo nessa etapa educacional não é algo simples, justamente por ser um assunto pouco discutido e difundido nos ambientes escolares infantis e na formação em nossa formação acadêmica. Percebe-se claramente que na educação há uma visão de corpo disciplinado, em que as práticas que trabalham o corpo são isoladas das práticas intelectuais, aquelas da sala de aula. Com isso limita-se apenas a disciplina da Educação Física a responsabilidade de desenvolver práticas que envolvam o corpo.

Esse pensamento se confirma nas instituições de Educação Infantil ao observar-se que a única área do conhecimento que geralmente tem um professor ou professora especialmente para ela destinada é a Educação Física. Segundo Vaz 2001 isso é:

“fruto de uma tradição fortemente enraizada na educação ocidental, em especial na brasileira. Ela diz, de forma geral, que práticas corporais e intelectuais devem ocupar espaços e tempos diferentes nos *ambientes educacionais*, e que isso se resolve na medida em que para o corpo se destina um momento distinto dos outros que acontecem, geralmente, em sala de aula”.

De acordo com Vaz, (2001) o corpo é repleto de pluralidades. Ele é ao mesmo tempo social, psicológico, biológico e transcendente, mas sempre foi considerado inferior, como segundo plano na sala de aula em relação à mente. Deve-se entender o corpo e a mente como componentes que integram o mesmo organismo e estabelecer um elo entre o movimento e o desenvolvimento mental da criança, pois esta, desde o seu nascimento é movimento constante.

Nesse contexto a BNCC (BRASIL, 2017), traz os campos de experiências. No que se refere à área da Educação Física a BNCC trata como uma linguagem que deve estar articulada as demais linguagens na Educação Infantil, como artes plásticas, música, dança, literatura, etc, de forma a superar a fragmentação das áreas do conhecimento. Infelizmente o que se percebe nas práticas dos professores de Educação Infantil é que o campo corpo, gestos e movimentos são praticados sem que haja uma proposta intencional, justificada e embasada em pressupostos teóricos.

Por meio do diagnóstico realizado com as professoras que estão participando da pesquisa, o principal argumento dos pedagogos diante da dificuldade de perceber a Educação Física integrada as práticas pedagógicas é sua formação, pois segundo eles os Cursos de Pedagogia são frágeis e defasados em diversas áreas do saber, com maior destaque a área da Educação Física na docência, uma vez que são poucos os espaços para sua discussão, bem como para aprender a preparar o trabalho pedagógico na área.

Para auxiliar na compreensão desse contexto, foi realizado um levantamento das universidades federais brasileiras que estabelecem no currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a oferta de disciplinas relacionadas à área da Educação Física e/ou Movimento e, ainda se essas são obrigatórias ou complementares. Os resultados são apresentados a seguir:

De acordo com a análise realizada nas matrizes curriculares disponíveis no site dos Cursos de Pedagogia no Brasil, verificou-se que, na maioria das Universidades, são ofertadas 01 ou 02 disciplinas obrigatórias relacionadas à temática investigada. Das 49

instituições, 09 não ofertam nenhuma disciplina na área do movimento e 10 ofertam somente disciplinas complementares. Diante desses materiais coletados pode-se confirmar que a formação inicial dos pedagogos, realmente não contempla ou contempla muito pouco as práticas pedagógicas referentes ao trato com o corpo e o movimento na Educação Infantil e a sua qualidade neste contexto, para dar conta das exigências concretas dos alunos em sua complexidade.

Nesse contexto, partindo do pressuposto que a Educação Física é parte integrante da Educação Infantil, e que a formação inicial em Pedagogia, de acordo com os dados analisados, não garante ao pedagogo condições necessárias para o desenvolvimento do componente curricular, percebe-se a importância dos professores participarem de formações continuadas que reflitam a criança em sua dimensionalidade lúdica, considerando que o processo de construção de conhecimento tem como fonte principal a ação corporal e o movimento.

De acordo com Ayoub (2001, p. 57) a “Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem”, porém, infelizmente, ainda hoje, a Educação Física na Educação Infantil costuma ser vista pelo seu aspecto motor como um momento de distração, descanso e recreação, ou como apêndice de outras disciplinas, portanto incapaz de produzir conhecimentos e reflexões.

Portanto, repensar o papel da Educação Física na Educação Infantil é uma necessidade para garantir a qualidade social da educação. Afinal, se o professor não planejar e produzir a partir das especificidades dessa modalidade de ensino, “incorre no erro de se tornar um apêndice desse contexto educativo com vistas ao ensino de conteúdos escolares que podem reduzir e fragmentar o conhecimento para as crianças” (ROCHA, 2011, p. 87). Desta maneira, a Educação Física na Educação Infantil necessita estar voltada para a apropriação da cultura, a partir de um processo educativo que considere a criança em sua totalidade, considerando, principalmente, os aspectos relacionados ao corpo e movimento e ao brincar.

Nesse âmbito para Kunz (2007) o “Brincar e Se-Movimentar” são atividades que todas as crianças realizam, não apenas como uma forma de atividade funcional, mas como expressão de vida e necessidade indispensável para o seu desenvolvimento. É por isso considerado como um diálogo entre a criança com mundo, com outro e com ela mesma.

Ainda nesse mesmo contexto Lima, Moreira e Lima (2014) afirmam, baseando-se em Sarmiento (2007), que a infância é uma categoria geracional formada por sujeitos

ativos. Esses sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas, culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância. Sarmento (2004) apresenta os “eixos estruturadores” que nos permitem entender e identificar as regras norteadoras das culturas da infância. Entre esses eixos, destaca-se o eixo da ludicidade, que para Sarmento (2004) é um traço fundamental das culturas infantis, marcado pelo modo peculiar da relação social e a cultura do brincar, sendo, portanto condição de aprendizagem e de personalidade.

Para Sarmento (2004) a ludicidade é um vestígio essencial da cultura infantil. O ato de brincar não é exclusivo das crianças, mas do próprio ser humano e é uma das atividades mais significativas. Para os adultos existe uma distinção ente o brincar e fazer coisas sérias. Já para as crianças isso não tem diferença. O brincar é a atividade mais séria que as crianças fazem. Brincar é um dos primeiros elementos que caracterizam a cultura da infância, e é uma exigência da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem por meio da socialização. Por esse motivo o brinquedo acompanha as crianças em várias fases para construir as suas relações sociais.

Tendo em vista as análises realizadas a partir das ideias dos autores e dos dados levantados ao longo dessa pesquisa, pode-se considerar que a tentativa de garantir a presença da Educação Física na Educação Infantil integrada nas práticas pedagógicas é alvo de muitos debates e reflexões, pois quando acontecem às práticas de educação física, acontecem de maneira fragmentada das demais práticas, sendo que o intelectual ainda é priorizado na educação das crianças.

Nesse contexto KISHIMOTO, (2001, p. 7):

A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social.

A grande preocupação em torno desse assunto é de assumir-se já na educação infantil um modelo “escolarizante”, organizado em disciplinas e com uma abordagem fragmentária de conhecimento (AYOUB, 2005). Os estudos de Sayão (2002, p. 59) esclarecem que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais.



Dado o exposto, torna-se cada vez mais evidente e necessária a articulação entre educação física e educação infantil. As bases teóricas utilizadas mostraram-nos que esta fase da vida necessita hoje ser compreendida como categoria social e cultural, pois a criança é criadora de cultura, é capaz de transformar-se e transformar o que a cerca, porém somente pode-se defender o que conhecemos bem.

Nesse contexto, de acordo com os dados coletados, a temática aqui discutida precisa ser mais explorada no inverso dos professores de educação infantil, pois são poucas ou nenhum os momentos dedicados a reflexão e a discussão do tema aqui tratado. Grupos de estudo, pesquisas, palestras, seminários, são algumas respostas que podemos apresentar para tentar amenizá-lo.

. O tema “ movimento” faz parte da área de estudos da educação física e sabemos da sua importância, em todos os aspectos, para o ser em desenvolvimento. Todavia, torna-se necessário que se tenha conhecimento sobre o assunto para lutar em prol da educação física na educação infantil com e para as crianças. Assim, defende-se, sobretudo com a criança, a temática do “movimento” ou da educação física seja trabalhada de forma integrada as práticas pedagógicas.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, refletir sobre o lugar do corpo e do movimento na prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil, buscando-se, estabelecer um diálogo a partir de dois eixos temáticos: a formação continuada de professores (TARDIF, 2004, 2011; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2003 e GATTI, 2000, 2009, 2015) e reflexões sobre as experiências com o corpo e de movimento na Educação Infantil (KUNZ, 1994, 2004; SAYÃO, 2004, 1996; VAZ, 2002; PERROTI, 1990; SARMENTO, 2004, KULMANN JR, 2003 e KRAMER, 2005).

Como o trabalho é parte da reflexão de uma pesquisa maior em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa, buscaram-se dados já coletados para contribuir com o diálogo a partir dos dois eixos temáticos apontados acima. A partir dessas discussões pode-se chegar a algumas conclusões: a formação inicial em pedagogia apresenta lacunas em relação as especificidades, principalmente, o que se refere a Educação Física na Educação Infantil; constatou-se que os professores da educação infantil carecem de formação continuada para suprir as lacunas deixadas na formação inicial, principalmente no que se refere a educação física; verificou-se que as formações quando são oferecidas, normalmente, são realizadas em grandes grupos de

professores, não atendendo as especificidades de cada um, em horários inadequados, priorizando pessoas de fora da escola, com a realização de palestras e seminários; e por último, percebe-se que a educação física, na maioria das vezes, é vista pelas professoras como uma área separada das práticas pedagógicas e submissa as áreas intelectuais, servindo, muitas vezes, de apoio ou suporte a outras disciplinas.

Diante do exposto percebe-se que, ao falar da Educação Física na Educação Infantil, estamos num campo de discussões, de debates e reflexões, que ainda é marcado pela escassez de produções teóricas, de pesquisas e de estudos que contribuam para a legitimação das práticas da Educação Física neste nível da educação básica, através de propostas de ensino consistentes, pautadas por uma perspectiva crítica de ensino.

Assim, entende-se que a criança tem como característica principal a intensidade de movimentos, compreende-se como de fundamental importância tratar das especificidades do campo do conhecimento da Educação Física desde a primeira infância. Para isso, as reflexões suscitadas até aqui se encaminham no sentido de realizar práticas pedagógicas na Educação Infantil que respeite a criança em seu desenvolvimento, trabalhando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de forma integrada na busca de desenvolver o olhar crítico da criança para as relações sociais da sociedade em que está inserida, partindo da compreensão do seu mundo vivido.

Com isso, deve-se enfatizar que as aulas de Educação Física devem ser efetuadas nas escolas integradas às práticas das professoras, como um momento onde as crianças podem, através da ludicidade, desenvolver os aspectos físico, cognitivo e psicossocial conjuntamente. Entretanto, elas devem ser planejadas e executadas com objetivos, conteúdos, procedimentos, e avaliação adequados e sistematizados, para que o desenvolvimento seja atingindo da melhor maneira possível. Portanto, não se trata de oferecer brincadeiras aleatoriamente; É necessário que se saiba que objetivos atingir, selecionar conteúdos e aplicá-los através de metodologia adequada, favorecendo assim, o processo ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, p. 29-81, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, p. 65, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, p.12, 2016.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001, 2004.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. A escola o que é da escola. Entrevista com António Nóvoa. *Revista Escola Gestão Educacional*, São Paulo, n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SAYÃO, Débora Thomé. Infância prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez. *Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexão sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Fpolis, p. 163-172, 2002a.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p.9-34

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópoli RJ: 2016

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abril. 2000.

VAZ, A. F. *Técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais: aspectos da formação de professores e professoras*. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2001.

# EDUCAÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DA COMPLEXIDADE: INTERPRETANDO MORIN

*EDUCACIÓN CIENTÍFICA A PARTIR DE LA COMPLEJIDAD: INTERPRETANDO MORIN*

*Hebert Elías Lobo Sosa*  
*Doutor em Educação/IE-PPGEC-FURG/CRINCEF-ULA*

*Jesús Ramón Briceño Barrios*  
*Doutor em Educação/IMEF-MPEF (Polo 21)-FURG/CRINCEF-ULA*

*Juan Carlos Terán Briceño*  
*Mestre em Educação/Doutorando/PPGEC-FURG/CRINCEF-ULA*

## **Introdução**

A odisseia da humanidade permanece desconhecida, mas a missão da educação planetária não é parte da luta final, e sim da luta inicial pela defesa e pelo devir de nossas finalidades terrestres: a salvaguarda da humanidade e o prosseguimento da hominização (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, p. 111)

Tem-se a intenção urgente de encontrar as chaves para um educador que se proponha atuar em correspondência com a nova perspectiva que nos brinda o pensamento complexo formulado por Morin (2000) para a educação do futuro. Vinte anos deste manifesto de Morin, editado pela UNESCO e publicado, pela primeira vez em 1999, com o título original de *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Ele contém as ideias principais do autor sobre a educação sob a perspectiva revolucionária do pensamento complexo: Ensinar a condição humana, a identidade terrena, a enfrentar as incertezas, a compreensão, a democracia e a cidadania terrestre.

Na América Latina, a educação não sofreu mudanças significativas nessas duas décadas, pelo menos não em relação à estrutura e organização da escola. Os currículos escolares permanecem ligados à formação disciplinar, não conseguem captar a atenção e o interesse dos alunos; os recursos tecnológicos não alcançaram o impacto na qualidade e quantidade desejada. A educação, segundo Méndez (2014, p. 232), continua sendo vista como parte de um processo de “*borreguización*, um termo que é característico do pastor que conduz seu rebanho para onde ele quer levá-lo, o pastor conduzindo seu rebanho para ser, fazer, conhecer, conhecer para fazer o que ele quer que seja feito”.

A reflexão e a crítica, sobre as questões levantadas por Morin na época, permanecem em vigor e, as mudanças que devem ocorrer no processo de ensino / aprendizagem, à luz da discussão realizada, permanecem pendentes. É necessário quebrar esses paradigmas e avançar para o futuro visualizado da complexidade, indo do existente, do linear, da simplicidade, para

a não linearidade, a circularidade, a emergência, a aceitação do outro, ou seja, desconstruindo para construir um novo pensamento, desarmar conceitos errôneos, concentrar nossa atenção em ser, fazer, conhecer e viver juntos.

Ideias como a não fragmentação do conhecimento, a autocrítica e a reflexão sobre o que é ensinado e a postulação do paradigma da complexidade em que as partes e o todo estão relacionados, sob os princípios hologramático, dialógicos e de recursividade, ainda fazem parte de uma maneira inovadora de abordar os processos de produção de conhecimento, mas também os de ensino / aprendizagem.

O princípio dialógico é um princípio do conhecimento que une ou reúne ideias ou princípios de duas lógicas antagônicas à sua. Ou seja, ele une dois princípios ou ideias que são mutuamente exclusivos, mas que são inseparáveis dentro da mesma realidade ou fenômeno. Assim, a ordem e a desordem são contraditórias, mas, em sistemas complexos, colaboram e produzem organização e complexidade. Morin et al. (2003) destacam três exemplos importantes; a natureza dual da luz e as partículas materiais, assumida no início do século XX pela Física e, a impossibilidade de pensar a sociedade reduzindo-a aos indivíduos ou à totalidade social; a dialógica entre indivíduo e sociedade é também uma expressão da metáfora do princípio hologramático.

Numa organização complexa, este princípio holográfico, estabelece que: não só a parte está no todo, mas também o todo está inscrito em cada uma das suas partes. Assim, “[...] cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc.” (*Ibid.* 2003, p. 34)

Em termos de complexidade, a noção de recursividade está associada à ideia de loop retroativo, mas ultrapassa-a longamente; portanto, vai além da ideia cibernética de regulação. O princípio da recursividade conduz ao pensamento complexo às ideias de autoprodução e auto-organização. Estas duas ideias, juntamente com o princípio da recursividade, servem para a compreensão científica dos sistemas complexos: a vida, o universo, a sociedade, a escola.

Com base nessas ideias, as seguintes perguntas são analisadas a seguir: A escola é uma realidade complexa feita de vários olhares e experiências? Como um professor pode agir na perspectiva do pensamento complexo formulado por Edgar Morin para a educação do futuro? Como transferir os princípios do pensamento complexo da produção do conhecimento para o processo de aprendizagem da ciência?

## Educação e complexidade

La complejidad se impone en principio como la imposibilidad de simplificar; surge allí donde la unidad compleja produce sus emergencias, allí donde se pierden las distinciones y claridades en las identidades y causalidades, allí donde los desórdenes y las incertidumbres perturban a los fenómenos, allí donde el sujeto-observador sorprende a su propio rostro en el objeto de observación, allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento [...] (MORIN, 1986, p. 425)

Para que serve a educação com uma perspectiva da complexidade? Para responder a esta pergunta, o seguinte deve ser considerado primeiro:

A educação não é realizada no vácuo, mas no contexto sociocultural em que se desenvolve. A educação pode ser entendida como um elemento de reprodução social e cultural, transmissora da cultura dominante, mas também pode ser concebida como um fator transformador da sociedade (BORROTO, 2015, p. 31-32).

Assim, todo processo educacional hoje está imerso em um mundo em que; a interação entre seres humanos e natureza, entre diversas sociedades, civilizações ou culturas e entre “indivíduos” se multiplicou de maneira avassaladora, dando origem ao que costuma ser chamado de “mundo globalizado” que reflete dialogicamente uma profunda crise, em cada um de seus componentes.

Fazendo uma revisão do trabalho de Morin sobre educação em geral, um conjunto de ideais principais é destacado a seguir.

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. (MORIN et al., 2003, p. 98).

Então, da perspectiva de Morin, o primeiro conhecimento para a educação do futuro é determinar o que é relevante no conhecimento e, nesse sentido, nos diz:

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. (MORIN, 2000, p. 35).

Trata-se de resolver o paradoxo de ter por um lado “[...] nosso conhecimento desarticulado, dividido, compartimentado e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (*Ibid.*, p. 36). Para que a educação seja relevante, ela deve tornar notável o contexto, o global (relação entre tudo e as partes), o multidimensional e o complexo.

A condição humana deve ser ensinada, em todas as suas dimensões: cósmica, física, terrestre e a condição humana, “como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena, física e biológica.” (*Ibid.*, p.

50). A hominização nos ensina a dupla face das características de nossa condição humana: animalidade e humanidade, que se sobrepõem e se complementam.

A educação do futuro deve “cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade” (*Ibid.*, p. 55), este é a “*Unitas multiplex*”, porque nenhuma cultura ou costume é melhor que outra, apenas diferente. O mesmo deve integrar as concepções: de homo *sapiens* (racional, intelectual) à de homo *demens* (afetivo, emocional, ilusório), de homo *faber* (trabalhador, técnica) à de homo *ludens* (jogador, prazer), de homo *empiricus* (experimentador, ciência) à do homo *imaginarius* (criador, imaginação), de homo *economicus* (econômico, utilitarista) à de homo *consumans* (consumidor, generoso) e de homo *prosaicus* (prosaico, necessidades e obrigações) à do homo *poeticus* (poeta, amante, artista).

O advento da era planetária deve ser promovido, para o surgimento da globalização, o surgimento da identidade terrena, que respeita e se enriquece da diversidade diante da globalização alienante, unificadora e desumanizante. Seria o “[...] nascimento possível, mas ainda não provável, [...] da humanidade, que nos faria abandonar a idade de ferro planetária, pertencente à pré-história do espírito humano, que civilizaria a terra e veria o nascimento da sociedade-mundo” (MORIN et al., 2003, p. 100).

Devemos educar para superar os obstáculos da compreensão, superar o egocentrismo, etnocentrismo e socio-centrismo, que causam intolerância, xenofobia, egoísmo, e também para desenvolver uma visão ampla que deixe para trás o espírito redutor e proponha a ética da compreensão que “pede para argumentar e refutar e não excomungar e anatematizar” (MORIN, 2000, p.100), junto com “bom pensamento” (apreender o texto e o contexto juntos) e “introspecção” (autoexame-crítico) ) e a internalização da tolerância, que “Supõe convicção, fé, escolha ética e ao mesmo tempo aceitação da expressão das ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas” (*Ibid.* p.102).

Finalmente, a antro-po-ética que representa a ética da raça humana e “deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano” (*Ibid.* p. 106). Na relação indivíduo-sociedade, é essencial o conceito de democracia, que precisa existir do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas, mas vivendo com diversidade, pluralidade e respeito pelas minorias. Não devemos ceder à “redução do político ao técnico e ao econômico”, “à redução do econômico ao crescimento”, “à perda dos referentes e aos horizontes”, “alteração entre apatia e revoluções violentas”; porque, mesmo se as instituições democráticas são mantidas, a vida democrática é enfraquecida. Todos os elementos que constroem



responsabilidade, democracia participativa, que possibilitam uma projeção global, ajudam a construir um mundo mais justo e sustentável devem ser promovidos.

Toda essa missão (odisseia incerta) baseia-se no ensino de seis eixos estratégicos, diretrizes para a ação do cidadão em busca da hominização (MORIN et al., 2003).

1. O conservador / revolucionário (note que não revolucionário); Ações conservadoras devem ser promovidas para fortalecer e garantir a sobrevivência e ações revolucionárias significativas do progresso da hominização.

2. Progresso que resiste ao retorno da barbárie.

3. Problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, uma vez que o verdadeiro desenvolvimento é o desenvolvimento humano.

4. O retorno (reinvenção) do futuro e a reinvenção (retorno) do passado, a renovação e o aumento da complexidade do relacionamento passado / presente / futuro deve ser registrado como um dos objetivos da educação.

5. Complexidade da política da política da complexidade do devir planetário da humanidade, a incorporação do pensamento complexo na educação facilitará a geração de uma política complexa, que envolva o casal duplo: pense global / aja local, pense local / aja global.

6. Civilize a civilização, a reforma necessária da civilização ocidental, para superar suas misérias e tirar proveito de sua riqueza para alcançar a civilização planetária.

### **Ensino e pensamento complexo**

Na busca epistemológica do "humano real" e do "humano real", devemos vencer a tentação de certas tradições intelectuais e culturais de uma vocação simplista, elementarista e reducionista, em associação com um "pensamento complexo" ou "modo complexo de pensar"; que permite conhecer o "mundo humano" articulando os fatores bio-fisiológicos, psicossociais, cultural-antropológicos e materiais naturais. (ZULETA, 2009)

Considerando os princípios do conhecimento relevante, a educação deve levar em consideração que o papel do conhecimento é apreciar o meio ambiente e suas relações de maneira abrangente e global, de modo que; somos capazes de identificar os objetos e aprender com eles e seu lugar na natureza, e superar o esquema de memorização, supostamente objetivo, mas que, sendo carregado em nosso inconsciente, ele acaba sendo pouco confiável e inconveniente.

Morin ressalta que a verdadeira racionalidade é aberta pela sua natureza, ela dialoga com a realidade, opera entre a lógica e o empirismo, como resultado de um debate entre ideias conflitantes, que reconhece a afetividade e conhece os limites da mente humana, não apenas é

crítica, mas também autocrítica. Essa racionalidade não é exclusiva para cientistas e técnicos, mas para todos os seres humanos.

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2000, p. 48)

A educação deverá mostrar o destino social individual de todos os seres humanos e nossas raízes como cidadãos do nosso planeta; a chamada Pátria-Terra (MORIN, 1993). Este será o núcleo formativo essencial do futuro, que deve ter como objetivo fornecer aos alunos habilidades para detectar e corrigir erros e ilusões de conhecimento e, ao mesmo tempo, ensiná-los a viver com suas ideais e com os outros.

Nessa nova concepção, a incerteza não seria um problema para corrigir, mas a falta de certeza é considerada uma condição natural de todo conhecimento, de modo que verdades absolutas não podem ser ensinadas ou aprendidas porque não existem.

[...] teríamos que ensinar princípios de estratégias que nos permitam enfrentar os riscos, o inesperado, o incerto e modificar seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do caminho. É necessário aprender a navegar em um oceano de incertezas através dos arquipélagos de certezas. (MORIN, 2000, p. 46)

A educação do futuro tem que estar centrada na condição humana, na construção de uma nova era planetária, ela terá que armar o pensamento para saber enfrentar a incerteza sem desespero, deve ensinar a ética da compreensão, a arte da compreensão de maneira altruísta, mesmo quem não entende; porque, finalmente, é preciso aprender que o progresso é possível, mas incerto, e que, para isso, devemos transformar o sistema em um processo infinito de evolução.

Então, surge a pergunta sobre como um professor de ciências deve agir da perspectiva do pensamento complexo? Ele terá que alcançar uma compreensão do autocontrole do conhecimento, dando lugar às ideais de crítica, autocrítica, abertura e complexidade; onde o global é a presença do todo nas partes e das partes no todo, sendo que isso é mais do que a soma das partes.

A multidimensionalidade das coisas e a complexidade do tecido que se entrelaça inseparavelmente entre unidade e diversidade. Os fenômenos da natureza nas dimensões física, química, biológica, social e cultural estão entrelaçados, de modo que uma explicação, a partir da lógica complexa, da racionalidade proposta por Morin, não pode ser erguida de maneira isolada, simplificada e disciplinar.

Também deve ser revista a questão sobre como o professor deve fazer para conhecer e entender o ser humano que aprende, o aprendiz? Com uma visão multidisciplinar para apreender um ser multidimensional. Morin motiva os professores a desenvolver a atitude natural da inteligência humana, que nada mais é do que a localização da informação em um sistema de inter-relações que dá uma sensação de pertencer ao todo, mas ao mesmo tempo revela a profundidade e razão das partes.

Não há dúvida de que os processos de produção, transferência e apropriação do conhecimento não podem ser abordados e explicados adequadamente, mas apenas de uma perspectiva multidimensional. A mistura de múltiplos elementos, interações e feedback nos mostra a presença da complexidade, em um sistema aberto com capacidade de auto-organização.

A partir disso, a perspectiva dialógica deve ser incorporada ao estudo dos fenômenos educacionais, das diferentes visões antagônicas do mundo, dos processos implícitos e explícitos nas interações, do complexo diálogo entre equilíbrio e mudança, entre ordem e entropia.

A visão dialógica também implica destacar a importância do diálogo entre as disciplinas. Ao mesmo tempo, o dialógico leva a considerar, tanto na atividade científica quanto nos processos que ocorrem na escola / universidade, a simultaneidade entre racionalidade e afetividade, entre razão e sentimento.

Também será necessário incorporar a perspectiva hologramática que implica influenciar a importância da educação para promover a conexão entre o global e o específico. "Isso implica, por um lado, propor uma ciência que contextualiza os fenômenos em estudo e que, sem isolá-los do ambiente, contempla sua especificidade [...]" (BONIL et al., 2004, p. 17).

Da mesma forma, a perspectiva da ação proposta pelo paradigma da complexidade para o ensino na escola / universidade implica que se deve levar em conta a importância de, através de um jogo de pensamento e ação, tanto a formulação de questões quanto a busca de respostas e contradições.

Simultaneamente, estimular o trabalho colaborativo em equipes (não em grupos); a argumentação, através de ensaios ou debates; a autonomia para a aprendizagem e sua auto-regulação (meta-cognição) e a relação com o meio ambiente, o ambiente eco-bio-social, como fonte de dados e contexto de ação.

### **Aprendizagem e pensamento complexo**

Esse emprego máximo requer o exercício livre da faculdade mais expandida e mais animada da infância e da adolescência: a curiosidade, que muitas vezes é extinta pela

instrução, quando é o contrário, para estimulá-la ou, se ela estiver dormindo, acordá-la. (MORIN, 2000, p. 16)

O pensamento simples resolve problemas simples sem problemas de pensamento. O pensamento complexo, por si só, não resolve problemas, mas constitui um auxílio às estratégias que podem resolvê-los. Portanto, para promover um aprendizado que leve em consideração a complexidade, é necessário trabalhar com várias ideias simultâneas:

- Todas as teorias da aprendizagem são importantes para explicar o processo educacional, planejar as atividades de ensino e estimular o aprendizado.
- A interdisciplinaridade é uma condição necessária para a construção do conhecimento e, portanto, da aprendizagem.
- A interação entre pares, a inclusão, o diálogo dialético e as tarefas criativas e colaborativas incentivam o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, as oportunidades de aprendizado.
- Os alunos devem desenvolver habilidades para valorar os erros e ilusões de conhecimento e, ao mesmo tempo, aprender a conviver com os outros e suas ideias.
- Os alunos devem gostar do que estão fazendo, criando constantemente oportunidades para ouvir os outros, respeitar as opiniões dos outros, discutir, reconhecer "erros" e enfrentar conflitos de ideias sem transformá-los em conflitos entre pessoas.
- Os alunos devem aprender a integrar tecnologias nas tarefas de aprendizagem; o professor exerce uma rica mediação, o que leva o grupo a explicar o que fazem, como fazem e por que fazem;
- A aptidão natural da mente para fazer e resolver perguntas essenciais deve ser favorecida, e estimular correlativamente o uso total da inteligência geral (Morin, 1999b).

A educação também deve considerar que " desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica " (MORIN, 2000, p. 20), ideia que o autor também reforça em seu discurso dirigido aos jovens:

Nesse ponto, sabemos que você não pode separar a afetividade da inteligência, não pode continuar com a falsa oposição afetiva da inteligência. É evidente que afetividade, raiva, ódio e amor podem nos tornar cegos, mas não há racionalidade sem essa afetividade, sem esse amor pelo conhecimento, sem essa paixão pela verdade. O carinho também mobiliza nossa curiosidade. (MORIN, 1999)

Como Einstein disse uma vez (cit. in MÉNDEZ, 2014): "Não tenho nenhum talento especial, sou apenas curiosamente apaixonado", o que sugere o papel da curiosidade na educação e na criatividade do aluno.

Além disso, o educador deve dedicar parte de seu esforço à identificação de tendências e predisposições mentais (cerebrais) dos aprendizes responsáveis de acordo com sua inteligência, o que mostra uma conexão franca com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1992) e Armstrong (1999).

Precisa-se de um aluno com autonomia para aprender e para realizar sua auto-regulação (meta-cognição), capaz de reconhecer a multidimensionalidade das coisas e o tecido que entrelaça unidade e diversidade, assim, terá muitas possibilidades de se tornar um cidadão líder, comprometido consciente e crítico.

É necessário abordar sem demora as modificações curriculares necessárias para a transformação do nosso sistema educacional em todos os níveis, para as quais são necessários educadores com uma maneira diferente de encarar o processo de treinamento nas escolas / universidades, pois deve se concentrar em aprender o aluno, não em suas qualificações, mas em seu desempenho real, na consecução de objetivos de aprendizagem cada vez mais complexos.



**Figura 1.** Modelo para uma aprendizagem complexa das ciências.

Fonte: autores (2019)

Tudo isso repensando velhas questões: o que ensinar? como fazê-lo? e com quais ferramentas?, implica superar os paradigmas tradicionais para que a incorporação de novas tecnologias na sala de aula represente uma vantagem e não um problema novo, que longe de servir como instrumento de alienação e dominação, sirva como ferramenta para investigar, analisar e comunicar.

Um modelo de educação para uma aprendizagem complexa pode ser visto na figura 1. Os principais elementos do processo educacional estão representados: Estudante / aluno; Professor / tutor; Recursos e técnicas e Competências transversais. Cada um deles faz parte do todo, cada um deles reage com os outros, o processo muda e melhora quando cada elemento muda, por si só, mas também em suas inter-relações sistêmicas e complexas.

### **Considerações Finais**

A era planetária constitui a grande esperança de Morin, pela qual ele tem sido considerado utópico e ilusório, ao anunciar que, no final do século XX, a ética da comunidade poderia ter sido estendida a toda a humanidade. No entanto, sua abordagem é cada vez mais válida e pensar nisso é cada vez mais urgente.

Quando o planeta começa a mostrar evidências mais sérias e assustadoras dos danos ambientais causados pela humanidade, quando tensões políticas, militares, religiosas, raciais, sociais e culturais são alimentadas em todas as regiões do mundo, é quando parece mais essencial repensar a discussão sobre educação e conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

BONIL, J.; SANMARTÍ, N.; TOMÁS, C., PUJOL, R. M. Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: El paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela*, n. 53. 2004, p. 5-20, Sevilla, Espanha. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60999>.

BORROTO, L. T. Conocimiento, pensamiento complejo y universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, n. 2, 2015, p. 28-33. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n2/rces03215.pdf>

GARDNER, H. *Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica LTDA: Santafé de Bogotá, 1992.

ARMSTRONG, Th. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial: México, 1999.

MÉNDEZ SALAMANCA, N. M. Caminando hacia el futuro: hacia una Educación Compleja. *Itinerário educativo*, v. 28, n. 64, julho – dezembro de 2014, p. 231-24. Disponível em: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1431/1224>.

MORIN, E. *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra: Madrid, 1986.

MORIN, E. *Tierra-Patria*. Kairós: Barcelona, Espanha, 1993.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. C. E. F. da Silva e J. Sawaya. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *Conferencia dictada en el Salón Dorado de la Casa de Gobierno*, Ciclo de Conferencias de la Escuela de Gobierno para Jóvenes. Buenos Aires, 5 de abril de 1999.

MORIN, E.; CIURANA, E. R. y MOTTA, R.D. *Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad. S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ZULETA, E. *Notas*. Anotações do Seminário: Análisis Crítico-Reflexivo de la Educación desde la Perspectiva del Paradigma del “Pensamiento Complejo”. Doctorado en Educación. Núcleo “Rafael Rangel”, Universidad de Los Andes. Trujillo, Venezuela. 2009.

# DISCUSSÕES SOBRE A EJA: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NOS ANAIS DO CIEM, ENEM E SIPEM

*DISCUSSIONS ABOUT EJA: MAPPING OF SCIENTIFIC PRODUCTIONS IN THE ANNALS OF ICES, ENEM AND SIPEM.*

*Jéssica Renata da Cruz  
Acadêmica do curso de matemática licenciatura/ FURG  
jessicadacruz0614@gmail.com*

*Celiane Costa Machado  
Doutora em Matemática Aplicada/FURG;  
celianemachado@furg.br*

*Vanessa Silva da Luz<sup>1</sup>  
Doutoranda em Educação em Ciências/ FURG  
vanessaluz@furg.br*

*Elaine Corrêa Pereira  
Doutora em Engenharia de Produção  
Professora na Universidade Federal do Rio Grande - FURG;  
elainepereira@prolic.furg.br*

## **Introdução**

A sociedade contemporânea é marcada pela rapidez com que as informações são produzidas e disseminadas, caracterizando um novo paradigma do campo educacional em que a escola deixou de ser o único ambiente para se produzir conhecimento. Assim a valorização de espaços como Encontros Acadêmicos, Seminários e Simpósios, dentre outros, ganham destaque na produção do conhecimento científico. E é por este olhar de produzir conhecimento que este estudo foi desenvolvido com o objetivo de a partir de um mapeamento realizado nos anais dos eventos: Congresso Internacional de Ensino da Matemática (CIEM); Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM); Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática(SIPEM), realizar um levantamento dos trabalhos que problematizam em sua discussão o processo formativo dos professores de Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Escolhemos esses eventos por serem considerados dentro do campo da Educação e do Ensino de Matemática, os principais eventos da área. Sendo que o contexto desse trabalho é resultado do processo de pesquisa desenvolvido no Projeto Investigações sobre a Prática Docente na Universidade e na Escola. Deste modo, apresentamos um recorte da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Bolsista Capes



Nesse sentido, a metodologia desenvolvida neste estudo é de natureza qualitativa e quanto aos procedimentos nos aproximamos da pesquisa bibliográfica, a qual objetivou a partir de um mapeamento, com base nos estudos de Biembengut (2008), realizar um levantamento dos trabalhos que problematizassem em sua discussão o processo formativo dos professores de Matemática que atuam na EJA. Salientamos que o presente trabalho não tem o objetivo de apresentar cada um dos artigos desenvolvidos, mas sim, fazer um panorama geral do que está sendo discutido dentro do campo da formação docente nessa área. Portanto, enfatizamos que para a compreensão e descrição das especificidades de cada artigo é fundamental a leitura na íntegra dos mesmos.

### **Contexto da Pesquisa**

O Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)<sup>2</sup> é um importante espaço de discussão e de construção do conhecimento envolvendo a Educação Matemática. Sua história está interligada com a história da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, demarcando, inclusive a sua origem. De acordo com os estudos de Pimentel e Menezes (2002) foi durante o II ENEM, em 1988 que foi consolidada a criação da SBEM, a qual teve sua gênese na 6ª Conferência Interamericana de Educação Matemática, realizada em Guadalajara, México, em 1985.

A primeira edição do ENEM ocorreu em fevereiro do ano de 1987 na cidade de São Paulo, desde então já foram realizadas 12 edições, sendo que neste ano de 2019 ocorreu na cidade de Cuiabá a 13ª edição. O ENEM é considerado o principal encontro nacional na área da Educação Matemática, pois integra o universo dos professores da Educação Básica, professores e estudantes das Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia, estudantes da Pós-graduação e pesquisadores. A cada encontro é constatado o interesse pelas discussões sobre a Educação Matemática, as tendências metodológicas e pesquisas que constituem a área.

Nessa 13ª edição o ENEM contou com três grandes eixos sendo: Eixo 1 - Práticas Escolares; Eixo 2 - Pesquisa em Educação Matemática e Eixo 3 - Formação de Professores. Integrando os três eixos estão 25 subeixos<sup>3</sup>. O ENEM é uma oportunidade para encontros e partilhas em que são socializados estudos e pesquisas em Educação Matemática, num esforço

---

<sup>2</sup> O mapeamento foi realizado nos meses de janeiro e fevereiro do ano de 2019, por este motivo os trabalhos apresentados na 13ª edição não compõem o estudo.

<sup>3</sup>XIII Encontro Nacional de Educação Matemática 2019. Disponível em <<http://sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/>>.

de divulgar e compartilhar os conhecimentos sobre o tema em todos os níveis (XIII ENEM, 2019).

### **Referencial Teórico<sup>4</sup>**

Em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394. O documento define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Neste documento a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade integrante da Educação Básica reconhecida por lei. O documento apresenta uma seção específica para as discussões no âmbito da EJA, localizado no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) na Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos). Nessa seção são destinados os artigos, 37 e 38 que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria, assegurando “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996).

Esse reconhecimento na LDBEN em conjunto com iniciativas de diferentes segmentos educacionais oportunizou um aprofundamento nas discussões envolvendo a EJA. Em reflexo a essas mobilizações na área das políticas públicas em maio de 2000 é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA. A criação desse documento surge da necessidade de oportunizar um diálogo atualizado entre as políticas públicas educacionais que consolidam e garantem o direito de todos brasileiros à formação humana e cidadã, bem como a formação profissional, na vivência e convivência em ambientes educativos (SOARES, 2002).

Deste modo o parecer 11/2000 é o texto que regulamenta essa modalidade. As DCN também afirmam a EJA como uma modalidade de ensino e reconhece suas especificidades como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional com finalidades e funções específicas”, destacando três funções essenciais sendo: 1) Função Reparadora; 2) Função Equalizadora; 3) Função Qualificadora. Tais funções devem ser tratadas e cumpridas com dignidade, cuidado e rigor próprios dessa modalidade de educação (BRASIL, 2000). O cumprimento das funções dentro do campo educacional tem relação direta com uma política específica de formação inicial e permanente para os educadores. Sobre o processo

---

<sup>4</sup> Parte do referencial teórico foi apresentado no Encontro Humanístico Multidisciplinar, no ano de 2019.

formativo as Diretrizes reservam o item VIII - (Formação docente para a educação de jovens e adultos) destacando:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p.56).

Ainda a década de 2000 outras importantes iniciativas governamentais foram implementadas como, por exemplo: o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2001, o qual destina um capítulo para a EJA; O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 com o objetivo principal de universalizar o acesso à educação; Em 2005 o Decreto Federal nº. 5.478 de 24 de junho instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BARRETO, 2013). Concomitantemente, importantes encaminhamentos são realizados no âmbito das políticas públicas contemporâneas, como o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) e cursos de formação específica para o público da EJA, entre os quais, Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento na modalidade à distância.

No entanto, mesmo o processo formativo da EJA sendo um instrumento legal garantido por leis como as DCN para EJA e a LDBEN 9.394/96 estudos como os de Machado (2002) e Ventura (2012) mostraram que embora seja reconhecida a necessidade de formação do docente para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA. Diante dessa situação é que entendendo o ENEM como um profícuo espaço de produção do conhecimento científico é que propõe-se realizar um mapeamento teórico com o objetivo de identificar e analisar produções científicas que versam sobre a formação continuada de professores de Matemática que atuam na EJA.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada nesse estudo é de natureza qualitativa, a qual tem como base o Mapeamento Teórico de Biembengut (2008). De acordo com a autora o mapeamento não se restringe a um mero levantamento e organização de informações. É uma ferramenta que possibilita além do reconhecimento e análise das informações, um vasto domínio sobre o conhecimento existente da área investigada. Ainda de acordo com a autora “essa organização vai nos permitir um resgate da história dos conhecimentos, cuja nobreza, pode ainda não ter sido reconhecida”

(2008, p. 64). O mapeamento compreende três etapas: I) identificação; II) classificação/organização e III) reconhecimento/análise.

Na etapa da identificação realizamos dois momentos. O primeiro momento foi a escolha do evento que seria pesquisado, e pela relevância no campo da Educação Matemática optou-se pelos: CIEM; ENEM; SIPEM. Em seguida atribuímos o critério de busca que foi a pesquisa nos anais de todas as edições realizadas até o ano de 2019, a partir das palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, EJA e Formação de Professores. Nesse primeiro movimento encontramos oito (08) trabalhos no CIEM, 89 trabalhos no ENEM e quatro(04) trabalhos no SIPEM. Em função da expressividade de trabalhos no ENEM optou-se por direcionar a pesquisa só para esse evento. Após essa definição, fomos para o segundo momento no qual atribuímos mais um critério de investigação que seria em relação ao foco dos artigos. Definimos que seria realizada a leitura dos 89 resumos e seriam selecionados os que contemplassem a temática Formação de Professores de Matemática que atuam na EJA, ficando então com 17 artigos que contemplaram os critérios estabelecidos e que podem ser observados no Quadro 1.

**Quadro 1:** Artigos que abordam a temática Formação de Professores

Autores(as)/ Ano	Título
Angelo (2013)	Formação inicial de professores de matemática e educação de jovens e adultos: uma aliança necessária
Anjos (2013)	Modelagem matemática: possibilidade de um caminho para a Educação de Jovens e Adultos
Brunelli (2013)	Abordagens metodológicas para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos
Brunelli e Darsie (2013)	Algumas reflexões sobre a formação continuada desenvolvida pelos CEFAPROS para os educadores de matemática que atuam na EJA
Conceição e Menezes (2016)	Ensino da matemática: relatando e refletindo a prática docente na Educação de Jovens e Adultos
Fantinato e Santos (2007)	Etnomatemática e prática docente na educação de jovens e adultos
Ferreira e Gomes (2016)	Metodologia de projetos na EJA: os cursos de suplência da rede municipal de educação de Betim (1995-1999)
Fonseca e Oliveira (2013)	A formação do professor e o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos no município de Arapiraca-AL.
Freitas e Esquinalha (2016)	Análises de políticas educacionais e práticas curriculares em matemática para a EJA
Pantoja (2013)	O ensino de matemática para os alunos da EJA: pensando a formação dos professores.
Pasquini (2013)	Prodência/UEL/Matemática: a EJA em foco
Santos e Rodrigues (2016)	As duas faces da moeda: uma conversa com professores de matemática e educandos da EJA
Silva e Passos (2013)	Os entraves vivenciados pelos professores de matemática em exercício no processo de ensino e aprendizagem nas turmas da EJA em Belém do Pará.
Silva e Silva (2016)	Descobrimo a base média do trapézio: o Geogebra como instrumento de aprendizagem para a EJA

Silva, Nascimento, Nascimento, Silva, Angelo e Medeiros (2016)	Artefatos históricos e educação de jovens e adultos: relato de uma experiência de formação continuada de professores de matemática.
Soares e Belmar (2016)	O professor de matemática em início de carreira na EJA: dificuldades e dilemas
Zanon, Zanon e Milagre (2016)	Estágio supervisionado na eja: uma abordagem sobre perfis e metodologias de professores de matemática.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Delineada a pesquisa começamos a segunda Etapa denominada classificação/organização, na qual é necessário destacar os pontos relevantes que serviram de base para compreender o que já foi pesquisado e expresso de forma a elaborar um sistema de explicação ou de interpretação. Para a realização dessa etapa foi necessário ler os 17 artigos na íntegra. Para auxiliar nesse processo de classificação e organização conforme íamos lendo os artigos sintetizávamos as informações em um mapa de produções. Para cada artigo foi construído um mapa. No Quadro 2, temos um modelo desse mapa.

**Quadro 2** – Modelo do Mapa de Produção das Informações

Autores/Ano de publicação	Objetivo	Abordagem metodológica	Abordagem teórica	Principais resultados
Fonseca e Oliveira (2013)	Identificar as características sobre: - a formação inicial e continuada dos professores que ensinam Matemática; - a prática pedagógica; - os dados sobre a jornada de trabalho e materiais didáticos específicos para a EJA.	Estudo de caso.  Participação de oito professores da rede pública de ensino de cinco escolas.  Produção das informações a partir de entrevistas individuais.	Apresenta um estudo teórico com base nos documentos oficiais.	O estudo possibilitou aos professores a oportunidade de retratar a sua realidade escolar, registrar a sua prática pedagógica, bem como, expor a concepção que tem do processo ensino e de aprendizagem na EJA.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O mapa permitiu considerar as características e as peculiaridades de cada artigo. De acordo Biembengut esse movimento de sintetizar as informações é visto como um exercício que auxiliará o pesquisador a “compreender os fatos, ponderá-los, compará-los, rejeitar alguns, conservar outros, reunir elementos que possam vir a se constituir em excepcional embasamento para o pesquisador” (2008, p.95).

Para exemplificar os momentos realizados nas Etapas 1 e 2 denominadas Identificação e Organização elaborou-se uma sequência de momentos conforme segue o Quadro 3:

**Quadro 3:** Etapas de Identificação e Organização das informações

<p>ETAPA 1:</p> <p>Primeiro Momento: Busca nos anais das 12<sup>o</sup> edições do ENEM</p> <p>a) Busca nos títulos que tivesse a expressão: Educação de Jovens e Adultos; EJA; Formação de Professores.</p> <p>Segundo Momento:</p> <p>a) Leitura dos resumos e seleção dos que continham a temática formação de professores.</p> <p>ETAPA 2:</p> <p>Leitura dos artigos selecionados e construção dos Mapas de produção das informações</p>
---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nas informações classificadas e organizadas realizamos a Terceira Etapa do mapeamento denominada reconhecimento/análise em que de acordo com a autora é o momento em que são expostos os pressupostos teóricos emergentes desse mapeamento bem como os principais resultados. Essa etapa será apresentada no tópico a seguir.

### **Resultados e Discussões**

Após a leitura dos 17 artigos selecionados e de acordo com nossa interpretação os textos foram agrupados em quatro categorias conforme a proximidade ou semelhança nas discussões propostas. Sendo elas: I) Desdobramentos do processo de ensino e de aprendizagem de Matemática na EJA; II) O papel das políticas públicas no processo formativo dos professores; III) Desafios vivenciados e as estratégias utilizadas pelos professores de Matemática atuantes nas turmas de EJA; IV) Entre cruzamento de vozes: o compartilhar o processo formativo entre licenciandos e professores de Matemática. A seguir apresentamos uma síntese das discussões referentes a cada categoria.

I) Desdobramentos do processo de ensino e de aprendizagem de Matemática na EJA. Nesta categoria foram incluídos seis artigos. Os trabalhos apresentam como foco de discussão

o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática. Nesse movimento são destacados elementos que de acordo com os sujeitos participantes das pesquisas afetam o processo de ensino e de aprendizagem, sendo que a motivação pessoal dos docentes bem como a falta dela são atribuídos como os principais influenciadores no processo de aprendizagem. Outro aspecto apontado como fator que dificulta a aprendizagem na EJA é a ausência de material didático nas aulas de Matemática dessa modalidade e conseqüentemente a ausência de metodologia adequada nas aulas de Matemática da EJA, sendo indicada a necessidade de uma aula que considere principalmente o contexto em que o estudante está inserido. Assim diante das discussões apresentadas a formação dos professores aparece como um desdobramento desses apontamentos, ressaltando à importância do processo formativo dos professores de Matemática que atuam na EJA.

II)O papel das políticas públicas no processo formativo dos professores. Essa apresentou apenas um artigo com o foco principal da discussão sendo a implementação de políticas educacionais e práticas curriculares em Matemática para a EJA. O artigo apresenta uma visão geral do contexto da EJA no Rio de Janeiro por meio de recentes resultados de pesquisas em Educação Matemática envolvendo essa modalidade. São destacados como principais resultados a não neutralidade das seleções e práticas curriculares, e a defesa de que os percursos curriculares sejam conduzidos de forma que a Matemática dialogue com a vida dos estudantes jovens, adultos ou idosos. Foi apontado também que os professores valorizaram o processo formativo e reconhecem a necessidade de uma formação específica para essa modalidade de ensino.

III)Desafios vivenciados e as estratégias utilizadas pelos professores de Matemática atuantes nas turmas de EJA. Nessa categoria foram incluídos seis artigos. As reflexões apresentadas nessa categoria buscaram compreender e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática tanto no início de carreira como os que já tem experiência no campo da EJA. O foco foi analisar como se configura o papel do educador e se o mesmo é compreendido como um mediador entre os diferentes saberes presentes na sala de aula de jovens e adultos. Assim foram identificadas as características sobre a formação inicial e continuada dos professores, a prática pedagógica, os dados sobre a jornada de trabalho e materiais didáticos específicos para a EJA. Tais informações se mostraram pertinentes para estabelecer relações com as discussões envolvendo a utilização de estratégias de ensino direcionadas a educação de jovens e adultos para o ensino de Matemática com base nas tendências atuais pertencentes ao campo da Educação Matemática. Como principais resultados foram apontados que grande parcela dos professores de Matemática não cursou disciplinas que

contemplassem a EJA na sua formação superior. Salientando como fragilidade do processo de formação inicial a falta de preparo para lidar com os múltiplos desafios da profissão, o que ocasiona aos iniciantes enfrentar situações pelas quais não foram preparados.

IV) Entre cruzamento de vozes: o compartilhar o processo formativo entre licenciandos e professores de Matemática. Esta categoria contempla quatro artigos. São destacados nos artigos a relevância da vivência dos futuros professores de Matemática com os professores já atuantes. Ao estarem inseridos dentro do campo de trabalho que é a sala de aula os acadêmicos irão se defrontar com os desafios vivenciados pelos professores, como por exemplo, a ausência de uma metodologia adequada para trabalhar a Matemática em sala de aula, e com a interação terão a oportunidade de conhecer as estratégias utilizadas pelos professores atuantes. Deste modo ações desenvolvidas em projetos que oportunizam o repensar metodológico favorece um processo formativo e uma aprendizagem diferenciada tanto na formação inicial dos estudantes de licenciatura, quanto na formação de professores já atuantes, pois possibilita o conversar entre os futuros professores e os professores já em exercício na EJA, estreitando o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica.

### **Considerações**

Ao realizar o mapeamento dos trabalhos nos anais do evento ENEM que problematizam o processo formativo dos professores de Matemática que atuam na EJA, encontramos 17 trabalhos que abordam essa discussão. Após a leitura na íntegra dos trabalhos percebemos que a formação que se tem durante a graduação ainda possui muitas lacunas não preparando esses docentes para atuar nessa modalidade de ensino a qual tem suas especificidades e metodologias próprias.

Com essas lacunas o professor acaba por ter sua prática pedagógica limitada, e assim precisa buscar por novas estratégias que oportunizem outros caminhos que possam preencher essas deficiências encontradas durante o seu fazer docente na Educação de Jovens e Adultos. Dentre as estratégias utilizadas o compartilhar de saberes entre seus pares é a principal, fazendo com que esse docente minimize essas dificuldades deixadas pela sua formação inicial.



## REFERÊNCIAS

ANGELO, Borges Cristiane. *Formação Inicial De Professores De Matemática E Educação De Jovens E Adultos: Uma Aliança Necessária*. 2013. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/821\\_1213\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/821_1213_ID.pdf)>. Acesso em: 4.04.2019

ANJOS, dos Vieira Rosalina. *Modelagem Matemática: Possibilidade De Um Caminho Para A Educação De Jovens E Adultos*, 2013. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/943\\_349\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/943_349_ID.pdf)>. 4.4.2019.

BARRETO, Sabrina das Neves. *Aprender a ser educador da Educação de Jovens e Adultos nos ambientes onde transitam: o olhar de uma educadora ambiental*. 2013. 143 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013. disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/6690>>. Acesso em: 2.05.2019.

BIEMBENGUT, Maria Salett. *Mapeamento na Pesquisa Educacional*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008. 148p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 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: 2.06.2019

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em 2.06.2019.

BRUNELLI, Osinéia Albina. *Abordagens Metodológicas Para O Ensino de Matemática na Educação de Jovens E Adultos*, 2013. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1324\\_749\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1324_749_ID.pdf)>. Acesso em: 7.06.2019

BRUNELLI, Osinéia Albina; DARSIE, Marta Maria Pontin. *Algumas Reflexões Sobre a Formação Continuada Desenvolvida Pelos CEFAPROS para os Educadores de Matemática que Atuam na EJA*, 2013. Disponível em:< [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1324\\_750\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/1324_750_ID.pdf) >. Acesso em: 2.05.2019.

CONCEIÇÃO, Gonçalves Henrique Fábio; MENEZES, de Vieira Bruno. *Ensino Da Matemática: Relatando E Refletindo A Prática Docente Na Educação De Jovens E Adultos*, 2016. Disponível em: <[http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6681\\_2658\\_ID.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6681_2658_ID.pdf)>. Acesso em: 3.04.2019.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM, 2019. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>>. Acesso em: 27.01,2019

FANTINATO, de Castello Maria; SANTOS, dos Rosana. *Etnomatemática E Prática Docente Na Educação De Jovens E Adultos*, 2007. Disponível em:

<[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix\\_enem/Comunicacao\\_Cientifica/Trabalhos/CC84708018720T.doc](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Trabalhos/CC84708018720T.doc)>. Acesso em 7.05.2019

FERREIRA, Correia Ana; GOMES, Magalhães Maria. *Metodologia De Projetos Na Eja: Os Cursos De Suplência Da Rede Municipal De Educação De Betim (1995-1999)*, 2016. Disponível em: <[http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6739\\_2677\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6739_2677_ID.pdf)>. Acesso em: 4.04.2019

FONSECA, da Silva Simone; OLIVEIRA, de Alves Carloney. *A Formação Do Professor E O Ensino De Matemática Na Educação De Jovens E Adultos No Município De Arapiraca-AL*, 2013. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3570\\_1995\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3570_1995_ID.pdf)>. Acesso em: 5.04. 2019.

FREITAS, Vargas Adriano; ESQUINCALHA, da C Agnaldo. *Análises De Políticas Educacionais E Práticas Curriculares Em Matemática Para A EJA*, 2016. Disponível em: <[http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6402\\_2784\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6402_2784_ID.pdf)>. Acesso em: 7.04.2019

MACHADO, Maria Margarida. *O professor*. In: HADDAD, S (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 25-45.

PANTOJA, Lígia Lemos. *O ensino de matemática para alunos da EJA: pensando a formação de professores*, 2013. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3183\\_953\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3183_953_ID.pdf)>. Acesso em: 7.04. 2019.

PASQUINI, Regina Guapo. *Prodocência/Uel/Matemática: A EJA em foco*, 2013. Disponível em: < [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3622\\_2095\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3622_2095_ID.pdf)>. Acesso em: 7.04. 2019.

PIMENTEL, George Fernandes; MENEZES, Josinalva Estácio. *O movimento da educação matemática no Brasil : cinco décadas de existência*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: editora da UFRN, 2002. v. ÚNICO. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0204.pdf>>. Acesso em 4.06. 2019.

SANTOS, Patrícia dos Ferreira; RODRIGUES, Vânia da Silva. *As Duas Faces Da Moeda: Uma Conversa Com Professores De Matemática E Educandos Da EJA*, 2016. Disponível em: <[http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7919\\_4120\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7919_4120_ID.pdf)>. Acesso em: 7.04.2019

SILVA, Jeane da Costa; PASSOS, Laurizete Ferragut. *Os Entraves Vivenciados Pelos Professores De Matemática Em Exercício No Processo De Ensino E Aprendizagem Nas Turmas Da EJA Em Belém Do Pará*, 2013. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3306\\_1566\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3306_1566_ID.pdf)>. Acesso em: 28.04.2019

SILVA, Viviane da Sousa; NASCIMENTO, Janine Débora da Rocha; NASCIMENTO, do Gomes Maria; SILVA, Kacieli de Lima; ANGELO, Cristiane Borges; MEDEIROS, Jânio de

Elpídio. *Artefatos Históricos E Educação de Jovens e Adultos: relato de uma experiência de formação continuada de professores de matemática*, 2016. Disponível em: <[http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6663\\_3699\\_ID.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6663_3699_ID.pdf)>. Acesso em: 28.04.2019

SILVA, Eliza Souza; SILVA, Jeane da Costa. *Descobrimo A Base Média Do Trapézio: O Geogebra Como Instrumento De Aprendizagem Para a EJA*, 2016. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3306\\_1566\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3306_1566_ID.pdf)>. Acesso em: 28.04.2019.

SOARES, Jônatas da Silva; BELMAR, Cristiano Cesar. *O Professor De Matemática Em Início De Carreira Na EJA: Dificuldades e Dilemas*, 2016. Disponível em: <[http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7716\\_3429\\_ID.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7716_3429_ID.pdf)>. Acesso em: 28.04.2019.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VENTURA, Jaqueline. *A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/458/398>>. Acesso em 17.05.2019.

ZANON, Xavier Thiarla; ZANON, Mistura Jéssica; MILAGRE, Henrique Pedro. *Estágio Supervisionado Na EJA: Uma Abordagem Sobre Perfis E Metodologias De Professores De Matemática*, 2016. Disponível em: <[http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6560\\_2672\\_ID.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6560_2672_ID.pdf)>. Acesso em: 13.04.2019

# A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

*THE CONTRIBUTION OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN EDUCATOR TRAINING*

*Joselma Chaves Tapia  
Mestranda/Universidade Federal do Pampa  
joselmachavestapia@gmail.com*

## **Introdução**

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa para qualificação no Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa. Apresento uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo geral de proporcionar ações que sejam desenvolvidas pela gestão escolar na redução do estresse emocional dos educadores. No texto abordo a proposta de intervenção que terá continuidade ao longo do desenvolvimento do projeto.

No ano de 2009 iniciei na profissão de educadora e em minha concepção empírica, durante as reuniões pedagógicas com os professores da rede e coordenadores pedagógicos das escolas e nas visitas às mesmas, percebo o desgaste emocional na categoria docente. Desde o ano de 2017, atuo como supervisora na Secretaria Municipal de Educação de Santa Vitória do Palmar/RS, estando nessa função, questiono: o que posso fazer para minimizar essa realidade? O problema da pesquisa é: “De que maneira a gestão escolar pode contribuir para minimizar o estresse emocional dos educadores de duas escolas da rede Pública Municipal de Santa Vitória do Palmar?” Dessa forma, os objetivos específicos são: identificar se os gestores realizam ações para auxiliar no desgaste emocional dos educadores; detectar quais ações são realizadas para minimizar a situação; analisar e refletir sobre possíveis ações para minimizar o desgaste emocional dos educadores; perceber e conscientizar a importância do papel da gestão democrática no cotidiano escolar e propiciar momentos de reflexão sobre as atribuições dos gestores.

A pesquisa será realizada com os gestores de duas escolas específicas do município: EMEF Marechal Castelo Branco, localizada na zona urbana da cidade, bairro central. Esta, tem a maior quantidade de alunos, totalizando 475 e 73 funcionários, sendo que 50 são professores e os 23 restantes estão incluídos auxiliares, serviços gerais e monitores. A gestão escolar está há dez anos nessa função, sendo que nos três últimos anos, foram eleitas através do voto democrático pela comunidade escolar.

A segunda escola é localizada na zona rural, EMEB Bernardo Arriada, que contém 448 alunos, sendo a segunda do município que tem a maior quantidade de alunos. Em seu quadro funcional constam 68 funcionários, em que 51 são professores. Há dois anos essa gestão está atribuindo suas funções nessa escola, anteriormente eram outras professoras desse local.

A escolha por essas instituições foi pelo motivo de ser as maiores escolas da rede, com o maior número de alunos. Pelas distinções de cada uma. A primeira é localizada em um bairro central, com uma estrutura física preservada. A segunda localizada no interior com uma comunidade bastante carente, e necessitando de melhorias na estrutura física. Talvez por serem as maiores escolas, estão concentradas as maiores quantidades de atestados por adoecimentos dos professores. Nas reuniões pedagógicas com os gestores dessas instituições e com os professores, é comentado por ambas as partes a falta de motivação de alguns professores e o cansaço mental para dar conta de todas as tarefas do cotidiano. Ao visitar essas escolas, os comentários foram os mesmos, sendo demonstrado um ambiente triste, sem comunicação entre colegas, com caras fechadas e aparências abatidas por parte de alguns.

Sendo assim, A ideia inicial é de realizar um trabalho com os gestores das duas instituições do município, fazendo um levantamento de dados com os educadores e gestores se estão sendo desenvolvidas ações pensadas na saúde emocional dos educadores? E quais? Propondo uma análise das atribuições dos gestores democráticos e ações possíveis para minimizar a exaustão emocional do efetivo grupo docente dessas escolas.

### **Procedimentos Metodológicos**

O estudo é de natureza qualitativa, porque terá uma grande preocupação com o ambiente estudado, desenvolvendo visitas frequentes aos locais analisados. Conforme Bodgan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, os dados obtidos são agregados através do contato direto com o contexto de estudo, por esse motivo deve dispor de uma grande quantidade de tempo para observação, análise e coleta de dados.

Foi realizada uma pesquisa Bibliográfica que segundo Boccato (2006), esse estudo busca a resposta de uma hipótese através de referenciais teóricos que analisam e discutem as várias colaborações científicas. Esse tipo de pesquisa oferece suporte ao conhecimento sobre o assunto pesquisado. Nesse caso, ela está contribuindo para minha hipótese de pesquisa que está relacionada a gestão democrática e ao estresse emocional dos educadores.

Para a organização desse estudo, foram utilizadas obras e artigos dos principais autores que abordam os assuntos da minha problemática. Entre eles estão: Carlotto (2012), Libâneo (2004), Lipp (2002), Oliveira (2003), Paro (2002). A leitura das fundamentações teóricas foram

de grande importância para o conhecimento do assunto, a definição do tema a ser estudado, a organização do processo de pesquisa e a possível intervenção.

Na próxima etapa a coleta de dados se dará por meio de documentos, questionários, entrevistas gravadas em forma de vídeo, diário de bordo com o objetivo de melhor compreender o comportamento e as vivências dos grupos que serão estudados. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), serão respeitadas as maneiras que os dados em análise forem registrados, contendo citações conforme as respostas nos registros, sendo abordadas detalhadamente. Ao recolher os dados, o objetivo não será de confirmar alguma hipótese construída de conhecimento prévio, mas de agrupar os dados recolhidos, realizando a investigação, utilizando métodos que colaborem na superação de riscos de subjetividade e enviesamentos aos descrever as análises.

Além de entrevistas individuais, questionários e vídeos, será proposto um grupo focal que segundo Morgan (1997), os grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa, decorrentes das entrevistas em grupo, que servem para coletar informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma maneira de entrevistar grupos, embasada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações minuciosas sobre um tema específico, no caso, sugerido por um pesquisador, a partir de um grupo de participantes selecionados, buscando conseguir dados que possam possibilitar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um determinado assunto.

Com relação ao número de participantes nos grupos focais, na literatura encontra-se uma variação entre seis a quinze pessoas. A ideia inicial da intervenção é de desenvolver com seis participantes. Pizzol (2004), afirma que o tamanho ideal para um grupo focal é aquele que consista na atuação efetiva dos participantes e a discussão apropriada das temáticas. No primeiro momento seriam abordadas as questões. “Se os gestores pensam na saúde emocional do grupo de professores em suas instituições; se desenvolveram ações voltadas para essa questão? Se acreditam ser importante? E por qual motivo? A partir dessas questões será dada continuidade a pesquisa.

**Gestão democrática:** *um olhar para o estresse emocional dos educadores*  
*O contexto geral da educação, precarização e gestão escolar*

As influências que a sociedade contemporânea apresenta, acarretam mudanças comportamentais nos indivíduos, levando em consideração que as transformações sociais refletem na instituição escolar, tendo como uma de suas funcionalidades valorizar as práticas

sociais. Nesse sentido é significativo afirmar que a comunidade escolar vem sofrendo mudanças nas últimas décadas.

Exercer o ofício de educador no contexto atual é difícil e desafiador. Exige disponibilidade de tempo, de criatividade, de conhecimentos teóricos, metodológicos, motivação, entre outros. O professor tem diversas funções durante e fora o período de trabalho. De acordo com D'Ambrósio (1997) ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, preocupação com o próximo, sem amor num sentido amplo. O professor constrói com o sujeito o que ninguém pode tirar, que é o conhecimento, e este só pode ser passado adiante, por meio de uma doação. Ser educador é muito complexo, é importante o gosto de ensinar, o esforço, a responsabilidade com o outro entre tantos fatores.

Conforme Souza et al (2003), até a década de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino possuíam um emprego estável e um certo prestígio social. Nas décadas de 1980 e 1990, com as reformas educacionais implantadas, os professores sofreram o impacto das transformações que ocorreram na sociedade e no mundo do trabalho. Nos anos de 1990, acentuou-se as precárias condições do trabalho docente e a grande quantidade de afastamentos por motivos de doença na categoria. E de acordo com Freitas & Cruz (2008), em 2000 foi obtido o acréscimo do adoecimento dos profissionais docentes.

Segundo Tardif e Lessard (2005) a atividade docente pode ser realizada de acordo com a organização e autonomia do professor, porém o trabalho docente faz parte de uma maior sistematização da instituição de ensino, considerando as relações atribuídas e desenvolvidas no ambiente escolar, responsáveis pelo alcance dos resultados no processo de aprendizagem entre professor e aluno. Na escola as construções se dão coletivamente, havendo diversos agentes dentro e fora do estabelecimento de ensino, contribuintes nesse processo.

Dessa maneira, ao falar da tarefa árdua dos professores é preciso ressaltar a necessidade de uma gestão democrática comprometida com uma educação de qualidade. Visando melhores condições de trabalho, enfocando na aprendizagem dos alunos. De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da gestão democrática. Conforme Paro, 2002, a Gestão Democrática está fundamentada na coordenação de atitudes e ações que dispõem da participação efetiva da comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) que é sujeito ativo no processo de gestão, colaborando nas decisões da escola. Assim, é indispensável que todos os envolvidos tenham entendimento, conhecimento e consciência de seu papel enquanto membro da comunidade escolar. Segundo Libâneo (2004), a gestão democrática tem como ponto inicial a valorização de pensamentos, percepções e ideais,

estabelecendo uma convivência adequada com toda comunidade escolar, para que unidos possibilitem ações referentes ao bom andamento escolar. O bom gestor não centraliza o poder em si, mas lidera uma equipe e compartilha responsabilidades. Seguindo as ideias de Libâneo (2004), o papel dos gestores é de procurar maneiras de incentivar e motivar sua equipe, durante a correria do trabalho, encontrar diversos momentos para dialogar, promover rodas de conversas, formações continuadas, oferecer uma ideologia clara para a instituição, realizar um trabalho em conjunto, exercendo a verdadeira função da gestão democrática, partindo de problemas encontrados no cotidiano e esgotar tentativas de solucioná-los. Propiciar ações que visem ao bom funcionamento da equipe, incentivar os profissionais envolvidos a desempenhar seus papéis com satisfação e motivação, desenvolver ações voltadas para o trabalho em equipe e procurar articular e integrar os setores, são influências da gestão escolar na motivação dos professores.

Segundo as ideias de Veiga (1998) a gestão democrática necessita compreender o real sentido do PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, reconstruí-lo coletivamente, na busca da concretização das ações. Também é de extrema necessidade a implementação de projetos elaborados no coletivo, a participação de todos nas tomadas de decisões é mais produtivo, havendo maior comprometimento e responsabilidade. É nele que deve estar contendo a direção em que a escola deseja seguir e sua ideologia, através de uma ação intencional, sendo flexível, podendo sofrer alterações durante o percurso. A possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela autonomia da escola e competência de traçar sua identidade.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. É a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.(PARO, 2017, pg. 7).

Os fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática são participação e autonomia. É necessária a compreensão de que o diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um mediador e um gestor de conflitos dos diversos ideais e aspirações do grupo. O verdadeiro líder divide funções, em que todos se sintam pertencentes ao local de trabalho, responsabilizando-se no funcionamento do estabelecimento de ensino. O bom gestor não centraliza o poder em si, mas lidera uma equipe e compartilha responsabilidades, todos passam a fazer parte das decisões, sendo fundamental construir parcerias comprometidas com uma educação inovadora.



De acordo com Oliveira (2003) o sucesso da educação não depende somente do perfil do professor, a gestão escolar precisa dar subsídios e oferecer meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexa. Reconstruir o Projeto Político Pedagógico de sua instituição, executando as ideologias contidas nesse documento, sem correr o risco de deixá-lo engavetado. Buscar a solução dos problemas que surgem no cotidiano, fazendo com que todos sintam-se responsáveis na resolução dos conflitos, zelando por um trabalho no coletivo. Promover rodas de conversas, possibilitar o diálogo e respeito de opiniões e concepções, buscando motivar sua equipe de profissionais, possibilitando formação de professores nas reuniões pedagógicas, que no município de Santa Vitória ocorrem uma vez por semana. Desse modo, será possível um professor mais engajado, sentindo-se pertencente da comunidade escolar, podendo estar mais preservado emocionalmente. Os gestores devem conhecer suas atribuições e ter a consciência da sua real função e responsabilidade com seu grupo para gerir ações para contribuir nas dificuldades do cotidiano escolar.

### **Caracterizações individuais do estresse emocional**

Ao longo do trabalho na gestão municipal da educação em Santa Vitória do Palmar/RS, percebo que o estresse emocional dos colegas educadores é um tema relevante a ser aprofundado. Conforme Lipp, (2002) é denominado de estresse ocupacional o mesmo que procede do ambiente de trabalho, ainda que, não haja conformidade quanto à definição entre os pesquisadores desse assunto. A quantia de estresse que cada indivíduo vivencia pode ser articulada por: experiência no trabalho, nível de habilidade, padrão de personalidade e auto-estima.

Seguindo as ideias de Lipp (2002), o estresse é um estado geral de tensão fisiológica e preserva relação diretamente com as exigências do ambiente. O estresse ocupacional é constituído por uma experiência imensamente desagradável, associada a sentimentos de tensão, ansiedade, hostilidade, frustração e depressão, provocados por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores que contribuem para o estresse ocupacional são desde as individualidades de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

Vale e Aguillera (2016), afirmam que o estresse e a síndrome de Burnout são as principais razões de afastamento no trabalho na categoria docente. A síndrome de Burnout pode ser compreendida como um tipo de estresse de caráter persistente ligado a situações de trabalho, decorrente da frequente pressão emocional relacionada ao excessivo envolvimento com pessoas

por extenso estágio de tempo conforme Harrison (1999). Mazzola, Schonfeld, & Spector (2011) apontam que a sobrecarga de trabalho, os problemas de comportamento dos alunos, a burocracia excessiva, a dificuldade de relacionamento com os supervisores nas escolas como os principais elementos de desgaste no trabalho. De acordo com Freitas e Cruz (2008), estudos entre 1985 e 2007 sobre o trabalho do professor indicaram a incidência de problemas vocais, doenças osteomusculares, estresse, transtornos mentais, síndrome de Burnout, entre outras.

Neves e Silva (2006) afirmam que, independente do nível de ensino e se a instituição na qual atua é pública ou privada, o professor vem apresentando repercussões negativas em sua saúde, que podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, pois além de dominar os conhecimentos específicos para sua área de atuação o educador precisa ter envolvimento com os aspectos afetivos, sociais e morais. Outro fator é a desvalorização social do trabalho, os baixos salários e a falta de prestígio ao educador, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, pois o professor precisa estar sempre buscando conhecimento, especialização para acompanhar os tempos modernos e atrair seus alunos para uma aprendizagem significativa e prazerosa. Também o fator das classes numerosas em que o professor precisa dar conta de todas as especificidades de cada educando e seu comportamento em aula, a dificuldade de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho, sendo que o professor tem diversas funções fora do período de exercício docente. Além da sua vida pessoal, precisa dedicar momentos para planejar suas aulas, levando em consideração todas subjetividades encontradas em sua turma, a burocracia excessiva para resolver assuntos do cotidiano, já que a sociedade no geral faz parte de um sistema fragmentado que cada um faz uma parte, e se uma não cumpre com sua atribuição, gera um maior tempo para a solução de um problema, e as relações interpessoais insatisfatórias no trabalho, com as famílias, colegas e supervisores. Conforme Carlotto (2012), esses fatores se constituem como fontes de estresse associadas à organização do trabalho.

As condições de trabalho dos educadores, a maneira com que impulsionam as suas habilidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar muito esforço de suas funções psicofisiológicas, sendo imprescindível tempo para recuperação, e não havendo esse momento, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais entre outros.

Conforme Oit (1981) Ensinar é uma atividade com elevação de stress, com impactos visíveis na saúde física, mental e no desempenho profissional dos educadores. Segundo Kyriacou & Pratt, (1985) e Cooper (1996) entre as repercussões mais destacadas são distúrbios

derivados do estresse, doenças cardiovasculares, neuroses, labirintite, faringite, fadiga, tensão nervosa e insônia. Por meio dos seus problemas de saúde e pela redução na frequência ao trabalho, o estresse ocupacional pode ser verificado entre os docentes. Segundo Capel (1987) os fatores psicológicos relativos ao estresse docente abrangem depressão, ansiedade, hostilidade, exaustão emocional e irritabilidade.

### **Considerações Finais**

Segundo Libâneo (2004) cultivar sensações positivas e compartilhar atitudes de respeito e confiança gera valores realmente significativos para a instituição, pois professores e funcionários ao estarem num ambiente alegre e dinâmico tornam-se mais dispostos e encorajados a trabalhar e ainda a promover um trabalho coletivo, cooperativo e prazeroso. Em um processo democrático, em que todos tem direito a voz, a gestão deve trabalhar para eliminar as relações competitivas e autoritárias que ainda ocorrem nas instituições de ensino, promover rodas de conversas; possibilitar o diálogo e respeito, procurando motivar sua equipe de profissionais e promovendo formação de professores nas reuniões pedagógicas, que no município de Santa Vitória do Palmar acontecem uma vez por semana essas reuniões. Na busca de um professor mais engajado, sentindo-se pertencente da comunidade escolar, estando mais preservado emocionalmente, podendo minimizar a realidade do desgaste emocional dos educadores.

Desse modo, esse estudo tem o intuito de fazer com que os gestores compreendam melhor seu papel e promovam ações no seu cotidiano pensando não somente nos alunos, mas cuidando emocionalmente dos educadores que conseqüentemente, poderão ter condições de desenvolver um trabalho melhor com o enfoque da aprendizagem que são os educandos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- CARLOTTO, M. S. (2012). *Síndrome de Burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção*. Porto, Portugal: LivPsic.
- D'AMBRÓSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. São Paulo: Papirus, 1997.
- FREITAS, C. R., & Cruz, R. M. (2008). Saúde e trabalho docente. *XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, Brasil, 1-15.
- DIEHL, Liciani; MARIM, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Revista Periódicos Eletrônicos em Psicologia*. Est. Inter. Psicol. v.7. no.2 Londrina. Dez. 2016.
- GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M. e ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemari Cristina da; BELLO Suzele Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *A arte da Pesquisa Bibliográfica na busca do conhecimento*. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.
- PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.
- REIS, Eduardo J. F. Borges dos; ARAÚJO Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manuela Oliveira e. *Docência e exaustão emocional*. Educ. Soc.vol.27 no.94 Campinas Jan./Apr. 2006.
- RIBEIRO, Leticia Mendonça Lopes; MIRANDA, Aline Cristina. Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuições de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman. *Revista do Instituto de Ciências Humanas – vol. 15, nº 21*, 2019.
- VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

# A DOCÊNCIA EM ESCRILEITURAS: CARTOGRAFIA DE UM ESTILO ANIMAL

## TEACHING IN WRITREADINGS: AN ANIMAL-STYLE CARTOGRAPHY

*Josimara Wikboldt Schwantz,  
Doutora em Educação/UFPel,  
josiwikboldt@hotmail.com*

### **Introdução**

Vimos possibilidade de habitar um território existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2012) na docência, lidando com mapas que se desvendaram diante de nós. Para tal, a pesquisa buscou despir-se de maneiras formais ao tratar de um arquivo escrituras, considerados dados não formalizados e, sim, amorfos, dispostos em um suporte que gerou outro com procedência na invenção, pois “toda a invenção depende de um arquivo” (ADÓ, 2013, p. 102 *apud* CORAZZA, 2018).

Houve um problema que nos mobilizou: Como a constituição de um estilo, por meio de escrituras, afeta os modos de ser e exercer a docência? Propomo-nos a realizar uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) visando acompanhar um processo de produção subjetiva de um estilo docente em variação, a partir de elementos artísticos, filosóficos e literários experimentados em Oficina de escrituras Conatus.

### **Arquivo e método**

Diante da escolha por analisar o arquivo da Oficina Conatus, realizada a partir do Projeto Escrituras (CORAZZA, 2011), acionamos um método que visou problematizar (na medida em que critica falsos problemas e dispõe da composição dos verdadeiros), diferenciar (fazer cortes e intersecções em uma determinada estrutura) e temporalizar (no que se refere a uma duração dos acontecimentos para dizer de uma docência) (DELEUZE, 1988; CORAZZA, 2018).

Levamos em conta o processo do arquivamento. Ele está atrelado não só a uma história que diz de uma memória, mas, a um futuro, àquilo que deixa de ser para se tornar outra coisa. A ação de ler-escrever nas margens, a partir dos excessos e vazios deste arquivo, na imanência, dão lugar a uma nova inscrição sobre este arquivo, produzindo-o novamente em meio às escritas da pesquisadora na relação com as escrituras criadas pelos participantes da Oficina e do próprio acontecimento em cada edição.

Entre a incompreensão inicial diante deste arquivo e a construção de um texto possível, evocam-se rastros por aqueles ou aquelas que escrevem-leem, na medida em que se separam de

uma dada originalidade, de uma vontade virginal de manter-se em essência (DERRIDA, 2001; OLINI, 2017). O arquivo pensado como signo provoca, na imanência, a produção de diferença, sendo evidenciado não apenas por “resgatar” um passado, mas naquilo que é possibilitado em relação a um futuro por vir. Há uma abertura, nesta concepção, de modo que “novos arquivos podem sempre ser ainda discutidos, sair do segredo e da esfera privada e ser submetidos a novas interpretações (DERRIDA, 2001, p. 69).

Mais do que proteger o arquivo escrituras, o colocamos na roda, na exposição de um processo de invenção, habitado por um esquecimento para que daí possam surgir novos efeitos de escritas sobre ele, deixando-se ocupar. Abrir espaços para que outros também possam ocupar (escrever-ler) este arquivo.

As matérias e os pontos rastreados das escrituras radiofônicas no arquivo da Oficina Conatus deixaram vazios e por eles outro exercício de escrituras foi viabilizado. Neste vazio não preenchido (por verdades, matérias, discursos, dados), mapeamos, em diagrama (DELEUZE, 2012), como vontade de expressar as forças, intensidades emanadas de uma docência.

O método da pesquisa foi desbravado em meio a um arquivo que funcionou, antes mesmo de se tornar arquivo, a partir de um procedimento experimentado em variadas composições, considerando suas velocidades, lentidões, tempo e espaço do fazer em Oficina de escrituras. Como uma experimentação de pensamento, escritura - em termos barthesianos- e leitura (escrituras) buscamos operacionalizar uma didática da tradução (CORAZZA, 2015), conjugando a vida como matéria principal na promoção de encontros com formas de conteúdo e de expressão.

Este método criado entra em relação com a expressão que Josefina traz pela escrita no texto, diz do que para ela se coloca como um signo a pensar sobre a docência (DELEUZE; GUATTARI, 1995b): a capacidade de matérias de diferentes áreas, como a literária, a filosófica e a científica, têm de, juntas, constituir um plano neste caos alojado na docência, capaz de instaurar um instante relacional, de pensamento, para daí extrair um conhecimento.

Traços coincidem e se discrepam entre as cenas inventadas desde os mapas extensivos e intensivos. Rastros singulares capturados diante do arquivo de escrituras radiofônicas não serviram apenas para fazer delas um romance sobre a existência docente, nem ao menos forjá-la na imaginação que concebemos a partir de *punctuns*<sup>1</sup> (BARTHES, 2015). Construimos uma

---

<sup>1</sup> Roland Barthes apresenta a ideia de *punctum*, trazendo exemplos da fotografia. Trata-se de um detalhe ínfimo que atrai ou fere o olhar a partir de determinada imagem ou matéria. E é por este detalhe que tudo começa (uma

narrativa em bestiário que apresenta uma possível existência, ganhando relevo e sentido, restituindo-nos como seres de uma história e geografia que está para ser contada.

## **Atlas**

Na busca por encontrar uma expressão para dizer do acontecimento de uma pesquisa que inventa seu método, criamos um atlas. Um conjunto de mapas desenvolvidos nos campos extensivos (deslocamentos das matérias e rastros das escrituras radiofônicas) e intensivos (captura da região intensiva do mapa extensivo e criação do bestiário) desenha um percurso em cinco Oficinas Conatus que aconteceram em diferentes lugares e tempos, direcionados a públicos parecidos, mas um tanto diferentes: professores em formação inicial e continuada. São mapas-força, dizendo dos movimentos-acontecimentos de uma docência em torno daquilo que é oferecido como intercessor de um pensamento: matérias literárias, filosóficas, científicas, musicais que impulsionam a leitura e a escritura.

A Oficina Conatus, matéria arquivística utilizada como objeto de análise, esteve vinculada ao Projeto Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida (CORAZZA, et al 2014). O Projeto, enquanto modo de operação e experimentação de pensamento com arte, filosofia e ciência, proporcionou viver um programa operatório entre textos, obras e vidas. Em seus quatro anos de execução em território nacional, desbravamos encontros com as crianças, jovens e adultos estudantes e professores.

Em relação ao procedimento de trabalho na Oficina Conatus, juntamos matérias (pontos descritos no mapa 1), direcionamos percursos, reinventamos trajetórias, aumentamos as velocidades na repetição de Oficinas. Acionamos um pensar, juntamente com professores em formação. Fomos a sua Escola, à Universidade, ao Sindicato, tocamos em seu cotidiano, descobrimos figuras excêntricas, arquitetamos a criação de personagens.

Tínhamos, inicialmente, o objetivo de problematizar o adoecimento docente. Essa proposta veio conjugada com aquilo que inquietava nosso grupo de pesquisa na época (2012), em relação aos números que apontavam o adoecimento dos professores, na especificidade da saúde mental. Mais de 54% dos docentes da rede pública estadual, nas localidades de Pelotas e Rio Grande, manifestavam-se com algum transtorno mental comum (SILVA, 2014).

O objetivo da Oficina modificou-se parcialmente na medida em que as edições (cinco) foram sendo realizadas. O foco não estava mais apenas em projetar os dados coletados sobre a quantidade de professores afastados de suas funções por adoecer, mas buscar um subterfúgio

---

ideia, uma escritura...), “como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver” (BARTHES, 2015, p. 53).

para aumentar a potência de vida deste profissional. Na repetição da Oficina<sup>2</sup>, já na 4ª e 5ª edição, tínhamos por problema pensar em quais condições de possibilidade para que a arte, a filosofia e a ciência funcionem como dispositivos de vida na formação docente.

Incitados pelas matérias, os participantes (em todas as edições da Oficina) foram convocados a escrever-ler. Mesmo que diminuída a menção sobre aos dados quantitativos referentes ao afastamento dos docentes do seu trabalho em função de problemas de saúde (principalmente na 4ª e 5ª edição), as próprias matérias falavam por si, emitindo signos na direção de pensar sobre a potência do corpo docente. Com isso, as esrileituras, criadas no decorrer da Oficina, foram lidas e gravadas no formato de pequenas novelas de rádio, que aqui chamamos de esrileituras radiofônicas.

Estas quinze esrileituras criadas durante as cinco edições da Oficina Conatus fazem parte do arquivo Esrileituras que esta pesquisa analisou. O número de esrileituras criadas aumenta na medida em que a Oficina é novamente realizada, considerando nossa experiência em sua orientação.

A possibilidade de criar e gravar uma novela de rádio, a partir de esrileituras, comportou uma realidade exterior à linguagem, de modo a transbordar os excessos de uma expressão que se tornava livre. Os participantes reuniram elementos diversos, heterogêneos, para fugir daquilo que a enunciação carregava (O som de um instrumento musical, o barulho de um animal, um canto) no encontro de um agenciamento coletivo de enunciação. Dessa possibilidade de espalhar os excessos, saltou um conteúdo, o algo daquilo que é apresentado em sua materialidade. Um agenciamento maquínico do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2014) compõe-se por meio de rastros que foram capturados num mapeamento extensivo destas esrileituras radiofônicas (mapa 2).

Adotamos a perspectiva criadora e de transcrição do escrever-ler (CORAZZA, 2013) como procedimento da Oficina para pôr a pensar o próprio pensamento (DELEUZE, 1988). Nesta ação, os participantes delinearão, ainda, percepções a fim de buscar saídas para aquilo que adoenta e, conseqüentemente, diminui seu vigor no trabalho. Passaram a escrever, em meio a esta vida, no aqui e agora, ao modo nietzschiano, como uma fuga para o que afeta, negativamente, a pulsação do corpo e da alma.

---

<sup>2</sup> Reparamos que nenhuma das vezes em que a Oficina Conatus ocorreu, a fizemos da mesma maneira ou ordem de apresentação das matérias. Não há um modelo a seguir. Cada Oficina de esrileituras realizada seguiu um plano de trabalho singular, orientado em tempos, espaços e propostas específicas, de acordo com cada uma das tipologias previstas pelo Projeto (Oficina de artes visuais, de biografemas, de filosofia, de lógica e pensamento matemático, de música e corpo, de teatro) (CORAZZA, 2011).



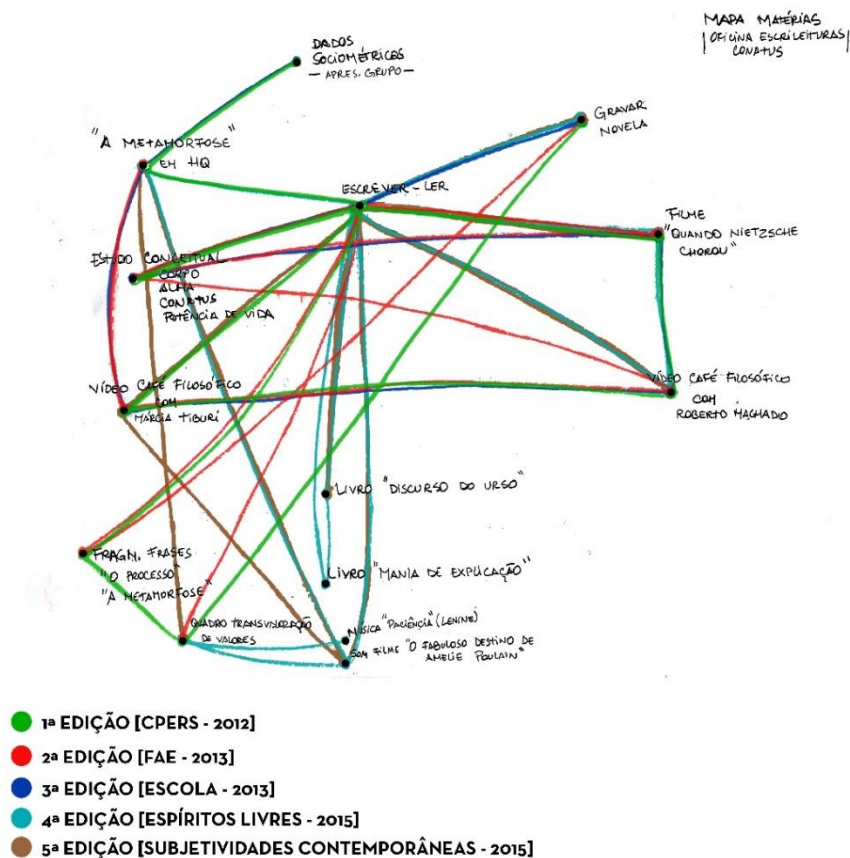
O mapeamento extensivo, tanto das matérias quanto das escrituras radiofônicas, apresenta pontos, como paradas prudentes para expressar um pensamento na direção a criar novos problemas em torno da questão do que diminui o vigor, a pulsão de vida docente. Na dimensão plana, capturamos sua pluralidade, transgressão e mutação, indicando uma força que mobilizou nossa ação do pesquisar e do ler-escrever sobre esses efeitos em nós. A tese passa a ser um instrumento de expressão em tradução daquilo que experimentamos como matéria intercessora, o próprio arquivo da Oficina, para dizer de uma inquietação, a constituição de um estilo docente. Dessa maneira, colocamos a docência em outra perspectiva. Não mais para acionar ou verificar aquilo que necessitam os professores fazer ou ser para melhorar a sua situação e a de um sistema educacional em crise, mas pensar sobre as condições de possibilidades dos acontecimentos que vêm adoentando a categoria. Pode-se questionar, por exemplo, sobre quem quer, o que quer aquele que diz sobre a docência e por quê?

O mapeamento intensivo é composto da região de intensidade cartografada a partir dos mapas extensivos da pesquisa. Priorizou aquilo que anima a matéria de escritura e leitura, as escrituras, com seus polos e eixos, suas velocidades e lentidões. Como anamorfozes<sup>3</sup>, diz das deformações sofridas de um tema, uma maneira de visualizar diferente da habitual. Estas deformações são consideradas como algo que é formado de novo, como mapas geográficos que sofrem alterações da representação consolidada de um determinado espaço. Sua superfície muda de acordo com as variáveis. Deste mapeamento sobressaem-se ondas de variação que atravessam o protoplasma de uma escritura afetada por um devir, constituindo um bestiário docente. Em um plano intensivo, capturamos a força emanada dos caminhos entre os pontos de extensão. O bestiário, como um plano de escrita que surgiu em devir, aparece no desenho traçado da região dos mapas extensivos. Atuou como suporte de análise e agente de transformação conceitual (SAUVAGNARGUES, 2006) da docência.

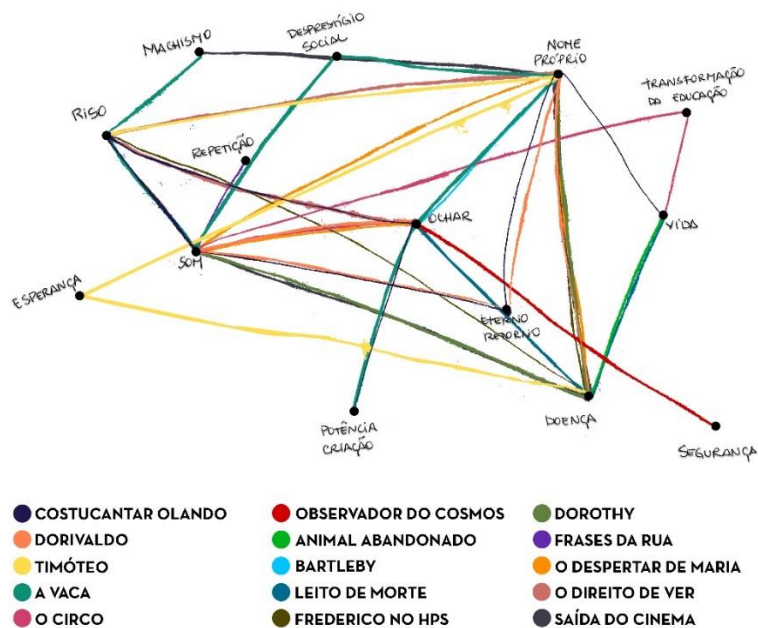
Em meio ao bestiário, enquanto cenários fabulados e povoados no limite de uma vida docente e sua animalidade, buscamos expressar um mundo que existe por si, no qual o homem e o animal passam a ser indiscerníveis (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Neste exercício considerado também de escrituras, pois escrevemos e lemos a partir de matérias (conceitos filosóficos, literaturas, arquivos) que vibraram em nossa caminhada investigativa, consideramos a animalidade, enquanto devir, como manifestação de um estilo(s) em relação a pluralidade de efeitos causados, a transgressão da imagem e na mutação de ideias em torno do ser professor.

---

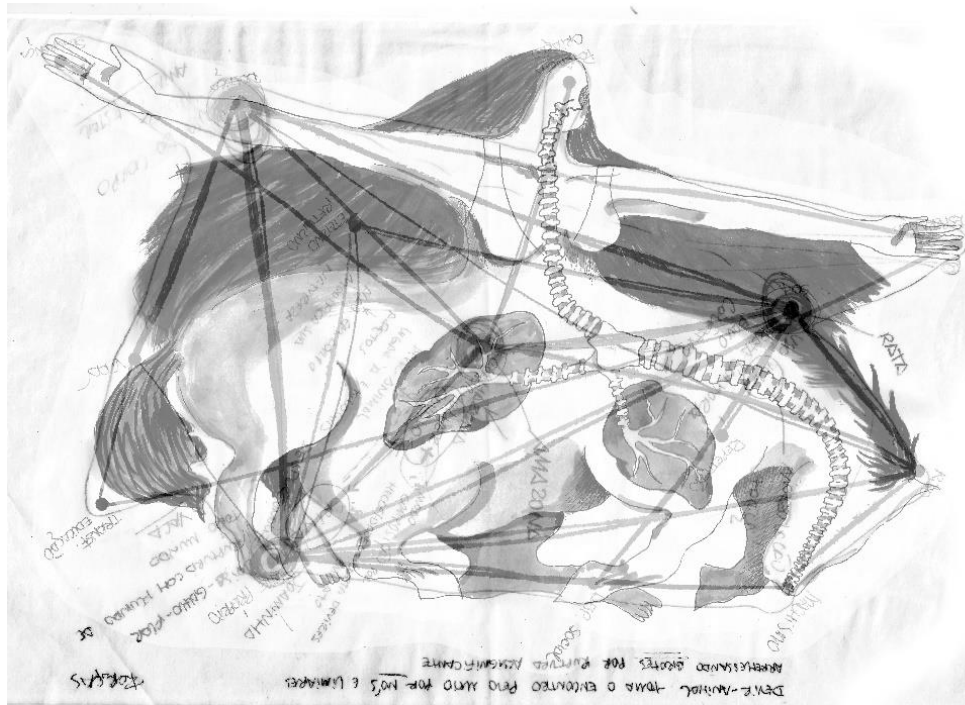
<sup>3</sup> Na geografia, anamorfozes são distorções cartográficas feitas a fim de adequá-las a determinados dados para demonstrar proporcionalidades sobre fenômenos naturais, sociais, etc.



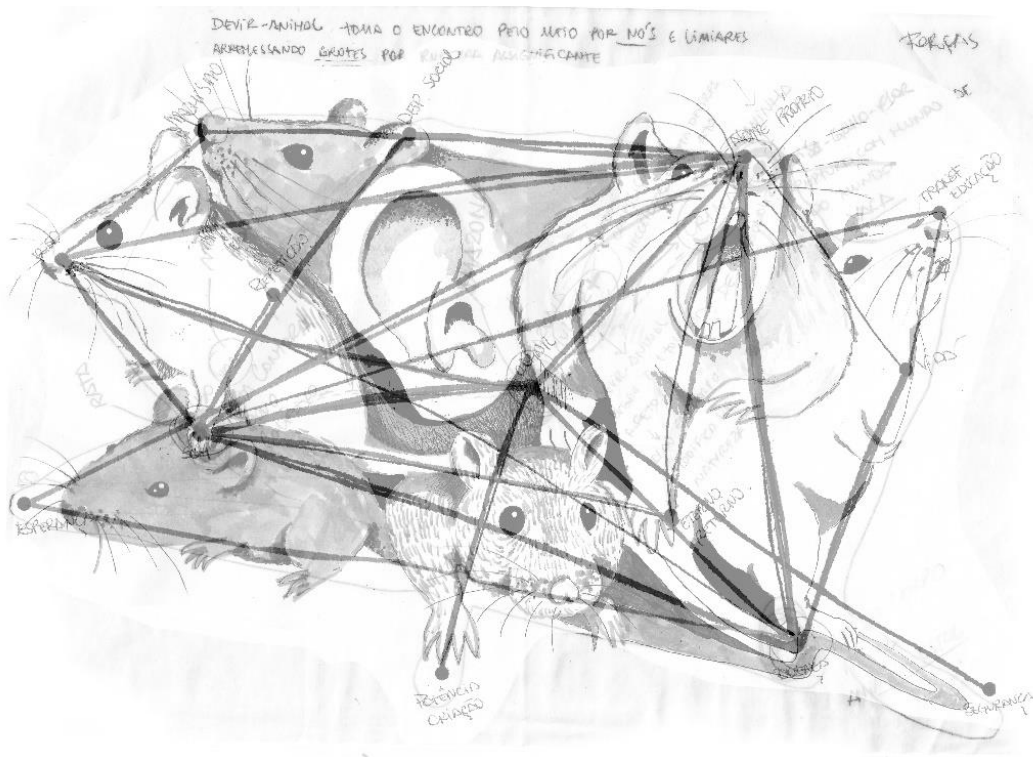
**Mapa 1** – Sobreposição de mapas extensivos das matérias da Oficina Conatus.  
Fonte: Da pesquisadora.



**Mapa 2** – Sobreposição de mapas extensivos dos rastros extraídos das esrileituras radiofônicas.  
Fonte: Da pesquisadora.



**Mapa 3** – Sobreposição de mapas intensivos do bestiário - Amazona.  
 Fonte: Da pesquisadora.



**Mapa 4** – Sobreposição de mapas intensivos do bestiário - Rata.  
 Fonte: Da pesquisadora.

### **Entre matérias, rastros e animais: a constituição de um estilo na docência**

Ao acompanhar o processo de produção do arquivo escrituras da Oficina Conatus, rastreamos uma docência que escreve e lê em meio à vida. Adotamos como procedimento a ação de movimentar um pensamento (a partir da filosofia), compor com matérias de campos de saberes diversos (arte, filosofia e ciência), variar um dizer sobre a existência e prática docente, subtraindo o uno como elemento que mantém uma estrutura em sua originalidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Neste exercício, uma animalidade transcendeu das escrituras radiofônicas e do próprio ato de escrever a tese.

Considerando as poucas condições atualmente oferecidas para conversarem, pensarem, escreverem e lerem nos espaços escolares, bem como de formação, esta experiência se tornou disparadora para problematizar a docência, através do ato de criação textual em escrituras (CORAZZA, 2011). Vimos a importância da pesquisa ao mapear um arquivo, possibilitando à docência inventar novos fazeres e dizer sobre aquilo que diminui e, por vezes, aumenta a potência de ação no cotidiano da escola. Este movimento permitiu questionar sobre se há, ainda, diante das circunstâncias que acometem a categoria (desvalorização, baixos salários e condições de trabalho, adoecimento, etc), motivos para mudar a perspectiva e a ação pedagógica em suas carreiras.

Aprendemos a ser professor na medida em que avançamos na nossa experiência de educar estudantes crianças, jovens ou adultos. E, neste avanço, percebemos caminhos sinuosos. As dificuldades se apresentam, muitas vezes, como impeditivo de criação, paralisando a ação de encontrar saídas. Dominados por isso, nosso corpo e pensamento são afetados, de maneira que a energia se esvai na tentativa de competir com as burocracias, a desvalorização e, até mesmo, lidar com as diferenças culturais e com as formas de relacionamentos atuais entre nossos colegas e alunos.

Neste fluxo de diminuição da potência de criação, desenvolvemos práticas mecanizadas e repetitivas como artifício para manter-nos com um pouco mais de saúde. O cansaço, dominador do corpo e da mente, afeta diretamente a qualidade do que ensinamos. Tomados por ele, numa desmotivação projetada pela própria circunstância do trabalho, criamos e relacionamos pouco ou quase nada na arte de planejar uma aula.

Dessa maneira, o problema posto em questão na pesquisa esteve atrelado aos rastros deixados pelo arquivo escrituras, como uma força mobilizadora para pensar, escrever e ler: Como a constituição de estilo, por meio do exercício de escrituras, afeta os modos de ser professor? Juntamente a isso, pensamos a docência em relação a um estilo, não somente literário (daquilo que escreve um docente), mas em termos existenciais e pedagógicos – o que é posto

em movimento, composição, variação e fuga na sua prática –, nas microrrelações de um cotidiano escolar.

Assumimos, cartograficamente, o método da pesquisa, compondo um atlas a partir de um conjunto de mapas extensivos e intensivos. Demos forma e conteúdo à expressão vindoura do arquivo. Isso viabilizou compor paisagens e acontecimentos extraídos da relação e análise realizada em torno das matérias, dos rastros e da escrita do bestiário.

Este método não tratou apenas de descrever etapas de um desenvolvimento, mas tecer os caminhos do cultivo e refinamento necessários para o crescimento do estudo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). Os mapas serviram como expressão do procedimento investigativo, uma forma de linguagem utilizada para expor um acontecimento vivido. Incentivaram seguir o curso das coisas, evitando a fixação em pressuposições de discursos introjados na profissão docente. Como diz Deligny (2015): não interpretar, mas permitir.

Tratando-se de uma questão cartográfica, permitimos, num plano extensivo, seguir os deslocamentos pedagógicos realizados em cada uma das cinco edições da Oficina Conatus, relacionando e analisando as matérias propositoras de tal ação. Também percorremos os rastros deixados pelas escrelaturas radiofônicas criadas em tal circunstância. Em um plano intensivo, capturamos devires de um corpo docente em transformação, a partir do que relaciona ao escrever-ler.

Afirmamos um estilo animal na docência. As matérias, conectadas ao pensamento, também produziram uma ação em escrelaturas na tese, a partir da criação da personagem que constitui um nome próprio, Josefina. Esta figura promoveu um funcionamento do pensar sobre a existência e o fazer docente, despersonalizando, desinstalando-se de uma identidade professoral. A animalidade aparece como borda desta humanidade (mapas 3 e 4), apontando um viver desprovido de um nomear-se (a fim de determinar pertencimentos), mas na contingência da vida em bando, como uma matilha, uma manada ou uma alcateia, adquirindo a força que o estar junto pode oferecer.

Josefina buscou, a partir das matérias (arte, filosofia e ciência) e da intercessão com diferentes personagens, obter consciência de si e persistir em sua função, que é a potencialização do um existir e de um fazer na docência. Como nome próprio, remete ao incomparável. Não há outra a se tirar de exemplo. Ela surge no curso da pesquisa e seus encontros, deformando-se a cada um deles. De Josefina antenada, à ursa, amazona, rata. Desloca-se de um território, por ora consagrado, para a transfiguração de habilidades como nomear, olhar, escutar e resistir à doença que paralisa um processo. Em escrelaturas, Josefina

põe-se a escrever, de modo que sua relação com matérias a coloca a experimentar um estilo em sua docência. E este permite assistir a suas potências e aquilo que a despotencializa.

Num estilo “antenada”, sobressai no bestiário a capacidade de escuta e observação de uma dada animalidade, por onde o olhar adquire maior relevância enquanto ponto de sensibilidade. Nesta docência inseto, o som advém de um sibilar tremido que, muitas vezes espera por uma resposta, mas se transforma em potência ao ampliar sua capacidade de escuta. Trata-se de um movimento de ruptura de padrões. Coloca em funcionamento uma maneira singular para se expor, ao falar não somente em nome do outro, mas assumir uma posição, dada uma coletividade acionada por novos enunciados sobre quem se é.

A urso revela-se na coexistência daquele que a olha. Assim, mantém-se em posição de observação, também. O grunhido dispara uma sonoridade, fugindo de uma expressão comum. Aciona saídas na produção de matérias sonoras (som do saxofone, de uma máquina de costura, alguns fragmentos de músicas, assobios, mugido da vaca, gritos, palmas). Transborda efeitos na linguagem, ao impulsionar a construção de novos problemas a pensar provenientes da aceitação de ser um ser, docente.

A amazona galopa corajosamente em união ao seu cavalo, na luta pela sobrevivência do fazer coletivo, compondo forças para suportar os desafios de uma profissão que ensina. Escapa de um ver alienado, transmutando-o em um olhar atento aos acontecimentos gerados pelo público diante de sua performance. Pelo olhar, também aprendemos que nem tudo dado a ver constitui-se como a verdade.

Partimos as coisas para capturar os signos emitidos e, assim, estabelecer relações desde uma atenção amazona: num estar à espreita como condição corporal; numa docência capturada pelo desejo de ir além do que está posto como verdade, cede espaços de abertura ao outro, rompendo, gradativamente, com a frequência de passividade, egoísmo e alienação. Mas isso requer um lento processo de transformação.

Como rata, aprendemos a manter nossas singularidades, mesmo sendo limitadas pela suportabilidade de um corpo. Poupemo-nos para não adoecer. Um tempo de resguardo para a luta de todo o dia. E, por um modo “animal-estar”, alcançamos zonas de indiscernibilidade (DELEUZE, 1997). Superamos os impasses imobilizadores de nossas ações e abandonamos algumas compreensões, como das moralidades que insistem em dividir o mundo entre bem e mal. O corpo docente acaba sofrendo ao adequar-se a ações éticas pautadas nesta dualidade.

O seu assobio, como som, transborda efeitos nesta linguagem de rata por não conseguir determinar, na circunstância de criação, um sistema formalizado a ser utilizado *a priori*. Produz uma brecha pela qual escapa, por conta própria, de aprisionamentos em sua existência

(demasiadas responsabilidades, medo da morte ou da rejeição). Não se trata de negar a doença, mas atrapalhar a oportunidade de ela paralisar. A literatura aparece como saúde (DELEUZE, 1997), ao acionar um povo que salta de uma enunciação radiofônica coletiva e invoca sua raça para agitar-se sob qualquer dominação causadora de efeitos de estagnação em nosso ato pedagógico.

Uma animalidade habita a docência enquanto estilo, em meio às matérias e aos rastros, produzindo escrituras. O animal, enquanto devir, não se produz pela perda de nossas formas humanas subjetivas e de relações sociais mas, nesta aproximação, ensina em meio às multiplicidades.

- 1- Falar e agir em nome próprio.
- 2- A capacidade de escuta e olhar de urso (das nossas atividades, alunos, alegrias, dores, aprendizados).
- 3- O estado alerta (antena) de um inseto.
- 4- Encontrar a matilha que potencialize a vida.
- 5- Constituir novos territórios para não enlouquecer, para não adoecer.
- 6- A persistência de uma rata.
- 7- Adequar-se aos próprios limites.

### **Docência em estilo animal: pluralidade, transgressão e mutação**

O que teria esta docência a aprender com o animal? Aprendemos, juntamente com Deleuze e Guattari (2014), de que é pela voz, pelo som, é por um estilo que um escritor se torna animal. Entramos num estado de sensação, um devir, libertando-nos das identificações de ser Homem, ou professor ou escritor, político, máquina para constituir aí, nesta intersecção, um estilo. Não somente pelo som, aquele que ensina se torna animal mas, também, por um nome próprio adquirido na despersonalização de um indivíduo em detrimento de uma coletividade; por um olhar à espreita; e pelo ato de resistência a um regime doentio que põe fim ao próprio devir.

Uma docência se constitui em meio à pluralidade de efeitos, pela transgressão de imagens e pela mutação de ideias sobre uma existência, a partir da relação com escrituras. Esta ação de escrever-ler favoreceu o aparecimento de um estilo na docência (antena, urso, amazona e rata), mas não se esgota como única alternativa, nem modelo. O estilo animal, apresentado neste trabalho, surge por meio de seus componentes, evidenciando a necessidade de *fuga* ou brechas de respiro de um fazer que diminui a potência de agir, colocando em

*movimento* um pensamento em *composição* com matérias heterogêneas, na *variação* de determinado funcionamento pedagógico. A condição de existência de um estilo docente animal se determina a partir das formas e das forças com que se exercem a profissão. Quanto mais relações estabelecidas por um professor (entre seres, matérias, objetos, campos de conhecimentos) para ensinar, mais aumentará a capacidade de afeto e potência desta docência.

As esrileituras apareceram como um empreendimento possível para afetar a circunstância criadora, tanto existencial quanto pedagógica, ao construir estilo(s) que favoreça o aumento da potência na vida profissional. Não se trata de uma solução que conseguirá sanar todos os problemas da formação e da prática docente, mas aposta numa ação mais micro, desde as experimentações realizadas em pesquisa, ensino e extensão.

E, juntamente a elas, vimos, ainda, a necessidade de manter a qualidade da educação e a valorização do profissional para que possa reinventar novos estilos, a partir das diferentes maneiras de escrever-ler, pensar, ensinar e aprender em meio à vida. Com a atenção de um inseto, a coragem de uma amazona, o coração de uma urso e a ambição de uma rata, seguimos perseguindo novas perspectivas para nossa profissão.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. *Projeto de pesquisa: Esrileituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida*. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. *Didática-artista da tradução: transcrições*. Mutatis Mutandis, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013.

\_\_\_\_\_. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma esrileitura da diferença). *Proposições*, Porto Alegre, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, jun. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Esrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, out./dez. 2014.



DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Trad. Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DERRIDA, Jacques. (2001). *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

KAFKA, Franz. A toca. In: KAFKA, Franz. *Bestiário de Kafka*. Antologia de textos selecionados e organizados por Álvaro Gonçalves. Tradução de J. Born, et al. Lisboa: Bertrand Editora, 2016a. p. 219-275.

\_\_\_\_\_. Relatório a uma academia. In: KAFKA, Franz. *Bestiário de Kafka*. Antologia de textos selecionados e organizados por Álvaro Gonçalves. Tradução de J. Born, et al. Lisboa: Bertrand Editora, 2016b. p. 111-127.

OLINI, Polyana Cíndia. *Noodramatização do currículo: arqui-arquivo do Projeto Escriteiras*. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SAUVAGNARGUES, Anne. *Deleuze: del animal al arte*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

SILVA, Clara Lisandra de Lima. *Sobre o mal-estar docente: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: UFPel, 2014.

# **A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS MULTIMODAIS TEXTUAIS E MULTIMODAIS POR UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LETRAS**

*THE CONSTRUCTION OF TEXTUAL AND MULTIMODAL NARRATIVES BY LETTER COURSE UNIVERSITY*

*Jossemar de Matos Theisen  
Doutora em Letras/UFPEL  
jossemarm@yahoo.com.br*

## **Introdução**

A educação e, sobretudo, a universidade, na função de cumprir seu papel de formadora de futuros profissionais, seja para atuarem em contextos educacionais ou em outros, não pode ficar à margem das transformações tecnológicas que permeiam os diversos segmentos. A contemporaneidade exige mudanças nas instituições educacionais, desde o ensino básico até o superior. Além de transmitirem informações e conhecimentos, também precisam incentivar a prática da leitura em diferentes formatos, impresso e online, a fim de desenvolverem criticidade e autonomia nos estudantes para atuarem em diferentes contextos. A prática da leitura, durante a graduação, representa um processo fundamental para o desenvolvimento profissional mais qualificado porque “[...] contempla uma necessidade, que pode ser profissional, existencial ou a simples necessidade do prazer de ler” (CARAVANTES, 2006, p. 25).

As tecnologias digitais, o computador e, sobretudo, a web, alteram o cotidiano de aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. A universidade é responsável em formar bons profissionais e bons educadores, para futuramente atuarem como mediadores de aprendizagem para um público de aprendizes. Os nativos digitais de segunda geração já são gestados e nascem mergulhados na cibercultura. As crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com os suportes digitais, não raro tendo contato com a leitura online antes mesmo de tomarem conhecimento da impressa. Segundo Lemke (2010), uma criança interage com diversos recursos semióticos diferentes antes mesmo do impresso, desde vídeos, filmes, fotos de notícias e imagens de propagandas, dentre outros. Nesse sentido, destaca-se a formação de professores para desenvolverem práticas pedagógicas com as tecnologias digitais.

As tecnologias digitais, a leitura online, as práticas de letramentos digitais no ensino superior podem contribuir para que ocorra uma transformação nas orientações didáticas e de formação de professores engajados com as tecnologias digitais. Principalmente, quando o foco são os universitários, futuros professores, que poderão vir a desenvolver práticas significativas de aprendizagem com seus alunos. A presença das tecnologias digitais na formação desses

profissionais é muito importante, uma vez que a função do professor, cada vez mais, é vista como um mediador do conhecimento, podendo, inclusive, instigar a aprendizagem via suportes tecnológicos.

Nesse contexto, o presente texto tem como objetivo apresentar narrativas textuais e multimodais realizadas por universitários do Curso de Letras (LP), em uma Universidade Federal no sul do Brasil. A pesquisa foi realizada em 2014, a partir de um grupo focal composto por dez participantes e faz parte de um corpus maior de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de um roteiro com perguntas abertas e fechadas, narrativas, entrevistas e, também, por gravação de um percurso de leitura online. No entanto, para este texto, foi realizado um recorte, focando sobre três narrativas textuais e multimodais realizadas pelos participantes do grupo.

### **A prática da leitura online na universidade**

A inserção das na sociedade proporciona a leitura online dentro de uma perspectiva multimodal. O advento dos meios tecnológicos no âmbito da educação permite a evolução dos recursos de multimídia e, posteriormente, dos conceitos de hipertexto e hipermídia. Na multimodalidade, o texto pode ser composto por muitas cores, imagens, elementos gráficos, sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal. A multimodalidade e os recursos de multimídia tornam-se indispensáveis na cibercultura, pois a interação do aprendiz através do computador deve ser o mais estimulante possível. Logo o uso de imagens e material audiovisual, como animações, por exemplo, é extremamente importante.

Com a internet, é possível participar do ciberespaço, produzir homepages com hipertextos e recursos de multimídia. As tecnologias digitais oportunizam situações que permitem o desenvolvimento das potencialidades individuais na condução do processo didático-pedagógico e a quebra da linearidade da escrita, conjugando-se a palavra com a imagem, o som e o movimento. A leitura dentro desses novos suportes estabelece mudanças em relação aos modelos tradicionais de ensino baseado apenas no impresso. A nova realidade escolar, que associa palavra e imagem, máquina e ser humano, real e virtual, comunicação presencial e em rede, exige um novo perfil dos educadores: a) que sejam profissionais atualizados, contextualizados no debate sobre o pós-modernismo e suas implicações para a educação; b) que sejam usuários críticos da tecnologia, capazes de associar o computador às propostas ativas de aprendizagem; c) que atuem como cidadãos atentos aos desafios político-sociais que estão envolvidos no contexto pedagógico de hoje.

A multimodalidade está inserida no hipertexto e possibilita a “navegação”. Sua conexão com os demais hipertextos permite, por parte do leitor, um “agenciamento intertextual”, o que

Ihe garante a liberdade de saltar pelo browser, ao clique do mouse, de página para página na infinita rede do www. Em segundo lugar, o hipertexto permite a convergência de várias mídias. Sua natureza “multimídia”, ou “multimodal”, permite, assim, que se associem palavras (em movimento ou não), som, imagens, vídeo, gráficos, diversas linguagens num único suporte, como refere Capparelli (2002, p.100) “com a possibilidade de intervenção instantânea do navegador através de dispositivos que favorecem a interatividade”. Segundo Ramal (2002, p. 43), “Os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. Dentro dessa perspectiva a tecnologia faz parte da vida do homem e modifica seu modo de viver.

A implantação das tecnologias digitais nos contextos educacionais possibilita trabalhar a leitura com suportes de multimídia e hipermídia, permite a leitura de várias formas, múltiplas expressões e linguagens diferentes, o que pode tornar os espaços educacionais mais estimulantes, interativos e inovadores. Um dos desafios, além da apropriação das tecnologias digitais na educação, é a aplicação do hipertexto como uma opção frente à atual visão totalitária estabelecida em paradigmas ultrapassados, em modelos impostos em nome da disciplina e da linearidade. A realização da leitura online exige um leitor ativo e produtor, pois o sistema hipertextual possibilita ao usuário realizar, por pressuposição e/ou simulação, possibilidades diversas de percurso. Queiroz (2011) destaca um conceito amplo de leitura, que incluía não só a leitura da escrita alfabética, mas também um conceito que incluía a leitura do mundo. Em síntese, um dos desafios, além da inserção das tecnologias digitais nas instituições de ensino, é a inserção de práticas de leituras online, hipertextual e multimodal proporcionadas e requeridas pelo cotidiano contemporâneo.

A universidade como formadora de futuros profissionais, seja para atuarem em contextos educacionais ou em outros, não pode ficar à margem das transformações tecnológicas que permeiam os diversos segmentos. A contemporaneidade exige mudanças nas instituições educacionais, desde o ensino básico até o superior. Além de transmitirem informações e conhecimentos, também precisam incentivar a prática da leitura em diferentes formatos, impresso e online, a fim de desenvolverem criticidade e autonomia nos estudantes para atuarem em diferentes contextos. A prática da leitura, durante a graduação, representa um processo fundamental para o desenvolvimento profissional mais qualificado porque “[...] contempla uma necessidade, que pode ser profissional, existencial ou a simples necessidade do prazer de ler” (CARAVANTES, 2006, p. 25).

As tecnologias digitais, o computador e, sobretudo, a web, alteram o cotidiano de aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. A universidade é responsável em formar bons profissionais e bons educadores, para futuramente atuarem como mediadores de aprendizagem para um público de aprendizes. Os nativos digitais de segunda geração já são gestados e nascem mergulhados na cibercultura. As crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com os suportes digitais, não raro tendo contato com a leitura online antes mesmo de tomarem conhecimento da impressa. Segundo Lemke (2010), uma criança interage com diversos recursos semióticos diferentes antes mesmo do impresso, desde vídeos, filmes, fotos de notícias e imagens de propagandas, dentre outros.

A formação de professores, com ênfase nos cursos de licenciaturas, Letras, é destacada por Comber (2006), ao destacar que a tarefa de ensinar engloba diferentes aspectos. O primeiro é o pedagógico, o qual tem a tarefa de preparar os universitários para que eles consigam tomar iniciativas e decisões de acordo com os contextos em que vão atuar e desenvolver as suas práticas pedagógicas, incluindo a tomada de decisões, o planejamento, dentre outros aspectos. O segundo aspecto é o discursivo, o qual se refere às estratégias metacognitivas e metalinguísticas, que envolve aprender a dar oportunidades aos estudantes da educação básica para falar, ouvir, escrever e refletir. O terceiro aspecto é o relacional, que está diretamente ligado ao fato de respeitar o potencial dos estudantes da educação básica, a sua vida e os seus conhecimentos. O quarto aspecto é o institucional, que envolve o fato de os professores conseguirem aproveitar os recursos disponíveis, ou seja, o que a escola disponibiliza de recursos didáticos, TV, computadores, Datashow, lousa digital, dentre outros. Nesse aspecto, podem-se desenvolver práticas de ensino/aprendizagem com o uso das ferramentas tecnológicas, aproveitar o conhecimento dos estudantes e planejar a partir desse. O papel do professor é de mediador. Na concepção de Leffa (2005), o computador não substitui o professor ou o livro, todavia os recursos tecnológicos têm muitas potencialidades que o professor precisa conhecer e dominar para conseguir utilizar em suas práticas.

Na perspectiva da leitura online, o papel da escola e do educador continua sendo muito importante. Por exemplo, quando o professor propuser uma pesquisa na internet, a qual proporciona uma prática de leitura online e hipertextual, cabe a ele fazer o papel de mediador. É sua função ensinar o aluno a buscar a informação e selecioná-la, assim como ensinar-lhe a transformar as informações em conhecimento, já que nem tudo aquilo que se encontra disponível nos meios eletrônicos é de todo seguro ou preciso. Esse aspecto encaminha para o desenvolvimento do letramento crítico. Segundo Monte Mór (2007), o letramento crítico pode ocorrer dentro da sala de aula, porém os alunos precisam da oportunidade de se engajar no uso

significativo do letramento ou, em outras palavras, usar o letramento de forma que se relacionem com seus interesses e necessidades. Também, Monte Mór (2012) destaca o quanto é importante o trabalho do letramento crítico como uma prática de leitura e escrita, via produções, uma vez que pode ajudar a estimular os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, provocando mudanças significativas. Devido, à inserção dos estudantes no ciberespaço, nas comunidades virtuais, Snyder (2010) enfatiza a urgência de desenvolver um pensamento crítico em relação ao uso e conteúdo publicado na internet. Nesse mesmo sentido, Santaella (2010) enfatiza a necessidade de: “Desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares; se for ignorada, a internet permanecerá um ambiente sedutor, mas frequentemente enganador” (SANTAELLA, 2010, p. 271).

A universidade é um espaço de educação cada vez mais heterogêneo, com estudantes de diferentes contextos e faixas etárias que estão tentando inserir-se no ensino superior. Desse modo, inicia-se um processo de democratização do ensino, pressupondo que a universidade tenha condições de atender ao um público diversificado. Zavala (2010) enfatiza a necessidade de meios que possibilitem a inserção de todos os acadêmicos de maneira adequada. O argumento é de que estudantes de diferentes classes sociais e faixas etárias chegam à universidade sem atender as expectativas do ensino superior, incluindo o conhecimento das ferramentas tecnológicas básicas, como o e-mail e sistemas de produção de textos (ex. Microsoft Word). A universidade necessita encontrar uma forma de conseguir incluir todos os estudantes e prepará-los para a sua futura atuação profissional.

### **A produção de narrativas textuais e multimodais e seus aspectos identitários em relação à leitura online**

Os dados analisados nesta seção são provenientes das narrativas, textual e multimodal; e da entrevista realizada individualmente. As análises emergem a partir das marcas discursivas e linguísticas presentes nos dados obtidos sobre a construção dos aspectos identitários dos universitários como leitores online.

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea altera as maneiras de ler e escrever, assim como os modos de expressão e comunicação. Estas mudanças estão relacionadas aos aspectos culturais e às questões referentes à construção da identidade do sujeito. As pessoas fazem parte de diferentes contextos e assumem distintos traços identitários, de acordo com o meio e as situações que lhe são expostas, sendo com base nessas considerações classificado por Hall (2012) o sujeito pós-moderno. Nesse sentido, as identidades estão em constante mudança e são sempre "fragmentadas, fraturadas; elas não são, nunca, singulares,

mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos" (HALL, 2012, p. 108). Esta concepção se manifesta nos discursos dos universitários, demonstrando uma identidade não fixa, não definida, sendo (re)construída constantemente.

Do grupo de 10 universitários, sete tiveram as suas primeiras experiências e interações com as tecnologias digitais na esfera familiar, com incentivo dos pais durante a infância. Dois estudantes tiveram contato com as tecnologias digitais somente ao atingir a adolescência, sendo um desses pelo incentivo da família, e o outro na escola. Um dos universitários declarou que teve seu próprio computador somente na idade adulta, quando mudou de cidade para ingressar na universidade. A presença dos jogos, os *games* no computador marcaram as primeiras experiências com a leitura online para a maior parte desse grupo de universitários, como evidenciam os discursos dos estudantes, provenientes das narrativas textuais.

Narrativa textual	Narrativa multimodal	Entrevista
<p>(1) <sup>1</sup>            Meu contato com o mundo virtual começou <b>aos seis anos de idade</b>, quando a <b>internet ainda era algo muito diferente</b> e as <b>atividades</b> preferidas eram <b>os jogos de computador</b>.<sup>2</sup></p>	<p>(2)</p> 	<p>(3)</p> <p>Sim, tenho contato com computadores <b>desde a infância</b>, época em que utilizava o <b>computador para jogar e “brincar” de datilografar</b>. Por volta dos nove anos de idade comecei a ter acesso à internet e usava essa ferramenta para <b>visitar sites de jogos e redes de bate-papos com amigos conhecidos</b>.</p>

Figura 1: Enunciados de U1. Fonte: A autora.

<sup>1</sup>Todos os excertos estão representados entre parênteses e numerados em sequência no decorrer das análises.

<sup>2</sup> Os grifos, em todos os enunciados/excertos, são para dar ênfase às análises.

No excerto (1), U1 destaca que teve contato inicial com as TDIC aos seis anos, e a internet [...] *era algo muito diferente* [...]. Este relato permite inferir que havia pouco acesso à internet, possivelmente era uma novidade, e fora do alcance de grande parte da população. Hoje, diferentemente, tem-se mais acesso e a internet é cada vez mais veloz, o que permite rápida interação e comunicação. Os jogos foram as atividades preferidas de U1 quando este teve acesso à internet. A narrativa multimodal, excerto (2), destaca os games e aparelhos eletrônicos de videogame que U1 teve contato durante a sua infância. Esse contato com os jogos pode colaborar no desenvolvimento da aprendizagem. Já que, os jogos estimulam o pensamento espontâneo, a percepção de tempo e espaço, o lado afetivo, social, cognitivo, também a formação social do ser, uma vez que aprende a respeitar o outro e obedecer às regras estabelecidas para jogar. Nesse sentido, os jogos incentivam o desenvolvimento de raciocínio rápido e solução de situações-problema com mais facilidade. Segundo Leffa (2014, p.1), “Quem joga desenvolve o corpo e a mente”.

A declaração (3) retoma também a presença dos jogos na infância e o uso do computador [...] *para jogar e “brincar” de datilografar* [...]. Nesse caso, o contato com o computador, além dos jogos, também proporciona outras atividades, como *coordenação motora*, manuseio do teclado, interação com as letras. A marca linguística por meio do verbo “*brincar*”, destacada pelo U1 em sua declaração, possibilita inferir que essa atividade lhe proporcionava prazer, e assim, de modo lúdico, o estudante estava desenvolvendo habilidades de digitar. Essa atividade de brincar também proporciona aprendizagem, sem que se tenha total consciência e auxilia a desenvolver várias formas de raciocínio. Segundo Vygotsky (2007), o lúdico influencia o desenvolvimento da criança; por meio dos jogos e brincadeiras ela adquire iniciativa e autoconfiança, desenvolve sua linguagem e seu pensamento. Para Prensky (2001), os jogos digitais têm a especificidade de serem, ao mesmo tempo, divertidos e participativos, além de proporcionarem uma aprendizagem efetiva e entretenimento interativo.

Após U1 ter acesso à internet, o computador permitiu o desempenho de outras atividades, como [...] *visitar sites de jogos e redes de bate-papos com amigos conhecidos*. A prática de jogar continuava, sendo, no entanto, ampliada com o acesso à internet. O verbo *visitar* sinaliza que, além de ser um *gamer*<sup>3</sup>, U1 é também um leitor online (embora, nesse momento, não tenha consciência disso). Com o acesso à internet, U1 se inseriu em *redes de bate-papos*, com amigos que já faziam parte de seus contatos anteriores ao mundo virtual. Essa declaração enfatiza a ideia destacada por Recuero (2009), de que as redes sociais não são separadas do

---

<sup>3</sup> “**Gamer**” é uma palavra usada para definir a pessoa que joga vídeo game.



mundo concreto, “[...] Ao contrário, expressam e complexificam as relações sociais já existentes” (RECUERO, 2009, p. 14). Também, U1 comentou informalmente em um dos encontros de pesquisa que costumava encontrar seus amigos para brincar na rua e marcavam horário para conversar online<sup>4</sup>.

Já U2 também teve contato com as TDIC desde a sua infância e destaca que o computador era um aparelho como os demais itens da sua casa. Em um dos encontros, U2 comentou informalmente: *Não consigo lembrar... fazer distinção entre a geladeira, o fogão e o computador, todos faziam parte da minha casa*<sup>5</sup>. O estudante U2 atribuiu à sua narrativa textual o instigante título: *Nasci online* (cf. anexo C). A partir dessas declarações, pode-se dizer que U2 é “nativo digital” (Prensky, 2001), o qual já convive desde o nascimento com as tecnologias. O uso do computador para U2 tem um status de “normalização” e “invisibilidade”, como destacado por Bax et al., (2006). O que ainda não ocorre na maior parte dos contextos educacionais, a presença do computador nas salas de aulas ainda não adquiriu essa normalidade.



Narrativa textual	Narrativa multimodal	Entrevista
<p>(4)</p> <p>Nasci na década de 90, e sendo filho de um Analista de Sistemas, <b>creci já com computador em casa</b>. Desde muito novo <b>acessava a sites como o da Revista Recreio</b>, revista essa que ganhava dos meus pais, e <b>lia várias notícias online</b>. Enquanto crescia, <b>passei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações</b> que buscava sobre coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros), <i>além de jogar vários jogos</i>.</p>	<p>(5)</p> <div data-bbox="643 1104 1099 1435"> <p>Megadrive (1995) – 4 anos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro videogame e primeiro contato com qualquer forma de tecnologia, antes mesmo da televisão, algo que não me interessava tanto (e hoje me interessa menos ainda).</li> </ul>  </div> <div data-bbox="643 1453 1099 1794"> <p>Primeiro computador (2002) – 11 anos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não prestei tanta atenção no momento em que ganhei o computador como presto hoje. E pensar que aquela máquina sem muito valor seria uma das coisas mais importantes do meu dia a dia.</li> </ul>  </div>	<p>Não participou da entrevista</p>

Figura 2 – Enunciados de U2. Fonte: A autora.

<sup>4</sup> Informação registrada pela pesquisadora no diário de campo.

<sup>5</sup> Fragmento retirado das anotações realizadas pela pesquisadora no diário de campo.



Em sua narrativa textual, o U2 declarou ter acesso ao computador desde que nasceu, [...] *cresci já com computador em casa [...]*. Isso pode estar relacionado ao fato de seu pai desempenhar atividade profissional relacionada com as tecnologias (Analista de Sistemas). Esse universitário teve acesso ao computador já conectado à internet, enquanto que o U1 teve contato com computador inicialmente com jogos instalados, e posteriormente, teve acesso aos jogos online e às redes sociais. U2 destaca a prática de leitura online por meio de revistas e notícias [...] *Desde muito novo acessava a sites como o da Revista Recreio, [...], e lia várias notícias online*. Desde a infância, U2 teve contato com a prática de ler/navegar online, por prazer e curiosidade. Esse fato construiu sua identidade de leitor online, a qual lhe possibilita vivenciar e assumir diferentes traços identitários nas múltiplas navegações. Segundo Hall (2011), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2012, p.13). A presença das TDIC na sociedade colabora para a construção de identidades fragmentadas.

U2, posteriormente, por meio da prática de leitura online, começou a realizar pesquisas para seus estudos e lazer: [...] *passsei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações [...] além de jogar vários jogos*. A leitura online por prazer está relacionada ao ato de ler/navegar na web de forma espontânea, sem compromisso, em busca das [...] *coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros)*. Essa navegação oferece o prazer de descobrir/navegar por diferentes sites “sem seguir uma bússola” e “sem fixar âncora” em determinados portos/sites. A prática da leitura online/navegação lhe permite assumir diferentes traços identitários ou, até mesmo, um *avatar* como leitor online.

A prática dos jogos também fez parte da infância de U2. Este destaca, em sua narrativa multimodal, excerto (5), *Primeiro videogame e primeiro contato com qualquer forma de tecnologia, antes mesmo da televisão [...]*. Também, com 4 anos de idade, U2 teve um Walkman e entrou em contato com a música [...] *Ouvia sempre quando ia dormir e fui acostumado a ter sempre algum aparelho de som*. Aos 11 anos, U2 teve seu primeiro computador desktop e enfatiza a importância do computador na sua vida, (5) [...] *E pensar que aquela máquina sem muito valor seria uma das coisas mais importantes do meu dia a dia*. Na época que ganhou o computador, U2 não lhe atribuiu tanto significado e importância como atualmente. Esse aspecto pode estar relacionado ao uso desse suporte para engajar-se e atuar em diferentes comunidades virtuais. Segundo Leffa (2006, p.15), “O computador é uma ferramenta extremamente versátil,

com enorme capacidade de adaptação; pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa”.

Para U3, o primeiro contato com a leitura online também foi por meio dos jogos. Este estudante destaca uma conexão entre a prática de jogar e a leitura em seus depoimentos:

Narrativa textual	Narrativa multimodal	Entrevista
<p>(6)</p> <p>Desde pequena, aos meus cinco anos de idade, tenho um computador em casa e a <b>minha leitura digital começou com os jogos</b>. Meus pais instalavam jogos e eu precisava ler as <b>instruções para conseguir jogar</b>. Logo em seguida, a <b>escola exigia</b> que os alunos fizessem pesquisas, então comecei a <b>utilizar o computador para algo além de jogos</b>.</p>	<p>(7)</p> <div data-bbox="609 584 1067 916"> <p>Comecei a minha relação com os jogos de simulação</p>  </div> <div data-bbox="609 936 1067 1279"> <p>Aos 14 anos comecei a usar o orkut e o Google como uma ferramenta de pesquisa.</p>  </div>	<p>(8)</p> <p>Sim, há bastante tempo, <b>desde a infância, já trabalhava com o computador</b>.</p>

**Figura 3:** Enunciados de U3. Fonte: A autora.

A leitura online para U3 iniciou na infância, com os jogos, como afirma o estudante nas declarações (6), *minha leitura digital começou com os jogos*; (7), no seu primeiro slide da narrativa multimodal; e na declaração (8), [...] *desde a infância, já trabalhava com o computador*. U3 destaca que os pais instalavam jogos no computador e, à medida que lia as regras e instruções para jogar, este realizava uma leitura digital. A prática de leitura é estimulada para resolver um problema. Nesse caso, para entender as regras do jogo de interesse. Segundo Kleiman (2002), ler faz parte de um processo de atribuir sentidos ao texto, relacionando-o com o seu contexto, caracterizando o ato de ler como interativo. Ler as regras de um jogo e participar da ação de jogar, envolve um processo de leitura interativo.

Na sequência, o computador com acesso à internet passou a ser utilizado para a realização de pesquisas escolares, uma exigência da escola, (6) [...] *a escola exigia que os alunos fizessem pesquisas, então comecei a utilizar o computador para algo além de jogos*.

Como consequência, a máquina passou a ter outras finalidades para esse universitário, bem como as tecnologias digitais, as quais oportunizaram também a aprendizagem mediada pelas ferramentas tecnológicas, destacada por Leffa (2006). No segundo slide da narrativa multimodal, excerto (7), U3 ainda destaca a sua inserção com as redes sociais e o uso do Google como fonte de pesquisa.

As primeiras experiências dos universitários em relação à construção das identidades como leitores online. Percebe-se que dois processos de iniciação ao ambiente digital pelo lazer e pelo trabalho. Em sua maioria, os participantes deste grupo focal entraram em contato com as tecnologias digitais na infância, por meio dos jogos, off-line ou online. Para esses leitores a leitura online teve início pelo entretenimento na esfera familiar e, em um segundo momento, pela realização de pesquisas escolares, de acordo com suas necessidades e curiosidades. Para os que se iniciaram na adolescência e na idade adulta a ênfase recai no uso das redes sociais e tarefas escolares, sem vivenciar o prazer dos games na infância, como os demais participantes do grupo focal de pesquisa.

### **Considerações Finais**

Os resultados apontam para o fato de que as tecnologias digitais funcionam como um apoio e suporte às práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico. As práticas de letramentos digitais colaboram para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, assim como podem ser consideradas parte integrante dessas práticas, mesmo que elas não estejam explícitas diretamente. Também foi possível perceber a importância de a universidade desenvolver práticas pedagógicas com as tecnologias digitais e orientar os universitários no uso e apropriação das tecnologias digitais para as produções acadêmicas. A partir de uma mediação realizada com fins pedagógicos, os universitários consigam ser, sentir-se e assumir-se como produtores ativos e críticos de seus processos de aprendizagem. Pelo fato de a universidade ser considerada como um agente de letramentos, cabe a ela conhecer melhor seus alunos, principalmente, os ingressos no curso, e redimensionar os conhecimentos dos estudantes sobre as tecnologias digitais, adquiridas em outras práticas sociais. Assim como, dar subsídios para os ingressos no curso que não possuem conhecimentos e domínio das tecnologias digitais, tanto para atuarem como estudantes quanto como futuros profissionais.

Assim, conforme os discursos dos universitários, o contato com as tecnologias digitais logo na infância influenciou na construção de sua identidade, incorporando o lazer e o mundo da academia inicialmente como *gamer* e mais tarde como estudante.

## REFERÊNCIAS

- BAX, S. CALL – past, present and future. *System*. v. 31, p. 13-28, 2003.
- CAPPARELLI, S. Novos formatos de leitura e internet. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. R. (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 95-106.
- CARAVANTES, G. R. *Leitura dinâmica e aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2006.
- COMBER, B. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. *Pedagogy*. v.1, n.1, p.59-67, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.49, n.2, 2010.
- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p.11-36.
- LEFFA, V. J. Creating activities from adaptive learning objects. In: WorldCALL 2013 Conference, 2013, Glasgow, Escócia. *Conference Proceedings*. Glasgow: University of Ulster, p.175-177, 2013.
- LEFFA, V. J. Defining a CALL activity. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão: v.5, n.2, p.337-355, 2005.
- MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Maticeses em Linguas Extranjeras* nº 2, 2008. Disponível em: <http://www.bdigital.unal.edu.co/15965/4/10712-22391-1-PB.pdf>. Acesso em : 24 dez. 2019.
- MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (Org.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.171-190.
- PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>. Acesso em: 10 nov 2019.
- QUEIROZ, S. Poesia em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, M.(Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p.161-190. Coleção Leituras no Brasil.
- RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009

SANTAELLA, L. *A Ecologia Pluralista da Comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

SNYDER, I. *The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Sydney: Allen & Unwin, 2010.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes: 2007.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.71-95.

# ENSAIO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS DE GÊNERO, HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

## ENSAIO SOBRE LA ARTICULACIÓN ENTRE ESTUDIOS DE GÉNERO, HISTORIAS DE VIDA Y FORMACIÓN DE PROFESORAS

*Kênya Jessyca Martins de Paiva*  
*Graduada em Licenciatura em História – Unipampa Campus Jaguarão*  
*Mestranda em Educação – Unipampa Campus Jaguarão/RS*  
*kenya.paiva@hotmail.com*

*Paula Bianchi*  
*Doutora em Educação Física – UFSC*  
*Professora na Unipampa Campus Jaguarão/RS*  
*paulabianchi@unipampa.edu.br*

### **Introdução**

A *Nova História* é uma corrente dentro da historiografia, inaugurada pela revista *Annales* na França nos anos 1970, tendo como fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Esse movimento se caracteriza pela inserção de novas fontes de análise e novos sujeitos, ou seja, grupos que até então eram marginalizados e não considerados importantes para a História passam a fazer parte efetiva das pesquisas. Assim, se altera a maneira de conceber o estudo histórico e “entre as novidades, postula-se a possibilidade de examinar a história de acordo com uma nova escala de observação – atenta para o detalhe, para as micro-realidades, para aquilo que habitualmente escapa ao olhar panorâmico da macro-história tradicional” (BARROS, 2010, p. 20). Dessa forma, há uma valorização da memória e da narrativa de pessoas comuns<sup>1</sup>.

Antes desse movimento historiográfico somente temáticas que envolvessem homens, política e economia eram consideradas úteis para análise, e depois outras questões foram sendo inseridas, dentre elas a História das Mulheres. A invisibilidade das mulheres no campo das ciências humanas e sociais alerta para a necessidade de reconhecer a importância delas no desenvolvimento das sociedades: não há História sem mulheres, mas houve – por muito tempo – historiografia sem mulheres ou até mesmo historiografia com visões que expressavam conteúdo que as mantinham de forma desigual na História.

Através de diversos embates as mulheres foram adentrando para a historiografia, mas permanecem ainda hoje a reivindicar seu espaço não como um “adendo” da História Geral, mas como integrante fundamental em todos os processos históricos. Essas lutas permanecem

---

<sup>1</sup> Entende-se por pessoas comuns àquelas que não estavam inseridas em posição de comando e/ou decisão, bem como, não eram detentoras de riqueza e prestígio perante a sociedade.

existindo, pois ainda há uma dívida histórica com as mulheres, assim como com os povos negros e indígenas, que as coloca em posição de desigualdade no mundo patriarcal. Em face dessa crescente demanda dos estudos das mulheres, pesquisas têm destacado a problematização de vivências, saberes e fazeres, a fim de compreender a importância delas na produção de conhecimento e reflexão acerca da sociedade em distintos contextos.

No caso dessa pesquisa a proposta é utilizar os *estudos de gênero*, especificamente das mulheres enquanto trabalhadoras da educação, com as suas relações profissionais de desenvolvimento, autonomia e paradigmas de formação. Para isso será preciso uma retomada dos estudos sobre *formação docente* no contexto brasileiro, incluindo principalmente as diversas fontes de saberes docentes para refletir sobre as *histórias de vida* como aspecto importante da experiência que conduzirá os fazeres práticos do cotidiano dessas professoras em suas escolas.

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa Campus Jaguarão/RS, na qual o objetivo é refletir as práticas docentes e as vivências de professoras de Educação Física, moradoras da fronteira Jaguarão – Brasil e Rio Branco – Uruguay. Com essa pesquisa pretende-se refletir, discutir e analisar aspectos silenciados, permanências, rupturas e ausências na História de um grupo de mulheres, focando em histórias de vida, na formação/prática docente, no papel e no lugar em que ocupam no mundo do trabalho formal, neste caso nas escolas em que atuam.

Para esse ensaio, a proposta é a elaboração de um breve diálogo com as referências teóricas sobre estudos de gênero (RAGO, 1995; HEILBORN E SORJ, 1999; SCOTT, 1989; GUEDES, 1995), estudos sobre história de vida (JOSSO, 2004; GOODSON, 2004; KONDRATIUK, 2013) e formação de professores (SAVIANI, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014) de modo a apresentar resultados parciais oriundos de pesquisa bibliográfica.

Cabe ressaltar que esta pesquisa, ainda na sua etapa inicial, se insere no contexto da discussão do lugar em que as mulheres estão nessa sociedade e como estão sendo vencidos os desafios de ser professora, dentro de uma conjuntura de crescentes dificuldades no âmbito educacional. O resultado do ensaio reúne informações, dados e distintas contribuições científicas que suscitam a reflexão teórica sobre os conceitos que serão trabalhados ao longo da investigação.



## Estudos de Gênero

Nas últimas décadas do século XX, a historiografia sofreu muitas alterações tanto no viés teórico como no metodológico, tais mudanças fizeram com que os estudos passassem a incorporar análises sobre pessoas e grupos sociais que viviam, até então, à margem da história. Numa dinâmica que envolvia as lutas sociais dos povos negros, das mulheres, do operariado, dos povos indígenas e etc., por direitos e justiça somada a uma perspectiva de que todas as pessoas são sujeitos de suas próprias histórias, o interesse pelas camadas populares – antes não interessantes como fontes de pesquisa – passa a ter caráter essencial para a ciência.

A História das Mulheres nasce meio a tais alterações e aos poucos se consolida como campo de análise que busca compreendê-las em tempo e espaços distintos. Seu lugar socialmente aceito e reivindicado no mundo patriarcal era voltado fundamentalmente para os cuidados da casa, mas em momentos de guerras, passa a ser necessária a inserção também no trabalho fora do lar, “à medida mesmo em que as transformações sociais e os acontecimentos políticos, como a primeira guerra mundial, forçaram a entrada cada vez maior das mulheres no mundo público” (RAGO, 1995/6, p. 22). A inclusão massiva das mulheres no mercado de trabalho, advinda com as transformações econômicas do século XX, veio acompanhada de modificações no interior familiar e na estrutura social que não mais voltaria a vestir a mesma roupa.

As intelectuais Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj ao pesquisarem a consolidação dos estudos de gênero nas Ciências Sociais, fazem um apanhado geral de como se configurou os estudos feministas em países como Estados Unidos, explicando que a origem teve ligação com os “movimentos de protestos nas universidades americanas ao longo da década de sessenta” (1999, p. 185). As autoras evidenciam a importância das acadêmicas feministas nos EUA para criação de cursos e de cadeiras voltadas aos estudos das mulheres e das relações entre os gêneros. Já no Brasil, elas abordam que o caminho se deu de forma diferente e apontam dois motivos: “Os problemas sociais em sociedade altamente desigual impuseram ao feminismo brasileiro uma orientação muito mais moderada no que diz respeito ao confronto entre os sexos” e o outro motivo estaria ligado a origem do feminismo brasileiro “algumas versões de sua história consideram que o feminismo apareceu primeiro na academia”. (1999, p. 3).

As feministas acadêmicas buscaram, entre seus pares, o devido reconhecimento científico para seu novo campo de atuação que tinha como foco retirar a invisibilidade das mulheres no mundo intelectual:

Os *Estudos sobre Mulher*, *Estudos de Gênero* ou de *Relações de Gênero* foram as fórmulas encontradas para institucionalizar a reflexão impulsionada pelo diálogo com o feminismo na academia brasileira. A escolha de uma ou outra destas denominações não é ingênua nem arbitrária, pelo contrário, remete às controvérsias sobre a natureza e os limites desta área de estudos. Na década de setenta "estudos sobre mulher" foi a denominação mais comum utilizada para caracterizar esta nova área. Livros, artigos e seminários fazem constar de seus títulos o termo mulher e pretendem, principalmente, preencher lacunas do conhecimento sobre a situação das mulheres nas mais variadas esferas da vida e ressaltar/denunciar a posição de exploração/subordinação/opressão a que estavam submetidas na sociedade brasileira. (HEILBORN E SORJ, 1999, 4).

Como é possível ver através da citação era usual falar de *estudos da mulher*. O termo gênero só começa a ser usado como categoria no Brasil depois da década de oitenta, trazendo para o debate apenas as relações históricas, sociais e culturais entre homens e mulheres, retirando com isso, qualquer traço que envolvesse explicações biológicas. Nesse sentido, “a adoção do conceito de gênero em substituição aos termos mulher e feminismo favoreceu a aceitação acadêmica desta área de pesquisa, na medida em que despolitizou uma problemática que, tendo se originado no movimento feminista, mobilizava preconceitos” (HEILBORN E SORJ, 1999, p. 4 - 5). Diferente de países como a França que não se usa esse conceito, no Brasil o termo gênero tornou-se hegemônico para tratar questões referentes às mulheres.

Uma das obras de renome traduzida e amplamente utilizada entre as pesquisadoras da área no Brasil é a da historiadora norte-americana Joan Scott chamada *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*, nela se trabalha a história do conceito de gênero e as discussões trazidas a partir da inserção desse termo no campo das Humanas. Nesse texto, Scott (1989, p. 4) trás questões importantes para pensar, a seguir: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?” A autora pontua que as respostas para essas questões vão depender precisamente de debate do gênero como categoria analítica (1989, p. 4).

Scott também tece análises contundentes sobre gênero, começa afirmando que ele foi utilizado como forma de substituição à palavra *mulheres*; que o termo gênero teria sido escolhido hegemonicamente por possuir conotação tida como mais séria e objetiva do que *mulheres*; e que *história das mulheres* demonstra uma posição política em que as mulheres são partícipes, construtoras e produtoras de História, enquanto que a palavra gênero apenas “inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. Este uso (...) é um aspecto que a gente poderia chamar de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980”. (SCOTT, 1989, p. 6). Outra crítica que a historiadora Scott faz é referente à que gênero, entendido como estudo das relações entre homens e mulheres, é “igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das

mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro” (1989, p. 7). Em outras palavras, tal uso só aceita o estudo da relação entre os sexos, não aceitando estudar um ou outro separado.

O que é *ser* mulher e o que é *ser* homem varia de cultura para cultura, os estudos de gênero servem como categoria analítica para compreender como se dá essa significação ao feminino e ao masculino. Quando se fala em gênero, quer dizer que se fala na categoria de análise que busca traçar diferenciações ocorridas não só pela diferença no sexo biológico, mas também por aspectos determinados pela cultura que marcam os papéis *predestinados* das pessoas em diferentes sociedades. Ainda para Scott, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (...) é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1989, p. 86).

Maria Eunice F. Guedes em *Gênero, o que é isso?* aborda que o segundo momento da História da construção do conceito de Gênero estava no seio dos movimentos sociais e acadêmicos, podendo ser agregado ao famoso *slogan* que circulava no país na década de 1980 e 1990: o cotidiano é político. A autora aponta que a preocupação do período era muito mais do que visibilizar a mulher, era preciso “entender o *Sujeito Mulher*, a Identidade Feminina, desvendando as relações do cotidiano” (1995, p. 7). Dessa forma, foi se operacionalizando a construção dos estudos em que as mulheres tiveram e têm como foco suas vivências, seus dilemas e paradigmas sócio-culturais e históricos.

Na esteira dessas reflexões, com a pesquisa do mestrado em Educação serão trabalhados aspectos relacionados às mulheres, então é necessário estar a par dos estudos teóricos sobre a temática. Com esse breve levantamento bibliográfico é possível entender, mesmo que de maneira reduzida, como se deu o percurso teórico em que as discussões de gênero se elaboram. À parte das críticas, é preciso compreender a importância que esses estudos têm para a compreensão das mulheres e suas relações no mundo, pois através deles podemos identificar transformações, permanências, rupturas e uma série de obras que trazem ricas abordagens relacionando as mulheres na economia, na política, na universidade, no trabalho, no lar, na maternidade, etc.

### **Formação de professoras e histórias de vida**

Ao trabalhar com *formação de professoras* é preciso estar consciente de que esta é uma questão que causa preocupação em muitos agentes sociais, ou seja, não é de hoje que universidades, escolas, gestoras, profissionais, estudantes e instituições em geral colocam em

suas agendas a urgência em debater e trazer sugestões para criação ou fortalecimento de políticas educacionais, a nível local, regional e federal, voltadas ao professorado. E por qual motivo é tão urgente essa discussão? É evidente que uma das premissas para uma educação de qualidade é a formação de qualidade daquelas profissionais que irão exercê-la no dia-a-dia, mas essa construção não se dá de forma tão coesa e simplista, muito pelo contrário, ela é constantemente marcada por conflitos. Vemos através da História que a educação também possui uma cultura institucionalizada e elaborada de acordo interesses e com as mudanças da conjuntura em que reside.

No Brasil colonial não se teve preocupação com a formação docente, ela inicia a aparecer após a independência com a Lei das Escolas de Primeiras Letras de outubro de 1827, que dispõe a responsabilidade de formação dos professores para o método mútuo, exigido na época, de acordo com Saviani no artigo *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* “está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (2009, p. 144). Ainda conforme Saviani, em 1834 é lançado o Ato Adicional e então o ensino primário passa a ser responsabilidade das províncias e estas adotam a criação de Escolas Normais, o Rio de Janeiro é o pioneiro na criação da primeira Escola Normal em 1835 e o Rio Grande do Sul foi a sexta província a criar em 1869, esse padrão de instituição de ensino foi tendo sua expansão e consolidação entre 1890 a 1932. Nesse momento o foco estava no domínio do conteúdo que seria transmitido e não no preparo didático-pedagógico (2009, p. 144).

De 1932 até 1939 se deu a criação dos institutos de educação, locais voltados não só para o ensino como também para a pesquisa. Em março de 1932 houve uma nova reforma instituída pelo decreto nº. 3.810 em que, Anísio Teixeira com o objetivo de instituir uma nova cultura educacional, transforma a Escola Normal em Escola de Professores. (SAVIANI, 2009, p. 145). Posteriormente esses institutos se transformariam em universidades e a partir do decreto-lei nº. 1.190 de 1939, a formação docente passou a incorporar o “modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (...) três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos (...) e um ano para a formação didática.”. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Durante o golpe de 1964 o ensino primário e médio passou a ser denominado primeiro grau e segundo grau, nesse novo modelo o curso normal desaparece e se institui uma habilitação específica de 2º grau para a realização do magistério em 1º grau, como explica Saviani “(...) organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200

horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (2009, p. 147).

Após movimentos que visavam a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, tem-se em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas que conforme Saviani não trás mudanças significativas, assim como as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em 2006. Esse percurso temporal demonstra a falta de “políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (2009, p. 148).

No livro *Professores no Brasil: Novos cenários de formação*, organizado por Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, as renomadas pesquisadoras realizam uma investigação considerando docentes, estudantes de licenciaturas e formadoras/es de docentes, através de um levantamento de dados em documentos relacionados às políticas docentes e às próprias formações, tais como normas, leis, orientações, cursos, propostas formativas em geral. Com essa pesquisa é possível “(...) entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas”. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.15).

De acordo com as autoras, a institucionalização histórica da formação de professoras e professores têm se modificado nos últimos séculos pelo rápido avanço tecnológico, nesse sentido utilizam o sociólogo espanhol Manuel Castells (2006) para dialogar sobre as diferenças trazidas pelas tecnologias de comunicação, uma das grandes responsáveis por processos de inclusão e de exclusão na sociedade. E, ainda, afirmam que “as transições que se operam no mundo do trabalho vêm acarretando, também, a emergência de condições de vulnerabilidade social e de precariedade de subsistência, como ainda, de fraturas provocadas por substituições de habilidades laborais por outras” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.17). Esses pontos são características de um sistema que se coloca lado a lado com a cultura do individualismo, fato que induz a construção de um sujeito com novas personalidades e que demanda a formação “das pessoas em novo paradigma cognitivo e ético-social” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.18).

Há alguns aspectos que Nóvoa em seu texto intitulado *Formação de professores e profissão docente* considera importantes para auxiliar desenvolver as habilidades das e dos professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1992, n.p)

E essa formação, que não ocorre sob um processo uno e linear, parte de um envolvimento constante e deve ser voltado às percepções das pessoas, considerando suas experiências de vida no mundo. Nóvoa é incisivo quando aborda que a formação docente não deve ser apenas uma mera acumulação de atividades profissionais, tais como cursos e técnicas. Sobre a formação docente Dominicé (1986) citado por Nóvoa (1992, n.p) define a que ela “(...) alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado ‘educado’”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”.

Therrien também critica o processo de formação que por décadas foi marcado por um “saber compartimentado e especializado em «disciplinas científicas», e isto numa perspectiva de educação limitada à tarefa de meros transmissores desses saberes, como técnicos especializados em «repetir» os conhecimentos produzidos por outros” (1993, p. 03). Hoje novos debates tomam conta do cenário da educação, se identifica que há uma pluralidade de saberes histórico-culturais e que a categoria docente é formada através dessa pluralidade. O processo de formação em que se busca acumular conhecimentos para posteriormente transmiti-los, sem qualquer reflexão, como se estivéssemos falando de máquinas já não é aceitável para classificar a prática docente, pois trabalhar com educação “(...) implica numa relação ao saber que ultrapassa sua simples transmissão: a «relação ao saber», para um sujeito individual ou coletivo, vem da necessidade de analisar sua situação, sua posição, sua prática e sua história para lhe dar seu sentido próprio” (Beillerot, 1989, p.189 *apud* THERRIEN, 1993, p. 03).

A identidade profissional é autoformada por outros saberes, indo desde a saberes oriundo da prática docente aos saberes relacionados às instituições sociais, vivências, desejos e escolhas das pessoas. Maurice Tardif cria categorias para refletir sobre os tipos de saberes constitutivos entre o professorado: saberes pessoais, experienciais; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. (2014, p.63)

Dessa maneira, Tardif chama atenção para essa construção de saberes sociais que são consolidados fora do ambiente profissional, mas que através da dinâmica cultural se movimentam em conjunto, criando assim elementos que acabam influenciando na relação e prática docente em aula (2014, p.64). No processo de formação de professoras é essencial levar em consideração esses saberes, conforme Nóvoa (1992, n.p) “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

Dentro desses saberes encontram-se os da experiência que são constituídos através de dinâmicas sociais, econômicas, culturais, políticas vivenciadas no individual e no coletivo que se manifestam na formação de suas histórias de vida. Nóvoa em *Vidas de Professores* destaca que não é possível separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (1995, p. 9). A socióloga Marie Christine Josso trabalha nessa mesma perspectiva e se posiciona sobre o caráter indispensável que essas narrativas têm para a educação e formação docente:

Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (2007, p. 413).

Como foi possível observar, para Josso todo projeto de formação deveria integrar a reflexão a partir da abordagem das experiências, motivações, percursos sociais das pessoas envolvidas, ainda de acordo com a autora a análise das “histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos”. (2007, p. 413).

Ivor Goodson na obra *Profesorado e Histórias de vida* trata questões pertinentes ao assunto, citando Lortier (1975) sobre a educação nos EUA na qual é abordado que a educação é rica em prescrições e pobre em descrições, isto é, existe grande diversidade de livros e artigos ressaltando o que os professores devem fazer e como se comportar, mas poucos trabalhos empíricos realizado sobre e em conjunto com esses docentes (2004, p.47). Nesse contexto vai nascendo a percepção da necessidade de se incorporar as histórias de vida dessas profissionais aos interesses das pesquisas sobre educação, de acordo com Goodson “si tratamos de comprender algo tã intensamente personal como es la enzeñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona” (2004, p.47).

Uma das contribuições que investigações analíticas sobre histórias de vida pode ter é: “re-situar a figura do docente, outorgando-lhe não só visibilidade, mas um novo sentido: o de práticos reflexivos ou intelectuais críticos que tomam suas próprias trajetórias como fonte não só de experiência, mas também de conhecimento e saber pedagógico” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 25). Nesse sentido, questões podem ser suscitadas para pensar a pesquisa em andamento, tais como: Quantas informações as professoras de Educação Física poderão compartilhar a partir de seus depoimentos? Como será que elas se relacionam com suas próprias histórias e como essas histórias se articulam para torná-las as profissionais que são?

O trabalho *Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente* de Carolina Chagas Kondratiuk e Marcos Garcia Neira nos ajuda a refletir sobre essas questões realizadas no parágrafo acima. Na pesquisa, a autora e o autor apresentam a história de vida da Cibele Lucas de Faria - professora de Educação Infantil e Fundamental, organizada com depoimentos coletados em entrevistas e analisada buscando relacionar a formação dela enquanto educadora, a partir das suas próprias experiências perpassando desde a infância até a sua prática enquanto profissional. Com isso é possível vislumbrar uma série de identidades que coabitam nesta criança, jovem, mulher, mãe, professora: “(...) enquanto fala de sua vida, Cibele não descreve simplesmente, mas produz suas várias identidades” (KONDRATIUK, NEIRA, 2013, p. 138). É uma investigação que percebe esta professora, não de forma separada ou à parte (como alguém que exerce uma única função social no mundo), mas como um todo, isto é uma pessoa repleta de significados que se modificam no tempo. Kondratiuk e Neira dão a visibilidade necessária para instigar diversas reflexões sobre essa mulher e abrem a possibilidade de relacionar tal história com sujeitos de outras histórias.

Dessa forma, é possível estabelecer algumas conexões com a pesquisa em andamento. As trajetórias de vida das professoras de Educação Física podem ser usadas como ponto de partida para a aprendizagem histórica e educacional, já que através dessas realidades nos aproximamos de aspectos sobre a História local, a História do Trabalho, a História das Mulheres, Formação docente, e tantos outros.

### **Considerações finais**

Nesse texto se discutiu sobre a inserção de pesquisas com enfoque nas mulheres como fonte histórica, momento em que se começa a colocá-las como parte da História da Humanidade. A partir do trajeto apresentado foi possível relacionar e compreender brevemente os caminhos teóricos dos estudos de gênero, da formação docente e das histórias de vida, sua importância e legitimidade para os estudos em Educação.



A pesquisa em andamento se coloca no bojo dessas transformações teóricas e metodológicas, por isso é essencial a procura por informações contextuais que darão base para entender as professoras de Educação Física, partícipes da investigação, junto a suas experiências no tempo e espaço em que vivem. Assim como na obra realizada junto à professora Cibele, para a construção da dissertação também será utilizada entrevista como forma de desenvolver o conhecimento das memórias, experiências de vida e trabalho, necessidades, relações de gênero, aspectos ligados a condição de trabalho, histórico na profissão, condições salariais, inserção em sindicatos, entre outras.

As histórias de vida se tornam arcabouço necessário à compreensão da formação docente, através delas cria-se a oportunidade de entender quem são as professoras, como estão, quais são suas falas e intenções em relação as suas vidas e as suas práticas na escola. A partir daí, pode-se inferir que analisar aspectos relacionados a Educação como um todo, abrirá também espaço para que elas se percebam como protagonistas das suas histórias e peça fundamental na sua profissão e na formação de suas educandas e educandos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José Costa D' Assunção. *A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento*. Revista História em Reflexão: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010.

GOODSON, Ivor. Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. In: *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.

GUEDES, M<sup>a</sup> Eunice Figueiredo. *Gênero, o que é isso?* Revista Psicologia, Ciência e Profissão, vol.15 no. 1-3 Brasília, 1995. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002> Acesso em 25 de dez. 2019.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil”, in: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico (Prólogo). In: GOODSON, Ivor (org.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro 2004. p. 9 – 26.

JOSSO, MARIE-CHRISTINE. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KONDRATIUK, Carolina Chagas; NEIRA, Marcos Garcia. *Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente*. São Paulo: Phorte, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 26 de dez. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

RAGO, M. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós) Modernidade no Brasil. In: *Mulher, história e feminismo*. CADERNOS AEL / Arquivo Edgard Leuenroth, n. 3/4. Campinas: Unicamp, IFCH, 1995/1996.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCOTT, Joan. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press. 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/cadernosdehistoriaufpe/article> > Acessado em 25 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. In: *Educação e Sociedade*, 46, 1993, p.408-418.

# DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA BNCC

## DISCUSSIONS ABOUT FINANCIAL EDUCATION IN THE BNCC

*Lisiane de Pinho Coutinho da Costa  
Licencianda em Matemática/FURG  
lisibn@gmail.com*

*Celiane Costa Machado  
Doutora em Matemática Aplicada/FURG  
celianemachado@furg.br*

*Elaine Corrêa Pereira  
Doutora em Engenharia de Produção/FURG  
elainepereira@prolic.furg.br*

*Joice Rejane Pardo Maurell  
Doutoranda do Programa em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/FURG  
joicerejane@furg.br*

### **Introdução.**

Nos dias atuais a sociedade brasileira vem encontrando inúmeros desafios, um desses está relacionado com a situação econômica e financeira. A população, cada vez mais, está se endividando e fazendo escolhas não adequadas na área financeira de suas vidas. Há vários motivos que levam os brasileiros a se encontrar nessa situação complicada, como por exemplo, não ter um pensamento crítico para melhores tomadas de decisões para acarretando escolhas complicadas que muitas vezes nos prejudicam com o tempo. Conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE):

A Educação Financeira sempre foi importante aos consumidores, para auxiliá-los a orçar e gerir a sua renda, a poupar e investir, e a evitar que se tornem vítimas de fraudes. No entanto, sua crescente relevância nos últimos anos vem ocorrendo em decorrência do desenvolvimento dos mercados financeiros, e das mudanças demográficas, econômicas e políticas. (OCDE, 2004, p.223)

Percebe-se, com o tempo, a importância de ser um cidadão educado financeiramente desde cedo, por conta da necessidade de lidar adequadamente com as finanças e tomar decisões adequadas na vida. Partindo dessa preocupação, o grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG fez uma leitura inicial de como a Matemática Financeira está sendo abordada na atual Base Nacional Curricular (BNCC), analisando a sua proposta perante essa temática.

Essa pesquisa foi desenvolvida no projeto “A Educação Financeira no contexto escolar: possibilidades do uso de aplicativos na construção da prática pedagógica”, e teve como objetivo

construir uma base para que o grupo pudesse construir futuramente atividades que que possa contemplar a educação financeira na formação de professores e alunos. Sabe-se que a BNCC é um documento de caráter normativo que determina quais conteúdos e assuntos que devem favorecer as aprendizagens essenciais e assim fazer com que todos os alunos se desenvolvam de forma homogênea ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A última atualização desse documento foi feita em 2015, com o prazo de dois anos para ser implementada nos estados brasileiros.

### **Discussões sobre a BNCC**

É enfatizado, nesse documento, que os jovens necessitam ter competências, e uma delas é definida pela mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver os problemas que surgem na vida cotidiana. Nessa perspectiva, é importante que os alunos tenham a possibilidade de se tornarem capazes de observar situações da vida e terem condições de avaliá-las, com certa autonomia, para que possam tomar decisões de forma mais coerente. Segundo Facci:

Partimos do pressuposto de que a escola tem como função[...] socializar os conteúdos já elaborados pela humanidade, de forma que os alunos possam participar do processo de humanização, isto é, levar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares. (FACCI, 2007, p. 146).

A educação deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que possibilitem terem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Procurando a competência que mais se encaixava na Educação financeira, nos deparamos na BNCC (2017, p. 9), as competências de número seis e dez.

A competência de número seis em que determina a valorização e diversidade de saberes e vivências culturais em que faça o educando apropriar-se de conhecimento e experiências que lhe ajudem a compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas junto com seu projeto de vida como também ao exercício da cidadania, assegurando a esse aluno, autonomia, liberdade, pensamento crítico e responsabilidade na tomada de decisões.

Quando se analisa a competência de número dez, a uma compreensão da construção do aluno referente a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Ao ter a conscientização de que os educandos necessitam

ter uma educação financeira de qualidade para que possa ser inserido no mundo, percebe-se o quanto ela é essencial para o desenvolvimento do cidadão. Conforme Libâneo:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76)

Através da reflexão sobre a prática e criação de estratégias e procedimentos que ajudem o educando a compreender a matemática no mundo em que vivemos, a educação financeira, na BNCC (2017), foi organizada para ser abordada em todas as etapas da Educação Básica, não apenas no Ensino Médio. Um fator que chama a atenção nesse documento é a ênfase que ele dá em relação a Matemática e a Tecnologia, pois os jovens de hoje estão imersos em um mundo tecnológico e a educação deve utilizá-la ao seu favor, potencializando o ensino e aprendizagem, através dessas ferramentas. Partindo dessa premissa, a proposta da BNCC (2017) para a matemática traz uma articulação entre as Tecnologias Digitais e a Educação Financeira, utilizando-os para o provimento da construção de conhecimento e formação do aluno.

Existem cinco unidades temáticas que regem a matemática na BNCC (2017), todas correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades a ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Na página 268 desse documento, encontramos a matemática financeira engajada na unidade temática Números, tendo como finalidade desenvolver o pensamento numérico, desenvolvendo o conhecimento de maneira em que quantifica atributos de objetos, possibilitando julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades.

É necessário que o educando aprenda a reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, enquanto ele aprende a se comunicar, ser criativo, analítico e crítico, e isso vai além de ser acúmulo de informações. Ocorrendo o desenvolvimento de competências que favoreçam uma aprendizagem significativa que possibilite saber lidar com a informação, pode tornar o aluno mais autônomo na tomada de suas decisões.

### **Reflexões sobre educação financeira no Ensino Fundamental- Anos Finais**

Em relação ao Ensino Fundamental, mais especificamente anos finais, os alunos devem ter domínio do cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais. O estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos também é um aspecto importante de ser analisado, visto que podem ser discutidos várias situações do cotidiano como por exemplo taxas de juros, inflação, aplicações financeiras e impostos. Morin coloca que:

As disciplinas se reúnem formando, no entanto, nações diferenciadas, a exemplo da ONU, sem, entretanto, poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação as exigências do vizinho. Porém, mesmo que o ensino teime em vê-las com noções diferenciadas, elas acabam fazendo trocas e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico, isto é interdisciplinaridade (MORIN, 2002, p. 48)

Na unidade temática Números, há o favorecimento de um estudo interdisciplinar envolvendo aspectos culturais, sociais, políticas, psicológicas e econômica em relação ao consumo, trabalho e dinheiro. Pode-se desenvolver um projeto com a História e Educação Financeira ao fazer um estudo do dinheiro e suas funções na sociedade entre outras coisas, podendo desenvolver no aluno questões que promovem as competências pessoais e sociais desse.

Para que ocorra o desenvolvimento das habilidades nessa etapa da educação básica, é necessário analisar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos em relação a educação financeira, criando situações que abordem aspectos quantitativos e qualitativos do cotidiano, criando relações entre eles desenvolvendo situações até mesmo mais complexas. É essencial que se faça relações a apreensão de significados dos objetos matemáticos resultantes das conexões que os educandos estabelecem com o dia a dia.

É importante começar com os alunos a educação financeira gradativamente na compreensão, análise e avaliação dos argumentos, para que se possa desenvolver um pensamento lógico e crítico que possa proporcionar meios para tomadas de decisões.

No 6º ano do ensino fundamental, o objeto de conhecimento, na disciplina de matemática, está destinado a cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer o uso da “regra de três”. Na página 301 desse documento, encontramos uma habilidade EF06MA13 (Ensino Fundamental, 6º ano, matemática, habilidade 13) que podemos encaixar a educação financeira. Essa habilidade nos traz que é necessário “Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros”. Percebe-se uma preocupação no desenvolvimento lógico do educando, ao não utilizar a regra de três como método de aprendizagem de porcentagens.

Ao analisar a BNCC (2017), para o ensino de Matemática no 7º ano do ensino fundamental, encontramos como objetivo de conhecimento na unidade Números, o aluno compreender cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples. Percebe-se que a educação financeira vem com o intuito de ser trabalhada gradualmente, em todas as etapas do ensino fundamental- anos finais. Encontra-se na habilidade 2 (EF07MA02), a educação financeira como algo a ser desenvolvido nessa etapa. Nessa Habilidade, vemos nesse

documento, na página 307 o intuito de “Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros”.

Na página 312 da BNCC (2017) o 8º ano do ensino fundamental, em que na unidade Números, o objetivo de conhecimento está relacionado a Porcentagens, mostrando na Habilidade 4 desse documento (EF08MA04) o objetivo de “Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais”. Nesse ano, começa a ser introduzida a matemática com o uso de tecnologias digitais, fazendo com que o educando possa motivar-se com atividades diferenciadas e contextualizadas utilizando essas ferramentas que emitem a realidade em que o aluno está inserido, fazendo com que o aluno consiga ver a escola como algo significativo e desafiador, já que as tecnologias estão inseridas em seu mundo desde que nasceu.

A BNCC (2017) traz uma proposta de ensinar conteúdos de matemática com situações problemas relacionando-os com a realidade dos educandos e da sociedade. Através da tecnologia digital pretende-se dar mais significado a educação dos educandos, aproveitando o fato em que estão imersos nesse mundo tecnológico, são chamados de nativos digitais. PRESNKY (2001, p. 2) diz que “os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas”.

O 9º ano é a última etapa do ensino fundamental, tem-se como objetivo de conhecimento na temática Números também a Porcentagem, porém direcionada para problemas que envolvam cálculo de percentuais sucessivos, trazendo na página 317 a habilidade de número 5 (EF09MA05) em que tem como proposta para o aluno “Resolver e elaborar problemas que envolvem porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira”. Nessa etapa compreende-se que será trabalhado como fechamento de toda a construção do conhecimento gradual que se teve em todas as etapas do ensino fundamental. Concluindo esses objetivos, o educando está preparado para ingressar no Ensino Médio, no qual será aprofundado esses conhecimentos adquiridos.

### **Reflexões sobre educação financeira no Ensino Médio**

Na página 463 da BNCC (2017) é possível encontrar sobre a etapa do Ensino Médio. Assim compreende-se cabe às escolas proporcionar experiências e processos que permitam formar o educando como sujeito crítico, autônomo, criativo e responsável, e assim garanti-lhes

aprendizagens que favoreçam a compreensão da realidade e que permitam conhecimentos necessários que o ajudem a enfrentar os desafios da vida e capacidade de tomar decisões éticas e fundamentais. Segundo Rodrigues:

É importante que a presença do conhecimento matemático seja percebida, e claro, analisada e aplicada às inúmeras situações que circundam o mundo, visto que a matemática desenvolve o raciocínio, garante uma forma de pensamento, possibilita a criação e amadurecimento de ideias, o que traduz uma liberdade, fatores estes que estão intimamente ligados a sociedade. Por isso, ela favorece e facilita a interdisciplinaridade, bem como a sua relação com outras áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, literatura, música, arte, política, etc) (RODRIGUES, 2005, p.5)

O aluno deve abrir-se criativamente para coisas novas, refletindo contextos atuais, sendo apresentado a ele um mundo repleto de oportunidades para investigação e intervenção tanto nos aspectos políticos, sociais, ambientais, produtivos e culturais em que o aluno possa sentir-se estimulado a questionar-se. Há varias finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, visto que estamos passando por rápidas transformações devido aos avanços tecnológicos em que acabam impondo desafios ao Ensino Médio.

Para a BNCC (2017, p. 464) “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”. Através desse pensamento a escola deve ser capaz de favorecer às aprendizagens através de desafios da realidade, assim garantindo o protagonismo dos estudantes. Esse protagonismo tem que estar em relação a suas aprendizagens e desenvolvimentos e suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação.

A escola tem que valorizar o papel social desempenhado pelo educando sendo assim, estimular atitudes que incentivem a cooperação e meios que ajudem a enfrentar os desafios do mundo. Assim, deve também estruturar-se para ser capaz de viabilizar o acesso dos estudantes meios que possam relacionar a teoria e prática.

Quando refletimos sobre as cinco competências específicas de matemática e suas tecnologias para o Ensino Médio na BNCC (p. 531), a educação financeira encaixa-se em quatro dessas.

### **Competência específica 1**

Nessa competência específica, deve-se utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos cotidianos em geral. Essa competência é bem ampla, sendo possível favorecer a interpretação e compreensão da realidade dos estudantes, atribuindo a formação cidadãos críticos e reflexivos como também formação



científica. A Educação financeira encaixa-se melhor nas habilidades 101, 104 e 106 dessa competência específica.

Na habilidade 101 (EM13MAT101) dessa competência, o aluno deve ter condições de interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais. Cabe ao professor encontrar a melhor forma de chegar a esses objetivos, sendo que não é obrigatório a utilização de tecnologias digitais, porém essa ferramenta se bem utilizada pode tornar-se potencializadora do desenvolvimento do educando.

Em relação a habilidade 104 (EM13MAT104) dessa competência específica, tem-se como objetivo interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica, investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.

Por último tem-se a habilidade de número 106 (EM13MAT106) em que tem como objetivo fazer o aluno desenvolver capacidades de identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos. É perceptível, também, a preocupação, em toda essa competência específica 1, com a contextualização do conteúdo, utilizando o cotidiano do educando como um meio de se chegar ao desenvolvimento e aprendizagem desse.

## **Competência Específica 2**

Na competência específica 2, tem-se como objetivo propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais. Conforme Almeida e Prado:

Com a integração das tecnologias e mídias na prática pedagógica se evidencia a importância de o professor compreender os processos de gestão da sala de aula, no que se refere ao ensino, à aprendizagem e às estratégias que desenvolve, na criação de situações que favoreçam ao aluno integrar significativamente os recursos das tecnologias e mídias, como forma de trabalhar a busca de informação, a pesquisa, o registro, as novas linguagens de expressão do pensamento, comunicação e produção do conhecimento. (ALMEIDA; PRADO, 2006, p.51)

Para isso a habilidade (EM13MAT203), que se encontra na página 534 desse documento, destina-se a aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas, para tomar decisões. Kenski (2010, p. 18) afirma que “este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a

apropriação crítica desses novos meios”. Pensa-se que a educação financeira deva ser apresentada de forma mais elaborada com situações com mais desafios que façam o educando pensar para além do contexto escolar, visto que também é incentivado a utilização de aplicativos e até mesmo por exemplo a utilização do software Excel para chegar a essas metas.

### **Competência Específica 3**

Na competência específica 3, é necessário que o educando consiga utilizar-se de estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente. As habilidades sugeridas para o desenvolvimento da competência específica 3 estão relacionadas à interpretação, construção de modelos, resolução e formulação de problemas matemáticos envolvendo noções, conceitos e procedimentos quantitativos, geométricos, estatísticos, probabilísticos, entre outros. Conforme Becker:

Procurei pensar as condições que julgo necessário para que a vida retorne à escola, para que a escola torne-se um lugar significativo para o aluno. Lembrando sempre que a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido. E o professor tornar-se-á um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele mesmo não têm sentido (BECKER, 2003, p. 23).

Deve-se salientar que a BNCC (2017) traz como ideia de atividades que façam o aluno resolver e elaborar problemas e não somente resolvê-los, como costuma-se encontrar como práticas de sala de aula. Esse documento busca ampliar e aprofundar as capacidades de investigação e criação dos educandos, podendo esses refletir e questionar para a mudança de tais situações. A intenção é fazer com que o aluno possa se desenvolver em qualquer situação, e não somente naquelas que ele consegue fazer analogia com o que foi já feito, assim tornando-o autônomo nessa construção de conhecimento. Cabe ressaltar que o uso de tecnologias digitais possibilita aos estudantes experiências que facilitam a aprendizagem e a capacidade do raciocínio lógico, como também de argumentações.

Em relação as habilidades dessa competência específica, no que tange a educação financeira, têm-se três habilidades que podem ser utilizadas e são encontradas na página 535 da BNCC (2017).

Na habilidade (EM13MAT303) temos o objetivo de interpretar e comparar situações que envolvam juros simples com as que envolvem juros compostos, por meio de representações gráficas ou análise de planilhas, destacando o crescimento linear ou exponencial de cada caso. Essa habilidade aborda conteúdos essenciais para a construção do indivíduo em relação a sua

vida financeira, proporcionando meios para que o mesmo possa tomar decisões referentes aos juros e a diferença desses.

Já a habilidade (EM13MAT304) apresenta como objetivos resolver e elaborar problemas com funções exponenciais, nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira, entre outros. A BNCC (2017) tem o intuito de não mais separar os conteúdos, e sim mescla-los para que os educandos percebam que a matemática não é algo separado, como, por exemplo, abordar a progressão aritmética e progressão geométrica juntamente com a matemática financeira, em que é visível o contexto de ambos os conteúdos e a realidade do educando.

Por último, temos a habilidade (EM13MAT305) que tem como objetivo resolver e elaborar problemas com funções logarítmicas, nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como os de abalos sísmicos, pH, radioatividade, Matemática Financeira, entre outros. Percebe-se novamente nessa competência a ideia de abordar vários temas matemáticos, como nesse caso em que traz funções logarítmicas e a matemática financeira entre outros.

### **Competência Específica 5**

Nessa última competência específica, tem-se o objetivo de fazer o educando ser capaz de investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas. Essa competência desenvolve-se através da capacidade de investigação e formulação de argumentos, com apoios de materiais concretos, visuais e das tecnologias digitais.

Para a educação financeira, a habilidade (EM13MAT503) se encontra melhor relacionada. Essa habilidade, encontrada na página 541 da BNCC, tem como objetivo investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais. Segundo Costa e Fradão:

De fato, mais do que a mera aquisição de saberes, a sociedade em que hoje vivemos exige de cada cidadão o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais, nomeadamente a de adaptação à mudança, sendo isso particularmente relevante para todos os que desempenham já uma atividade profissional concreta, qualquer que ela seja (COSTA; FRADÃO, 2012, p. 27).

Finaliza-se, retomando nosso objetivo com esse artigo: realizar uma breve reflexão sobre a Educação Financeira na BNCC (2017), com isso compreende-se que esse tema é muito mais do que uma mera aquisição de saberes, se tornando algo essencial na vida de cada um dos educandos.

### **Conclusão**

Percebe-se na BNCC (2017) que há uma grande preocupação em preparar os alunos para ter uma educação financeira em todas as etapas da educação básica. Como a população brasileira atualmente vem se encontrando a maioria endividada, é importante ser trabalhado esse conteúdo de forma gradativa em todas as etapas para que os jovens possam se tornar autônomos e críticos com capacidades de tomadas de decisões que possam gerenciar suas vidas financeiras de modo a promover a construção de conhecimentos além de contribuir para a formação do cidadão.

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, direciona-se na compreensão de conceitos e procedimentos ligados ao pensamento computacional. No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes necessitam aprimorar os conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental, acrescentando novos e ampliando seu conhecimento para que possa ter maior recursos para resolver problemas mais desafiadores e complexos com maior abstração.

Ao refletir sobre as habilidades, compreende-se que possuem um papel importante no desenvolvimento dos estudantes, favorecendo a essas capacidades para construir uma compreensão real do que é a matemática e sua importância na vida de cada um. Quando se faz a percepção de que a matemática é um conjunto de conhecimentos que estão relacionados, então pode-se adquirir uma conscientização do porquê se estuda matemática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. Importância da gestão nos projetos de EaD. In: *Cadernos "Salto para o Futuro". Debates: Mídias na Educação. Boletim 24*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, nov./dez. 2006.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COSTA, F. A.; FRADÃO, S. Desafios e competências do e-formador. In: BUTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (Org.). *Educação on line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 27-39.

Facci, M. G. D. *Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?* – Reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva vigotskiana. Em M. E. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia História-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

KENSKI, V. M. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, J.C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

OCDE. *Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico*. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Recommendation of the Council. OCDE. Paris, 2004.

PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning: Practical Ideas for the Application of Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. Traduzido para o português como: PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac-SP, 2001.

RODRIGUES, L. L. *A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano*. Brasília: UCB, 2005.

# **PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: DISCURSOS SOBRE AS MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES NA PROFISSÃO**

*PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DISCUSIONES DE MOTIVACIONES Y DIFICULTADES PROFESIONALES*

*Luana Maria Santos da Silva Ayres  
Doutoranda em Educação em Ciências/Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
luana\_ayres@furg.br*

*Fabrine Diniz Pereira  
Mestranda em Educação Matemática/Universidade Federal de Pelotas – UFPel  
fabrinediniz@hotmail.com*

*Tanise Paula Novello  
Doutora em Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
tanisenovello@furg.br*

## **Introdução**

A profissão docente tem um papel importante na sociedade, uma vez que o professor é responsável por realizar o processo de mediação na construção de conhecimento dos alunos. Através da sua ação e exemplo, os alunos podem desenvolver, dentre outras habilidades e competências, a consciência crítica.

Souza (2012) afirma, baseado em dados do INEP, que no período de 2012-2013, o número de matrículas em cursos de licenciatura cresceu apenas 0,6%, enquanto nos cursos de bacharelado e tecnólogos o crescimento foi de 4,4% e 5,4%, respectivamente. De acordo com dados do Censo de Educação Superior de 2017 (INEP, 2018), o número de alunos que ingressou em cursos de graduação foi 589.586. Destes, 383.418 ingressaram para cursos de bacharelado ou tecnólogos e apenas 186.613 alunos optaram pelos cursos de licenciatura; e outros 19.555 alunos não se aplicaram a essa divisão. Já em relação aos concluintes, do total de 251.793 alunos, 176.949 concluíram cursos de bacharelado ou tecnólogos e apenas 74.844 alunos completaram cursos de licenciatura. Gatti (2013/2014) salienta que o número de alunos que concluíram cursos de licenciaturas presenciais ou a distância em pedagogia, em cinco anos, caiu pela metade, já nas demais licenciaturas caiu, aproximadamente, 17%.

Justino (2015) salienta que muitos dos alunos que ingressam e concluem licenciaturas não têm como objetivo atuar na sala aula, enquanto outros adentram no curso como porta de entrada da universidade que desejam, e logo pedem transferências para outros cursos. De acordo com uma pesquisa realizada por Ferreira (2015), 97% dos alunos pesquisados pretendem

ingressar em um curso superior, contudo apenas 25% desses alunos pensam em optar por um curso de licenciatura.

Observa-se, assim, que, com o passar dos anos, a sociedade foi negligenciando a importância do papel do professor e, com isso, a docência foi se tornando uma profissão desvalorizada, tanto socialmente quanto financeiramente. Desta forma, a profissão docente está cada vez mais em descrédito no país, e em consequência, um número expressivo de professores está insatisfeito com sua prática profissional, desmotivados e sem vontade de lecionar. Esse quadro educacional reflete o futuro da carreira docente, pois o número de jovens que deseja ingressar em cursos de licenciatura diminuiu em comparação aos cursos de bacharelado.

Mesmo diante da desvalorização pela profissão docente, ainda existem professores que estão satisfeitos com sua escolha pela docência, o que pode ser observado na melhoria do trabalho desempenhado e no seu bem-estar psicológico (CARDOSO; COSTA, 2016). Nesse sentido, professores satisfeitos e motivados tendem a se dedicar mais e a desempenhar sua função com maior qualidade.

Diante desse contexto, este trabalho teve como objetivo compreender as motivações e os desafios que constituem o trabalho do professor do ensino superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com 16 professores formados em matemática que estão atuando em instituições de ensino superior. Na próxima seção evidencia-se o método de produção dos registros, bem como o detalhamento desses 16 professores e análise dos registros produzidos.

### **Caminhos metodológicos**

Os registros analisados nessa escrita foram produzidos através de um questionário que foi enviado por meio de uma plataforma digital *online*, *Google forms*. Esse questionário foi respondido por 16 professores de Matemática de instituições públicas de ensino superior. O convite para responder o questionário foi enviado por meio de *emails* em novembro de 2017, o contato dos professores foi obtido através da lista de participantes do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), que ocorreu no início de novembro de 2017 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Pelotas/RS.

Este questionário foi composto de três partes: a primeira era relativa a variáveis sociodemográficas (sexo, idade e estado civil) e laborais (titulação mais elevada, tempo de docência e carga horária); a segunda foi composta de 10 questões fechadas sobre os sentimentos na docência; e a última era formada por uma questão aberta que perguntava aos professores, com bases nas experiências, o que eles poderiam dizer aos jovens que estão optando pelo curso

de Licenciatura em Matemática. Salienta-se que nessa escrita será apresentada a análise apenas da primeira e da última parte do questionário.

A primeira parte do questionário, foi analisada por meio da Estatística Descritiva e através dessa análise foi possível traçar o perfil dos professores que participaram da pesquisa. As questões que formação essa parte do questionário estão dispostas na tabela abaixo.

QUESTÕES
Sexo
Idade
Estado Civil
Formação Acadêmica
Tempo que docência
Carga horária

**Tabela 1:** Primeira parte do questionário: Questões sociodemográficas e laborais.  
Fonte: Autoral

Por meio da análise das variáveis sociodemográficas, observou-se que a maioria dos participantes dessa pesquisa são do gênero feminino (81%) e que a idade média desses docentes é de 43 anos. Identificou-se também que mais da metade são casados ou possuem união estável (68,75%). Já em relação as variáveis laborais evidenciaram-se que esses professores trabalham em média 40 horas por semana e atuam na docência em média a 16 anos.

Salienta-se que todos os professores pesquisados possuem algum tipo de pós-graduação, sendo que 31,25% possuem especialização; 56,25% possuem mestrado; e apenas 12,5% possuem doutorado.

A última parte do questionário foi composta da seguinte pergunta: *“O que você diria a um jovem que está fazendo a escolha pela licenciatura em Matemática? Registre seus sentimentos e percepções a partir do que tens vivenciado na tua prática”* que foi analisada por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, pois, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), essa técnica é uma “[...] forma de conhecimento ou redução de variabilidade discursiva empírica, implica um radical rompimento com a lógica quantitativo-classificatória na medida em que se busca resgatar o discurso como signo de conhecimento dos próprios discursos.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19).

Ainda de acordo com os autores o DSC é composto por três figuras de linguagem: as expressões-chaves, as ideias centrais e a ancoragem. As expressões-chaves (ECH) são extratos literais das falas dos professores que revelam a essência do discurso. As ideias centrais (IC) descrevem o “sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente ao DSC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).



A ancoragem (AC), por sua vez “é uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

Para produzir um DSC, primeiramente realiza-se uma análise do material produzido e extrai-se, de cada declaração, as ECH e suas correspondentes IC ou AC. É a partir do conjunto dessas três figuras de linguagens de sentido igual ou semelhante que se produz o discurso que resume a fala do coletivo. O DSC é escrito na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Para a construção dos discursos do sujeito coletivo, de acordo com Duarte, Mamede e Andrade (2009)

são utilizados trechos do discurso, ou seja, descrições literais dos depoimentos, reveladores da essência do conteúdo das representações, os quais são denominados expressões-chave. A partir dos recortes de fala significativos identificam-se as ideias centrais que se constituem de palavras ou expressões linguísticas que revelam, de maneira precisa e sintética, o sentido presente nos depoimentos. (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009, p. 624)

O Instrumento de Análise do Discurso (IAD) é composto pelas expressões chaves, ideias centrais e ancoragem e tem como finalidade organizar os extratos dos depoimentos dos docentes, auxiliando no entendimento da construção dos discursos (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009). Primeiramente, agrupou-se integralmente as respostas dos docentes na primeira coluna, e destacou-se com cores diferentes os extratos mais significativos, que são as ECH. Na segunda coluna colocou-se as IC correspondentes as ECH e na terceira coluna AC.

ECH	IC	AC
Para se encantar com a matemática e a profissão. Que a educação é que transforma a vida das pessoas e que vale a pena	Ser professor	DOCÊNCIA
Ser professor no nosso país é desumano, no entanto a esperança e a certeza da nossa responsabilidade na formação dos estudantes alimenta o nosso coração todas as vezes que verificamos nos olhos de alguns deles a confiança na que ensinamos e a aprendizagem demonstrada em ações que extrapolam a sala de aula. Tenha fé um dia seremos reconhecidos pelos nossos exemplos de determinação e de crédito no futuro desse país. Não pense que será fácil, mas é encantador	Desmotivação Motivação Reconhecimento	MAL-ESTAR BEM-ESTAR
Seja o professor que você gostaria de ter		
Desista	Desmotivação	MAL-ESTAR
Aqui se trabalha por amor	Desmotivação	

Diria que sobretudo <b>ele tem que acreditar que essa área/disciplina não é aprendida apenas pelos eleitos, pelos os iluminados mas que todos têm possibilidades de aprender Matemática</b>	<b>Ensino de Matemática</b>	FORMAÇÃO
Que <b>o exercício da docência é uma nobre missão e que apesar do descaso com a educação e a desvalorização dos professores sinto-me feliz em fazer o que gosto, ensinar</b>	<b>Motivação</b>	BEM-ESTAR
<b>É um grande desafio</b>	<b>Desmotivação</b>	MAL-ESTAR
<b>Que repensasse sua escolha de modo que não se arrependesse futuramente pelas inúmeras situações que irá passar</b>	<b>Desmotivação</b>	MAL-ESTAR
Diria que é uma bonita escolha, importante opção profissional, que <b>é uma profissão socialmente importante, pois educamos as gerações futuras, mostramos-lhes como é o mundo atual, como foi o mundo historicamente, apresentando conhecimentos para que possam pensar o mundo no futuro</b>	<b>Ser Professor</b> <b>Ensino de Matemática</b>	DOCÊNCIA FORMAÇÃO
Não desista		
<b>Precisamos de bons professores, acredito que a diferença ainda está no professor. Planeje suas aulas de forma que o estudante construa conceitos e possa passar por diferentes níveis sem ser penalizado pela falta de conhecimento</b>	<b>Ser Professor</b> <b>Ensino de Matemática</b>	DOCÊNCIA FORMAÇÃO
<b>Que ser professor nos tempos atuais é um desafio e que ser professor no Brasil é ainda mais complicado, pois em nosso país a educação não é tratada como prioridade e todas as mazelas na educação recaem sempre para o professor.</b> E sabemos que não é culpa da pessoa do professor existe muito mais coisas a ser discutida, como por exemplo: formação inicial, formação continuada e políticas públicas	<b>Desmotivação</b>	MAL-ESTAR
Que <b>se dedique e procure ser o melhor profissional que conseguir durante toda a sua vida</b>	<b>Ser Professor</b>	DOCÊNCIA
<b>Olhe para os seus alunos, preste atenção nas suas facilidades e dificuldades. Cada aluno é único e precisa do nosso incentivo e/ou ajuda.</b> Leia, torne suas aulas prazerosas, seja pela Matemática, seja pela história, seja pelos projetos que propor, seja porque simplesmente você a faz ser especial para cada aluno. <b>Seja curioso e provoque a curiosidade em aprender nos seus alunos. Desafie-os e desafie-se para inovar, sempre.</b> <b>É uma profissão maravilhosa</b>	<b>Ensino de Matemática</b> <b>Motivação</b>	FORMAÇÃO BEM-ESTAR
Que <b>é uma profissão muito gratificante.</b> Que há muitas oportunidades, e que é preciso buscá-las. Também <b>há muitas dificuldades, como qualquer profissão, mas que é possível contorná-las.</b> Que se não der certo como professor, ainda há muitos lugares para se trabalhar com essa formação, pois proporcionalmente há poucas pessoas que têm facilidade com a matemática. Assim, <b>não se pode desistir de fazer o curso que quer por mera presunção das dificuldades que a sociedade incute.</b>	<b>Motivação</b>	BEM-ESTAR

**Tabela 2** - Instrumento de análise do discurso I. Fonte: Autoral

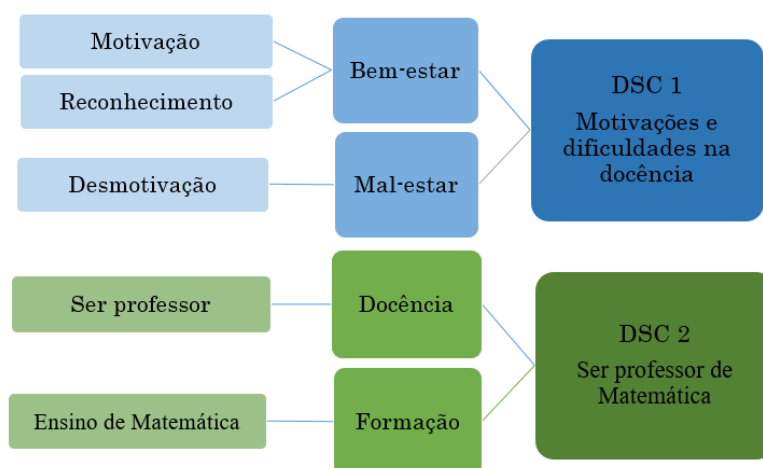
Posteriormente, foram selecionadas as ECH que continham a mesma AC e se construiu um DSC que expressava as opiniões dos docentes pesquisados, utilizando-se apenas a AC Mal-estar e Bem-estar neste exemplo. Quando necessário, foram utilizados conectores para darem coerência ao discurso, que foram sublinhados em seu uso, como fica explícito na Tabela 3.

ECH	DISCURSO 1
<p>Ser professor no nosso país é desumano a esperança e a certeza da nossa responsabilidade na formação dos estudantes alimenta o nosso coração todas as vezes que verificamos nos olhos de alguns deles a confiança no que ensinamos e a aprendizagem demonstrada em ações que extrapolam a sala de aula.</p> <p>um dia seremos reconhecidos pelos nossos exemplos de determinação e de crédito no futuro desse país</p>	<p>Desista. Ser professor no nosso país é desumano, é um grande desafio. Aqui se trabalha por amor. Repensasse sua escolha de modo que não se arrependesse futuramente pelas inúmeras situações que irá passar. Ser professor nos tempos atuais é um desafio e ser professor no Brasil é ainda mais complicado, pois em nosso país a educação não é tratada como prioridade e todas as mazelas na educação recai sempre para o professor. Porém um dia seremos reconhecidos pelos nossos exemplos de determinação e de crédito no futuro desse país. Não se pode desistir de fazer o curso que quer por mera presunção das dificuldades que a sociedade incute, pois é uma profissão muito gratificante É uma profissão maravilhosa. O exercício da docência é uma nobre missão. Apesar do descaso com a educação e a desvalorização dos professores sinto-me feliz em fazer o que gosto, Há muitas dificuldades, como qualquer profissão, mas que é possível contorna-las. A esperança e a certeza da nossa responsabilidade na formação dos estudantes alimenta o nosso coração todas as vezes que verificamos nos olhos de alguns deles a confiança no que ensinamos e a aprendizagem demonstrada em ações que extrapolam a sala de aula.</p>
Desista	
Aqui se trabalha por amor	
<p>o exercício da docência é uma nobre missão</p> <p>apesar do descaso com a educação e a desvalorização dos professores sinto-me feliz em fazer o que gosto</p>	
É um grande desafio	
<p>Que repensasasse sua escolha de modo que não se arrependesse futuramente pelas inúmeras situações que irá passar</p>	
<p>Que ser professor nos tempos atuais é um desafio e que ser professor no Brasil é ainda mais complicado, pois em nosso país a educação não é tratada como prioridade e todas as mazelas na educação recai sempre para o professor.</p>	
É uma profissão maravilhosa	
<p>é uma profissão muito gratificante</p> <p>há muitas dificuldades, como qualquer profissão, mas que é possível contorna-las.</p> <p>não se pode desistir de fazer o curso que quer por mera presunção das dificuldades que a sociedade incute</p>	

Tabela 3 - Instrumento de análise do discurso II. Fonte: Autoral

Pela Tabela 3 é possível observar que o discurso foi produzido através das ECH de acordo com suas AC, de modo que as ECH foram ordenadas e conectadas para transformar o discurso em um texto coeso e coerente. As tabelas 2 e 3 ilustraram como foram realizadas essas etapas de construção do DSC nesse trabalho.

Cabe ressaltar que, com a leitura dos 16 relatos da questão aberta, identificou-se cinco IC: Ser professor; Desmotivação; Motivação; Reconhecimento; e Ensino de Matemática. Posteriormente, com base nessas IC, definiu-se três AC: Bem-estar; Mal-estar; e Docência e Formação. Dessa forma, o primeiro discurso intitulado de Motivações e dificuldades na docência foi composto das AC Bem-estar e Mal-estar e o discurso intitulado de Ser professor de Matemática foi composto das AC Docência e Formação, conforme fica evidente na figura abaixo.



**Figura 1:** Ideias centrais, Ancoragens e discursos. Fonte: Autoral

Salienta-se que nesse trabalho, devido a limitação de páginas, será analisado apenas o primeiro discurso que foi intitulado Motivações e dificuldades na docência.

### **Motivações e dificuldades na docências**

Este DSC aborda as motivações e as desmotivações que permeiam a prática docente desses professores de ensino superior. Para a discussão dessa seção, serão selecionados alguns extratos das falas dos professores contidas no DSC e de autores que abordem os temas destacados.

Desista. Ser professor no nosso país é desumano, é um grande desafio. Aqui se trabalha por amor. Repensasse sua escolha de modo que não se arrependesse futuramente pelas inúmeras situações que irá passar. Ser professor nos tempos atuais é um desafio e ser professor no Brasil é ainda mais complicado, pois em nosso país a educação não é tratada como prioridade e todas as mazelas na educação recai sempre para o professor. Porém um dia seremos reconhecidos pelos nossos exemplos de determinação e de crédito no futuro desse país. Não se pode desistir de fazer o curso que quer por mera presunção das

dificuldades que a sociedade incute, pois é uma profissão muito gratificante. É uma profissão maravilhosa. O exercício da docência é uma nobre missão. Apesar do descaso com a educação e a desvalorização dos professores sinto-me feliz em fazer o que gosto, Há muitas dificuldades, como qualquer profissão, mas que é possível contorná-las. A esperança e a certeza da nossa responsabilidade na formação dos estudantes alimenta o nosso coração todas as vezes que verificamos nos olhos de alguns deles a confiança no que ensinamos e a aprendizagem demonstrada em ações que extrapolam a sala de aula.

**Quadro 1:** DSC Motivações e dificuldades na docência.

Fonte: Os autores

Embora as dificuldades impostas na profissão docente sejam muitas é possível observar que os professores ainda acreditam na educação, acreditam que é possível ser um professor satisfeito mesmo diante do cenário de precarização da docência.

É uma profissão maravilhosa. O exercício da docência é uma nobre missão. Apesar do descaso com a educação e a desvalorização dos professores sinto-me feliz em fazer o que gosto, Há muitas dificuldades, como qualquer profissão, mas que é possível contorná-las. (DSC 1)

Em concordância, Alves (1997) relata que a satisfação profissional dos professores é considerada como uma forma de bem-estar positivo em relação a profissão e que tem como origem fatores contextuais e/ou exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade por lecionar. Jesus (2007) complementa ao afirmar que o bem-estar docente observado “pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias ( *coping* ) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (JESUS, 2007, p. 26).

Nesse DSC os professores relatam que sentem-se importantes e felizes, uma vez que eles tem uma importante responsabilidade na formação de seus alunos.

A esperança e a certeza da nossa responsabilidade na formação dos estudantes alimenta o nosso coração todas as vezes que verificamos nos olhos de alguns deles a confiança no que ensinamos e a aprendizagem demonstrada em ações que extrapolam a sala de aula. (DSC 1)

Deste modo, ressalta-se a importância e a necessidade do professor desenvolver relações saudáveis e agradáveis com os alunos, pois, assim, ambos ficam satisfeitos deixando o contexto escolar mais propício para a aprendizagem, por ser mais flexível. Freschi e Freschi (2013) salientam ainda que quando se obtém um “ambiente numa sala de aula onde existe uma relação de confiança e respeito torna-se alegre e motivador” (FRESCHI; FRESCHI, 2013, p. 10).

Codo (1999) complementa que o objetivo da docência é que os alunos aprendam, e para que ocorra a aprendizagem são necessários muitos fatores, sendo o maior deles a afetividade, deste modo, um professor que considera sua escolha profissional como acertada, tem mais facilidade de desempenhar seu trabalho, de forma mais afetuosa e com mais leveza do que profissionais que escolheram a profissão por outros motivos que não sejam o amor ao lecionar.

Salienta-se que embora os professores acreditem na docência e no amor pela profissão, há discursos que trazem na sua essência a desvalorização que a profissão docente sofrendo ultimamente no país.

Desista. Ser professor no nosso país é desumano, é um grande desafio. Aqui se trabalha por amor. Repensasse sua escolha de modo que não se arrependesse futuramente pelas inúmeras situações que irá passar. Ser professor nos tempos atuais é um desafio e ser professor no Brasil é ainda mais complicado, pois em nosso país a educação não é tratada como prioridade e todas as mazelas na educação recai sempre para o professor. (DSC1)

Fica evidente que a desvalorização salarial reflete na social, pois a docência é vista, atualmente, como uma profissão sem *status* e sem expectativa de vislumbrar no futuro uma qualidade superior de vida, pois para ser professor é necessário ter tanta qualificação quanto outras profissões, e a remuneração é bem menor. Codo (1999, p.340) salienta que a sociedade “proclama em altos brados a importância da educação, mas desvaloriza o docente, deprecia este profissional, pagando mal a sua força de trabalho”. Portanto, muitas pessoas não estão optando pela carreira docente e outras, que optaram, estão abandonando.

Diante desse do cenário atual que a educação se encontra, o professor acaba sentindo-se sem motivação e, muitas vezes, sem vontade de exercer a profissão que escolheu por falta de estrutura e por não se sentir valorizado. Entende-se que a educação é importante para a constituição de indivíduos para viver em sociedade, mas o professor, que é mediador desse processo, não recebe crédito suficiente pelo seu trabalho realizado.

Salienta-se que, em alguns casos, os professores são cobrados por resultados satisfatórios de aprendizagem, ou seja, quando um número significativo de alunos atinge médias baixas ou reprova na disciplina é cobrado do professor tais resultados, mesmo sabendo que os docentes, em alguns casos, não possuem estruturas que possibilitem atingir as metas estipuladas. Diante dessa situação os docentes se sentem desamparados e sem ter a quem recorrer, e, assim, os sentimentos de desmotivação novamente brotam nesses profissionais da educação. De acordo com Miranda (2012) a desmotivação pode afetar de forma considerável o processo de ensinar e aprender, a satisfação e o desenvolvimento profissional, além de diminuir o comprometimento institucional.

## **Retomando o tema**

Através do que foi exposto nesse trabalho fica evidente que a docência é uma profissão gratificante, porém ela não tem recebido o devido reconhecimento social, pois, mesmo que seja dito que a educação é a base do futuro, e exalte sua importância, este acaba sendo um discurso vazio de ações que realmente valorize o profissional que atuando na educação.

Ressalta-se que a docência é formada por um misto de sentimentos, que ora são positivos, como satisfação, motivação, amor, e ora são negativos, como desânimo, desgaste físico e mental. Em outras palavras, optar pela docência é uma experiência única, e cada pessoa vai sentir de uma maneira, mas o que cabe ressaltar é que os sentimentos que emergem dessa prática não devem ser suprimidos, eles devem ser exteriorizados, sejam eles quais forem. Ao compartilhar sentimentos positivos, os professores podem motivar outros docentes a perseverar na docência, e ao dividir os negativos, eles podem receber apoio e conforto dos colegas, além de buscar estratégias para ajudar a superar essas situações e, com isso, encontrar um bem-estar.

Salienta-se ainda que o discurso dos professores de ensino superior não se diferem muito dos discursos de professores de educação básica, uma vez que a desvalorização da educação e da profissão docente está ocorrendo em todos os níveis de ensino e desta forma muitos docentes acabam desanimando frente aos obstáculos que surgem no decorrer da carreira profissional.

Por fim, conclui-se que fica evidente que há uma carência de estudos que abordem os professores de ensino superior, embora sejam eles a base dos futuros professores. Deste modo é importante que esses professores estejam satisfeitos e felizes na profissão para conseguir evidenciar a beleza da docência para seus alunos e os motivar para serem futuros professores motivados.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F.C. A (in)satisfação dos professores. In: *Estrela MT, organizador. Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora; 1997. p. 81-116.

CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p.2357-2364, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n8/1413-8123-csc-21-08-2357.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 432 p.

DUARTE, S. J. H.; MAMEDE, M. V.; ANDRADE, S. M. O. de. Opções Teórico Metodológicas em Pesquisas Qualitativas: Representações Sociais e Discurso do Sujeito Coletivo. *Revista Saúde e Sociedade – USP*. São Paulo, v. 18, n. 4, p. 620-626, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/06.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

FERREIRA, G. Desinteresse nas licenciaturas: análise no ensino médio do município de São Miguel do Iguaçu - PR. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. *Anais*. p. 5233 - 5247. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17402\\_7507.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17402_7507.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Ideau*, v. 8, n. 18, jul-dez. 2013. Semestral. Disponível em: <[http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p.33-46, Dez./Jan./Fev. 2013/2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>>. Acesso em: 15 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em :<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 08 out. 2018

JESUS, S, N. Professor sem stress: realização profissional e bem-estar. 1. ed. Porto Alegre: *Mediação*, 2007.

JUSTINO, G. Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil. *GaúchaZH*. 02 jul. 2015. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2015/07/cursos-de-licenciatura-enfrentam-queda-na-procura-em-todo-o-brasil-4793025.html>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do Sujeito Coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. 256 p.

MIRANDA, M. R. A. C. *O impacto da desmotivação no desempenho dos professores*. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012. Disponível em:



<<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11906/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20-%20Ros%C3%A1rio-.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2019.

SOUZA, L. F. D. *Evasão do curso de Licenciatura em Matemática (Noturno) da Universidade de Brasília*. 2012. 81 f. Monografia (Especialização) - Curso de Computação - Licenciatura, Departamento de Ciências da Computação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17291/1/2016\\_LavousierFerreiraDeSouza\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17291/1/2016_LavousierFerreiraDeSouza_tcc.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2018.

# **JORNADA AMPLIADA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, CASO DA EMEF PROF<sup>a</sup> ARESMI TAVARES NO MUNICÍPIO DE SANTA VITÓRIA DO PALMAR**

*ENLARGED JOURNEY: A POSSIBILITY OF INTEGRAL EDUCATION, IF EMEF PROF<sup>a</sup> ARESMI TAVARES IN THE SANTA VICTORY OF PALMAR*

*Maurício Roque Silva de Freitas  
Mestrando em Educação Unipampa  
Freitasrs\_geofurg@hotmail.com*

## **Introdução**

O presente artigo faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *Campus Jaguarão*, sobre a orientação do professor Dr. Alessandro Carvalho Bica e relata a experiência de gestão realizada no município de Santa Vitória do Palmar, com a implantação do Projeto Jornada Ampliada, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> Aresmi Tavares, este projeto consistiu em oferecer aos educandos de uma comunidade em vulnerabilidade social e carente de atividades em turno inverso, tais como: reforço escolar, dança, música, esportes de quadra, atletismo e banda marcial. Partimos da premissa de que estas atividades contribuem para a formação cidadã e universal dos discentes que nesse caso, entendemos que, o papel da escola transcende a formação propedêutica, ou o simples contato com o campo científico, mas deve oportunizar experiências que contribuam para a formação do caráter, da autoestima, da fraternidade, dentre outros valores necessários para atendermos os desafios da sociedade contemporânea. O jovem da periferia acaba não tendo as mesmas oportunidades de acesso a atividades fora do seu horário escolar, tais como, atividades complementares, desportos, culturais entre outras, e acaba ficando muitas vezes vulneráveis a situação de rua, ou seja, sem referências.

A escola nesse sentido, busca ocupar estes horários e esse tempo dos estudantes com as atividades referidas anteriormente, tais atividades buscam se constituir uma possibilidade de educação Integral, no Brasil buscamos em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro referenciais em políticas e implantações de escolas com esse objetivo. Para realização do artigo, serão utilizados autores que abordam o papel da escola no Brasil, entre eles: Demo (2008), Saviani (2012), Carbello (2014), Santos (2013) que relatam experiências com turno inverso e integral e Bica (2012), que aponta os caminhos para a

pesquisa em história da educação. A partir dessas pistas teóricas pretendemos fundamentar o trabalho realizado pela escola e consolidá-lo como uma política pública de atendimento daquela comunidade. Como resultados preliminares podemos apontar que houve grande redução nas taxas de reprovação e evasão, além do aumento da autoestima dos educandos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aresmi Tavares, localizada na rua General Canabarro número 20, no município de Santa Vitória do Palmar, inaugurada no ano de 2008, com o objetivo de oferecer atividades extracurriculares que contribuam para uma formação integral, reduzindo a infrequência e a evasão escolar. Este projeto recebe o nome de Jornada Ampliada e oferece aos alunos: reforço escolar, informática, dança, esportes de quadra, recreação e banda marcial. As atividades realizadas têm como objetivo ampliar o tempo de permanência do educando na escola, além de apresentar uma realidade possível de distanciá-lo da violência e das drogas e contribuir para uma formação integral, pois “[...] entender essa perspectiva de ampliação do tempo como forma de alcançar uma formação mais completa, humanizada e integrada com os sujeito discente” como apontado por Pestano (2014, p. 24), é fundamental para o sucesso desta prática.

A professora Maria Hylma de Azambuja Castro, secretária municipal de Educação no período de 2005 a 2008, relata que pensar em uma escola com esta modalidade de Jornada Ampliada, surgiu da preocupação com os menores carentes que frequentavam os arredores dos comércios do centro da cidade, além dos supermercados. Declara que ela e o prefeito Claudio Brayer Pereira que exerceu o mandato no mesmo período, se sensibilizaram com a situação daqueles menores e buscaram oferecer através da Secretaria Municipal de Educação, um projeto que tirasse aqueles menores das ruas, através de uma política que ampliasse o tempo de permanência na escola, além de alimentação e cuidados de saúde preventiva. Para a implantação resolveram destinar esse projeto pioneiro em uma escola nova construída para um a nova comunidade que se formava. Segundo ela, a Jornada Ampliada seria estendida a outras escolas da rede municipal de ensino, para atingir os bairros mais carentes da escola, fato que não se consolidou devido ao fim do mandato do governo, e a redução de recursos.

A escola encontra-se localizada em um bairro formado por mutirões de construção populares, com financiamento da prefeitura municipal de Santa Vitória do Palmar e, em um segundo momento, pela política pública do Programa Minha Casa Minha Vida. Dentro desta realidade, a escola surge associada ao bairro, sendo parte de

um contexto de espaço que recebeu pessoas de vários pontos da cidade, ou seja, de outros bairros já existentes, e também pessoas de outras cidades. Por se tratar de uma instituição que se localiza na periferia do município, a violência e a droga estão presentes no cotidiano de seus educandos. Assim, a escola passa a ser um espaço capaz de oferecer possibilidades diferentes da realidade em que os discentes estão inseridos, contribuindo para uma formação cidadã.

Neste sentido, dentro do Plano Político Pedagógico da escola estão previstas as atividades extracurriculares no turno inverso, palestras proporcionadas em parceria com a Secretaria da Saúde, Polícia Federal, Departamento de Meio Ambiente, Museu Municipal Tancredo Blota, entre outras, que visam complementar os conhecimentos e a formação integral dos sujeitos.

Como gestor desta escola a dez anos, busco através desta pesquisa legitimar este atendimento oferecido pela escola, além de, dar visibilidade as ações oferecidas, que são um diferencial na realidade do nosso município. Dessa forma, esta pesquisa pretende investigar se as atividades realizadas em turno inverso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aresmi Tavares, contribuem de fato para a formação integral dos educandos inseridos neste espaço de ensino, e através da intervenção desta, buscar junto ao Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação, tornar as atividades realizadas há dez anos nesse projeto, componentes curriculares obrigatórios desta escola, sem que se fique refém da administração que estiver a frente do executivo municipal.

### **Objetivo**

Como as atividades do Projeto Jornada Ampliada são realizadas desde 2008, este artigo visa investigar se tais atividades constituem uma formação integral, se permitem transformar a realidade em que vivem os educandos e se possibilitam, verdadeiramente, uma preparação para a ascensão social. Segundo Freire:

A capacidade de aprender, não apenas para se adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a subjetividade do objeto aprendido (2000, p. 76).

Em Santa Vitória do Palmar esta preocupação surge no governo municipal do prefeito Claudio Pereira, onde percebendo as necessidades do bairro recém formado, assim como, as características da comunidade. Tratando-se de uma área de

vulnerabilidade social, decide construir uma escola com uma proposta pedagógica diferenciada, com o oferecimento de atividades em turno inverso denominada, pela secretária municipal de educação professora Maria Hylma Azambuja Castro, como Jornada Ampliada. Segundo Demo (2006), “as hipóteses do aprender mal não estão vinculadas apenas a pobreza material, tais como renda, moradia, comida mas também a ignorância cultivada.”

A seguir uma foto aérea que apresenta a configuração do bairro, assim como, os espaços da EMEF Aresmi Tavares e da EMEI Ademar Pereira, com a perspectiva de ilustrar os bairro e a atuação do Estado no mesmo.



**Figura 1:** Vista aérea do bairro Dorivaldo Leston (Pinhos).  
Fonte: Carlos Cabreira.

No Brasil, foram diversas tentativas de qualificar a educação pública, alguns projetos baseavam-se em ampliar a permanência e o tempo do aluno na escola. Para Santos:

Considerando-se a intencionalidade política e os tempos históricos, o ideal de escola vem sendo refletido e traduzidos em projetos que ampliam direitos com a finalidade de melhoria da educação pública em nosso país. A escola de tempo integral vem sendo introduzida no cenário da educação nacional antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, que por sua vez, abre as portas para a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos. (2013, p.2).

Para avaliar se as atividades desenvolvidas geram benefícios aos educandos e à comunidade, serão investigadas estas ações, associando o pensamento dos autores escolhidos para subsidiar teoricamente este projeto e a pesquisa-ação realizada na comunidade escolar. Nesse sentido, como gestor desta escola a dez anos, busco através

desta pesquisa colaborar para a qualificação e a consolidação do Projeto Jornada Ampliada, visto que, como fui reeleito gestor da escola no ano de 2019, e encerro minha participação na gestão escolar no ano de 2021. Os resultados desta pesquisa, se comprovados, podem efetivar este atendimento a comunidade escolar, legitimando suas ações e dando visibilidade ao que é realizado neste estabelecimento de ensino.

Quanto a visibilidade do Projeto Jornada Ampliada podemos citar, as atividades realizadas pela Banda Marcial, que foi fundada no ano de 2014, e tem como objetivo o acesso e o ensino de música para alunos e ex-alunos da escola. Na banda, os alunos tem acesso ao conhecimento musical, como arranjos, leitura de partituras, conhecimento de ritmos, entre outros. Acreditamos que este é a atividade com maior visibilidade dentro da Jornada Ampliada, através da participação de festivais na região e em concursos. Sagrou-se bicampeã estadual nos anos de 2016 e 2017, e vice-campeã estadual nos anos de 2018 e 2019, pela FEBARGS (Federação Gaúcha de Bandas), além disso, realiza apresentações em escolas e eventos do município, com destaque nesse ano de 2019, com as apresentações natalinas no calendário da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, além de apresentações em escolas de educação infantil, escolas de educação fundamental da rede municipal e privada.

As atividades esportivas por sua vez oportunizam o contato com diversos desportos: futebol, futsal, handebol, voleibol, tênis de mesa e atletismo. Nelas segundo o projeto político pedagógico da escola, se busca o trabalho coletivo, o respeito, a colaboração, mas também habilita os discentes a participarem das competições organizadas pelo município e pelo estado.

Os grupos de dança, assim como a banda Marcial permite as alunas componentes o aprendizado de diversos ritmos, além da participação de diversas apresentações em escolas da rede e em eventos. Além de preparar as alunas para formarem o corpo coreográfico da Banda Marcial Aresmi Tavares.

O Reforço Escolar permite uma proximidade com as dificuldades encontradas pelos alunos, pois é oferecido aos educandos do primeiro ao nono ano, onde as turmas são divididas em grupos menores, permitindo que o professor tenha um maior contato com eles, onde ocorre um planejamento específico para as dificuldades encontradas, tal proposta tem reduzido os índices de reprovação.



**Figura 2:** Banda Marcial Aresmi Tavares, figurino de Natal, apresentação Praça General Andrea, município de Santa Vitória do Palmar.  
Fonte: Nadja Freitas.

## **Metodologia**

Para avaliar se as atividades desenvolvidas no Projeto Jornada Ampliada, da Escola Municipal de ensino Fundamental Professora Aresmi Tavares, no município de Santa Vitória do Palmar, Rio Grande do Sul, se caracterizam como uma possibilidade de educação integral, e se geram benefícios aos educandos e à comunidade, será proposta uma pesquisa qualitativa, de forma descritiva com o estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994), apontam as características da pesquisa qualitativa em educação tem o investigador como principal instrumento, munido de bloco, gravador, câmera ele necessita de tempo para entender o contexto e as ações que acontecem. O pesquisador qualitativo trata os dados descritivamente não transformando em gráficos ou números, mas na forma de textos, com o uso de transcrições, notas, fotos e documentos. Demonstrando-se mais interessados pelo processo, o pesquisador qualitativo tende a analisar os dados de forma indutiva, estas abstrações se constroem com os dados recebidos de forma particular, mas sua inserção no contexto permite algumas subjeções, cabe neste tipo de investigação apreender as perspectivas dos participantes.

Será de muita valia o método de pesquisa qualitativa no trabalho desenvolvido no contexto do projeto de turno inverso realizado na EMEF Prof<sup>a</sup> Aresmi Tavares, pois este método nos permite estar mais próximo da realidade e do contexto além de nos fornecer subsídios para uma avaliação e reavaliação do trabalho, que neste caso será o objeto de estudo.

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesse sentido, os autores colocam a importância e a riqueza de tudo que é construído junto as fontes assim como a importância do investigador e sua sensibilidade na utilização dos mesmos.

Este projeto será desenvolvido através do uso de uma bibliografia capaz de fornecer dados sobre a educação integral no Brasil, além de pensadores que refletem sobre a importância da educação de qualidade na formação transformadora, centrada na formação completa e humanizada. Além da bibliografia, o método da pesquisa-ação será utilizado a fim de investigar se as ações do Projeto Jornada Ampliada geram qualidade na formação dos educandos e fornecem subsídios para uma ascensão social. Nesse sentido, Mendes salienta que:

[...] a Pesquisa-ação no campo educacional pretende lançar mão de técnicas e procedimentos específicos que dêem conta de checar determinadas crenças pedagógicas, colocando em dúvida tanto princípios como modos de ação, visando autocorrigir as crenças, as condutas e os hábitos que acompanham as situações pedagógicas que se pretende compreender e modificar (2016, p. 96).

Neste artigo, buscamos através de entrevistas com o ex-prefeito e com a ex-secretaria municipal de educação, entender quais as suas perspectivas e seus objetivos o a concepção de escola de Jornada Ampliada, além da análise documental do Regimento Escolar e do Plano Político Pedagógico, a observação, conforme Bogdan e Biklen (1994), deve centrar-se no foco do estudo, no caso a escola e, no aspecto particular dessa, o Projeto Jornada Ampliada, com o grupo de pessoas composto por professores e funcionários que atuam nele. Torna-se um instrumento importante, pois mesmo fazendo parte de um mesmo segmento, cada indivíduo possui seu olhar e sua posição com relação ao projeto.

### **Resultados esperados**

Espera-se que através do referencial teórico e da pesquisa, possamos contribuir para a melhoria na qualidade das atividades oferecidas pelo Projeto Jornada Ampliada na EMEF Prof<sup>a</sup> Aresmi Tavares, no município de Santa Vitória do Palmar, assim como, consolidá-lo como um componente curricular obrigatório desta instituição de ensino.



Reafirmando este projeto como uma possibilidade de formação integral, dando oportunidade aos educandos do acesso a atividades que visam a formação cidadã. Segundo Bica (2012) estudos mais localizados e regionalizados permitem leituras mais singulares e também inserções mais profundas. Nesse sentido, o resultado desta pesquisa fornecerá subsídios para buscarmos em Lei Municipal transformar este projeto em política pública, para além da atual gestão. Conforme Saviani (2012), o Brasil até a década de 1970 não possuía um plano nacional de educação apesar das atuações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, não existiam políticas públicas que pensassem uma política nacional nesse sentido, buscando a integralidade, portanto buscamos consolidar por forma de lei este projeto.

Segundo Carbello (2014), Anísio Teixeira pensou a escola integral no Brasil para atender as necessidades das crianças e jovens, oferecendo acesso ao conhecimento de qualidade e além disso práticas de formação integral e para o trabalho. O modelo que ganhou mais visibilidade foi o das escolas parques. Foi uma maneira de enfrentar a conjuntura daquele período com grande falta de estrutura para os filhos das camadas mais populares.

Atualmente nossos desafios são outros, de acordo com cada realidade social, as escolas públicas se deparam com diversas situações, tais como: drogas, marginalidade, violência, abandono, entre outras. E a escola acaba sendo um espaço de recuperação, de construção de conhecimentos e de valores, espaço que muitas vezes possibilita as crianças sonharem e construir um futuro diferente de suas realidades, por isso, reafirmamos a importância do trabalho que tem sido desenvolvido no Projeto Jornada Ampliada.

A escola na nossa comunidade aponta caminhos possíveis, alimenta sonhos e potencializa as ações dos educandos, através do sentimento de pertencimento ao seu lugar, os alunos demonstram interesse em participar dos projetos da escola, e percebem a valorização da comunidade, sentem confiança de seguir. Acreditamos que estas ações se caracterizam como educação integral, pois vão além dos conhecimentos programáticos, percebemos o envolvimento entre escola e comunidade, esperamos cada vez mais qualificar as atividades oferecidas pela escola.

## REFERÊNCIAS

- BICA, A, C. *A pesquisa em Educação: caminhos, etapas e escolhas no trabalho do historiador*. IX ANPEDSUL, 2012.
- BOGDAN, C, R. e BIKLEN, K, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal. Editora Porto. 1994.
- DEMO, P. *Aprender Bem/Mal*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MENDES, D. S. *O estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (Re)ver-se e (Re)criar-se em imagens*. 2016. 258 p. Tese (Doutorado em Processos formativos, ensino e aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente 2016.
- PESTANO, S, F, P *Afinal, o que é educação integral?*, Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/Junho de 2014.
- SANTOS, J.G.M *A Escola de Tempo Integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas*, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias Pedagógicas no Brasil*. 4 ed rev. Amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 42ª ed Campinas-SP, Autores Associados, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 9ª ed Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

# HUMANIDADES E EDUCAÇÃO

## *HUMANITIES AND EDUCATION*

*Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior  
Doutor em Educação/IFSul  
neifonseca@hotmail.com*

### **Introdução**

Iniciamos nossa provocação apresentando a pergunta que constitui o ponto central de nosso texto, qual seja, porque pensar o sentido das humanidades é hoje uma tarefa central para todos os que se preocupam com os destinos das democracias ocidentais? Certamente poderíamos encontrar uma diversidade de respostas, complementares, ou até mesmo controversas, que abordam aproximações entre humanidades e democracias. Para tanto, anunciamos que trataremos o campo da educação como fio condutor de nosso escrito e a partir desse espaço, uniremos tópicos sobre o tema das humanidades e da democracia.

Presenciamos hoje inúmeros trabalhos de autores, com diferentes orientações teórico-metodológicas, que têm analisado de maneira mais ampla a perspectiva padronizadora e homogeneizadora da educação, especialmente presente no que se denomina cultura escolar. A organização das ciências humanas, como ciências específicas, estabeleceu-se a partir das contribuições de diferentes correntes de pensamento, que produziram uma ruptura epistemológica e uma revolução científica no campo das humanidades. A consideração sobre o tema das humanidades é hoje um enfoque central para todos os que se preocupam com os destinos das democracias ocidentais. E, de alguma maneira, ao concedermos centralidade para o tema das humanidades, abre-se a possibilidade de diferentes percursos para elaborarmos uma reflexão arquitetada por argumentos contundentes.

Partimos do pressuposto que o tema das humanidades, na formação educacional, permite que o estudante compreenda sua inserção não só em uma sociedade pragmática, mas também no seio da própria humanidade. As humanidades têm sido fundamentais para a educação em razão de seus estudos despertarem nos estudantes uma consciência social, o que se busca engendrar mediante uma série de ações pedagógicas, presentes nos currículos escolares e, na interação educacional que, espera-se, ocorra no espaço da experiência da aprendizagem. O desafio que nos propomos a enfrentar nos aparece, na interação educacional, como possibilidade de interrogar o aprimoramento da vida humana em sociedade.

O compromisso da educação, de modo mais amplo, está voltado para o desenvolvimento de uma sociedade na qual a vida de cada pessoa seja marcada pelos princípios da cidadania, e a vida no domínio público, pelos princípios da democracia. Para tanto, nosso objetivo específico é justificarmos que a educação voltada para as humanidades não intenciona constituir uma doutrina, um saber acabado ou um conjunto de conhecimentos estabelecidos de uma vez por todas. Ao contrário, uma educação conectada com as humanidades pressupõe constante disponibilidade para a indagação, dado que, as relações sociais estão carregadas de estereótipos e ambiguidades, e a capacidade para compreender a questão diversidade, como riqueza, fica comprometida.

### **Democracia e humanidades**

Vamos nos ater, de maneira breve, sobre os efeitos desastrosos que a lógica do lucro tem produzido no âmbito da educação. Martha Nussbaum (2015), no seu livro *Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades*, nos proporcionou uma leitura eloquente dessa degradação progressiva, de tendência mundial. De modo muito preocupante, o Estado começou a se desonerar de encargos econômicos nas áreas da educação e da pesquisa básica. Esse processo tem determinado, conjuntamente, também as diretrizes das universidades. Trata-se de uma demarcação que desperta, nos próximos anos, uma mudança expressiva no papel dos professores e na qualidade do ensino.

A reflexão de Nussbaum ecoa como convocação à defesa das humanidades como parte indispensável à construção de uma sociedade democrática. Para a autora (2015) o que está em risco no mundo contemporâneo não se situa somente nas preocupações econômicas de uma nação, mas naquilo que tem passado despercebido para muitas pessoas e instituições: a crise planetária da educação.

Estamos em meio a uma crise de enormes proporções e de grave significado global. Não, não me refiro à crise econômica global que começou em 2008. Pelo menos naquela época todos sabiam que estavam diante de uma crise, e muitos líderes mundiais agiram de forma rápida e desesperada para encontrar soluções. Não, refiro-me a uma crise que, como um câncer, passa em grande parte despercebida; uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação (NUSSBAUM, 2015, p. 3).

Conforme Nussbaum (2015), uma questão pertinente ao campo da educação está sendo reconduzida a um plano secundário, qual seja, a importância das humanidades e das artes à formação educacional. Estão ocorrendo transformações radicais no que as sociedades democráticas ensinam às novas gerações.

Obcecados pelo Produto Nacional Bruto (PNB), a maioria dos países e de seus sistemas de educação estão descartando, de forma imprudente, competências imprescindíveis para manter viva a democracia. Permanecendo essa tendência, muito em breve, os países estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros, que possam, à luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, pensar por si próprios e compreender o significado do lugar de fala<sup>1</sup> dos outros.

A preocupação de Nussbaum é marcada, de um lado, pela falta de atenção às competências que são tão decisivas para a manutenção e consolidação de qualquer democracia, e por outro lado, pela preferência daquelas disciplinas cuja finalidade consiste na obtenção de maiores lucros por parte das empresas. O empenho de Nussbaum está voltado à defesa de valores humanistas na formação educacional, e seu argumento central aponta para uma educação que tenha como horizonte formar cidadãos universais e não se limitar em formar pessoas convenientes ao mercado.

O incentivo ao lucro sugere a muitos líderes ansiosos que a ciência e a tecnologia têm uma importância decisiva no futuro bem-estar de seus países. Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de tentar progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

O exame de Nussbaum apresenta uma tensão entre uma educação voltada para o lucro e uma educação voltada para um tipo mais inclusivo de cidadania. A cultura da competitividade e do progresso pessoal, como pano de fundo, gera indivíduos egocêntricos e ensimesmados, incapazes à compreensão e à sensibilidade de valores éticos, fundantes da política coletiva e da construção de uma sociedade democrática.

As competências decisivas para a manutenção e o bem-estar das democracias estão conectadas às humanidades e às artes. Tais capacidades podem ser expressas a partir do: exercício de pensar criticamente; movimento reflexivo de transcender os compromissos locais e abordar as questões planetárias; pensar, de maneira comprometida, as conjecturas complexas e opressoras em que o outro se encontra.

---

<sup>1</sup> Lugar de fala não é um conceito único e fechado, tem sido usado em diferentes contextos. Em geral trata das relações de poder presentes nos diferentes tipos de discurso de acordo com seus enunciadores, e a posição ocupada enquanto o discurso é enunciado. O conceito ganhou maior notoriedade a partir do texto *O que é lugar de fala?* de Djamila Ribeiro. Para ela o lugar de fala atribui ênfase ao lugar social ocupado pelos sujeitos numa perspectiva de dominação e de opressão, no âmbito das relações de poder.

Não estamos negando, à luz da obra de Nussbaum, que a ciência e as ciências sociais, particularmente, a economia, também expressem contornos decisivos para a formação dos cidadãos, mas concentramos nossa atenção nas humanidades, que se encontram ameaçadas. Ademais, a ciência e as ciências sociais, quando exercidas numa perspectiva integrada, “encontram-se impregnadas do que poderíamos chamar de espírito das humanidades” (NUSSBAUM, 2015, p. 8). O que não se trata apenas de aprender e de apropriar-se da ciência acumulada, mas de colaborar no desenvolvimento da ciência, de fazer avançar este conhecimento.

Privilegiar o paradigma do desenvolvimento humano é um recorte sublinhado pela autora, no viés de um projeto de crescimento que considera as oportunidades dadas ao cidadão. O cidadão deve ter condições para o seu desenvolvimento, com base num referencial de dignidade humana, que permita o desenvolvimento dos valores da autonomia individual e social, o que historicamente vem comprometendo a humanidade e o seu conhecimento. As tensões políticas, econômicas e sociais do século XIX ganharam um desfecho trágico no século XX: duas guerras mundiais, totalitarismos e ditaduras dificultaram a liberdade e a democracia.

Enfatizamos que “a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes” (NUSSBAUM, 2015, p. 11). A estreita relação entre o exercício da democracia e a formação educacional implica, pois, na criação de condições para que o cidadão seja soberano e interfira nas deliberações sociais e econômicas através das estruturas de decisão política. A democracia é constituída por pessoas comuns, no âmbito do cotidiano e em seus diferentes espaços e demandas.

A educação embasada nas humanidades torna menos provável a conversão da democracia num reformismo disfarçado. Talvez seja necessário recolocar o problema da representação, no âmbito de uma sociedade de classes, assinalada por "pactos de dominação" variados que unem as classes dominantes no controle e domínio das classes dominadas, impondo-lhes a ideologia do "interesse geral" (CHAUI, 2000).

É expressiva a influência da pedagogia socrática, na posição de Nussbaum (2015), como exemplo fundamental no tocante a teoria e a prática da educação liberal de tradição ocidental. Para a filósofa, uma das razões pelas quais é importante ministrar a todos os estudantes cursos de filosofia e de humanidades é que tais cursos, tanto pelo motivo do conteúdo como de sua pedagogia, provocarão os estudantes a pensar e a argumentar por si próprios, pois a capacidade de tecer e reconhecer bons argumentos é valiosa à manutenção da democracia. Nussbaum ampara-se e defende uma metodologia socrática, questionadora, alicerçada pelo exercício

permanente e profundo da argumentação, como condição de possibilidade para a internalização de uma postura democrática e civilizada.

Na intenção de elucidar distinções e aproximações, entre o âmbito educacional e o âmbito da administração de empresas, Nussbaum nos auxilia a pensar e a resistir às tentativas de reduzir a educação a uma ferramenta do Produto Nacional Bruto. A autora nos encoraja a ponderar sobre a necessidade da presença das humanidades nos currículos escolares e universitários, a fim de possibilitar aos estudantes a capacidade de exercitar a dimensão da ação política numa democracia, nos alertando sobre os objetivos mais profundos da educação.

Conforme Nobre (2013), na sua contribuição substancial para o debate sobre os rumos da democracia brasileira, arriscamo-nos a demarcar a democracia do seguinte modo:

Porque democracia não é apenas funcionamento de instituições políticas formais, não é apenas um sistema político regido formalmente por regras democráticas. Democracia é uma forma de vida que penetra fundo no cotidiano, que se cristaliza em uma cultura política pluralista (NOBRE, 2013, p. 18).

A democracia é um regime político que caracteriza um modo de o Estado relacionar-se com a sociedade civil. Ao vivenciarmos processos democráticos na esfera das instituições jurídicas e políticas, percebemos o quanto o regime político interfere na nossa capacidade e liberdade de desenvolvermos críticas aos nossos líderes políticos do Estado.

A influência do tratamento das humanidades na formação educacional nos delega a tarefa de pensarmos o sentido da política, de modo mais abrangente. A política é inventada, segundo Chauí, para responder às diferentes formas assumidas pelas lutas de classe, pois a cada solução encontrada, um novo conflito pode surgir, exigindo novas soluções. Desse modo, “a política aparece como trabalho legítimo dos conflitos, de tal modo que o fracasso nesse trabalho é a causa do uso da força e da violência” (CHAUI, 2010, p. 321).

A democracia, ainda que marcada por altos e baixos, mantém a sua prevalência diante de segmentos de igualitaristas, que se inclinam a compreendê-la como uma forma de vida política capaz de promover o desenvolvimento e a manutenção da igualdade necessária para uma boa vida em comunidade.

### **Escola e democracia**

A motivação filosófica, para os que defendem a democracia, também pode ser compreendida pela ordem moral. O objetivo dos defensores da democracia transita do plano moral para o campo notadamente político. A democracia articulada à justiça desdobra-se num viés de igualdade social.

Nosso estudo estende-se à temática da igualdade, aproximada da responsabilidade que percorre o âmbito educacional, qual seja, a demanda pela democratização das escolas. Exaltar a função da escola em tempos de obscurantismos políticos não é uma tarefa fácil, em especial, porque a crítica antiescolar é conduzida por lideranças destacadas e por seus seguidores. Conforme Dussel (2018, p. 87), “a convicção de que escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum”.

Tencionamos essa crítica por meio da reconceituação do que é a escola e como se organiza; para isso, nos embasaremos na perspectiva filosófico-política empreendida por Jan Masschelein e Maarten Simons sobre a escola. Os autores sugerem, no livro *Em defesa da escola - Uma questão pública*, que a escola preconiza uma suspensão de um tempo e de um espaço para profanar o saber estabelecido, para depositar algo sobre a mesa e convidar ao questionamento sobre esse algo a partir de outros lugares. A construção do tempo escolar (tempo livre) é marcada pelo fato de que, na escola, sempre há alguma coisa sobre a mesa. A escola não representa o auxílio às necessidades individuais, pelo contrário, consiste em acompanhar durante a aula, lidar com alguma coisa que promova uma análise a partir de outros pontos de vista, a escola simboliza um convite para o pensar alargado.

Como apontam Masschelein e Simons (2013), a suspensão que a escola pode engendrar está voltada para a produção de uma atenção e a realização de um trabalho sobre a percepção. São muitas as dificuldades que as escolas encontram para suspender um tempo e um espaço da produção e para provocar uma atenção sobre coisas do mundo que podem ser abordadas numa perspectiva compartilhada. Dussel (2018, p. 103) destaca, nesta linha reflexiva, que retrata a escola pela via da ação de profanação do saber, em que um requisito é a “relação de horizontalidade, de igualdade nesse acesso e problematização do objeto da cultura que é colocado em relação (seja um texto, uma peça mecânica, um mapa ou um filme)”.

A escola como espaço de iguais deveria convidar todos a se aproximar de novo, como nova experiência, desses objetos que habilitam um encontro distinto com o mundo, e que permitem a cada um apropriar-se dele, encontrar um lugar nele, acessar suas linguagens como modos de representação das experiências humanas (DUSSEL, 2018, p. 103).

Dessa maneira, a horizontalidade não é o efeito principal de uma relação entre professores e estudantes, mas se torna uma condição mais abrangente da ação pedagógica. Nesse contexto, podemos pressupor que as tecnologias em sala de aula mostram abundantes desafios, desde condições epistemológicas e ontológicas que instauram inversões e traçam efeitos que, ainda vaporosos, já demonstram dificuldades de sustentar operações críticas de



profanação dos saberes e, de certo modo, de atenção para o mundo. A escola procura promover uma educação, de maneira nem sempre triunfante, mas sublinhada pela noção do cidadão formado para a democracia: atuante, crítico, curioso, capaz de resistir à autoridade e à pressão dos iguais.

O tema da igualdade é o registro de um desafio que conecta a educação, a escola e a democracia. A escola, desde sua origem na *polis* grega, foi um acometimento aos privilégios das elites e um espaço que possibilitou outro começo. Não surpreende, então, que ao longo de sua história, tenha sofrido várias tentativas de domá-la. A tensão presente no processo de assegurar a igualdade no contexto da formação educacional é motivada, em certa medida, pelo fato de que a escola é essencialmente um tempo e espaço públicos onde as questões comuns são a ordem do dia. É em relação a esses assuntos comuns, isto é, a matéria que é mostrada, que os estudantes aparecem como iguais, numa dada situação inicial, que fomenta o envolvimento atento e o exercício do pensamento, formando a si mesmos.

A escola, como lugar de igualdade, faz colocar algumas coisas em suspensão, como a economia, a sociedade, a política, a empregabilidade, entre outras. Para assim, tentar apresentar o mundo mais uma vez, liberar algumas coisas do mundo, começar novamente. A posição do estudante em relação à escola é, nesse sentido, conforme apontam Masschelein e Simons, análoga à sua posição em relação à democracia.

A democracia tem algo radical e está em desacordo com a aristocracia (com a nobreza, a Igreja, etc.) e é, portanto, sujeita à pressão de um grande número de formas de dominação e neutralização. O mesmo se aplica à escola e à radicalidade nela contida. A escola consiste em expropriação, desprivatização e dessacralização, e, portanto, na radical – ousamos até dizer na potencialmente revolucionária – oportunidade de renovar o mundo. O que é oferecido na escola de igualdade é, essencialmente, para todos e ninguém em particular (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 120).

Esta aproximação da escola com a democracia nos força a avaliar se é de fato a escola que forma a orientação de uma democracia política, em vez do contrário. Em outros termos, podemos pressupor que ao estabelecer e instituir uma escola, a sociedade assume a responsabilidade de decidir que conhecimento, que valores e significados são tornados públicos. “A escola e a experiência escolar de “ser capaz de”, que a acompanha, (e não a experiência filosófica de “admirar-se” ou a experiência moral de “obrigação”) são o que produz a, eminentemente, revolucionária assinatura da democracia na e sobre a sociedade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 156).

## Considerações Finais

Os estudos das humanidades têm se mostrado muito críticos diante de mentalidades e comportamentos etnocêntricos. A tematização de questões, voltadas para o âmbito das ciências humanas, tem promovido em escolas e universidades, reflexões sobre noções de que povos ou simplesmente grupos humanos, que se orientam por valores diferentes dos nossos, sejam “primitivos” ou “bárbaros”. Tais noções pode até vir à tona no discurso de extremistas e xenófobos, no entanto, de maneira geral, discursos dessa ordem já não são fundados, como foram outrora, por teorias ditas “científicas”.

O fato é que uma questão tão complexa e instigante como a da democracia sempre traz desafios para a reflexão educacional. Diferentes sociedades humanas concebem modos diversos de se relacionar entre si e com a natureza. Podemos dizer, então, que pertencem a culturas diferentes. De outro lado, há valores considerados universais. Podemos pensá-los a partir dos direitos humanos, que não estariam restritos a nenhuma cultura específica, pois, sob certos aspectos, todos seres humanos são iguais. Tocamos aqui num aspecto essencial de nossa vida contemporânea, refletir sobre a relação entre as atividades humanas e a organização política.

Aparece como traço comum entre os pensadores da Grécia antiga, a noção de que a política, como sabemos, está vinculada à vida partilhada por muitos no interior de uma *polis*, cujas práticas estabelecem formas de governo, mediante as quais, há uma inclinação natural dos homens à agregação. Instigados à vida associativa em razão de sua impossibilidade de garantir a sua sobrevivência sozinhos, os homens, possuem a necessidade do auxílio de outros homens. Nesse interim, a humanidade alcança o nível propriamente político ao se ver impelida pelo anseio de uma vida em comum. “Quando a democracia foi inventada pelos atenienses, criou-se a tradição democrática como instituição de três direitos fundamentais que definiam o cidadão: igualdade, liberdade e participação no poder” (CHAUI, 2010, p. 355).

Procuramos desenvolver uma consideração, sobre a correspondência entre as humanidades e a questão democrática, que se insere em histórias políticas diferentes, de modos diversos. A democracia é, sobretudo, uma forma de governo, que pode ser examinada desde a Grécia antiga até nossos dias e, está implicada, a grosso modo, em criar condições para que o cidadão seja soberano e interfira nas decisões sociais e econômicas pela via dos órgãos de decisão política.

Ao tratar do tema da democracia, devemos considerar a multiplicidade dos meios que ela oferece, pela expressiva quantidade de transações entre pessoas privadas e poderes públicos que desperta e, pelo relevante volume de recursos a serem distribuídos por meio de deliberação

coletiva. Comparada às ordens políticas, a democracia seria o mais vulnerável dos sistemas políticos conhecidos.

A democracia passou a ter um entendimento positivo entre os modernos. O capitalismo admite a democracia como regime político, uma vez que ela é o regime de liberdades individuais que permite a representação dos interesses. Portanto, tal admissibilidade não corresponde a qualquer democracia, mas uma que permite ao sujeito da modernidade representar seus interesses no domínio público. O capitalismo prevalece como modo de produção, devido a trazer para dentro da política uma postura em que cidadãos agem orientados por suas necessidades, desejos e paixões.

Pensamos a democracia de outro modo, a partir do movimento de autopromoção de um sistema de controle, de autodefesa, operando modificações no atual estado de coisas, avançando moderadamente. “A democracia é a única forma política que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que ele seja trabalhado politicamente pela própria sociedade” (CHAUI, 2010, p. 354).

A argumentação que apresentamos pretende ser um chamado para a ação. Devemos retomar o compromisso com a educação que mantém a vitalidade da democracia. Nossa época, marcada pela globalização econômica, joga as humanidades para uma crise de confiança epistemológica (SOUSA SANTOS, 2003). Essa crise é atravessada pelo insucesso, que legitimou o privilégio epistemológico do conhecimento científico a partir do século XIX, das promessas da paz, da igualdade, da racionalidade, do progresso e da liberdade. Em nome da ciência moderna se destruíram muitos conhecimentos e ciências alternativas. As desigualdades das relações humanas estão entrelaçadas com as discrepâncias que operam em certas formas de conhecimento, que convertem outras em recurso ou matéria-prima.

A ciência moderna mostrou-se eficaz em ampliar a capacidade da ação humana, mas necessita das humanidades para prever e avaliar as consequências da ação humana. Talvez, as consequências das ações científicas sejam menos científicas do que os procedimentos que as desencadearam. À medida que as relações de causalidades são desconstruídas, o mundo escolar, acadêmico e político é afetado, paradoxalmente, por consequências indesejadas de ações planejadas.

As pesquisas acadêmicas e a construção dos currículos são guiadas, de maneira cada vez mais determinante, pela exigência da utilidade. São constantes as reformas no universo de pesquisas em humanidades, que procuram equipará-las, no seu modo de acontecer, aos procedimentos das ciências exatas, reduzindo o reconhecimento de que as pesquisas em humanidades contribuem para a vida humana de modo geral, não porque produzem este ou

aquele resultado imediatamente útil. A defesa do ensino de humanidades para a democracia envolve a desconstrução de práticas pedagógicas e de procedimentos nas instituições educacionais. “A criatividade e a individualidade, marcas da educação e da aprendizagem humanistas da melhor qualidade, têm dificuldade de encontrar um espaço para desabrochar” (NUSSBAUM, 2015, p. 135).

Nossa conclusão, ainda que em movimento, enseja conciliar, de maneira estreita, a potência que o ensino de humanidades pode realizar nas ações políticas, nos direitos humanos e em programas educacionais mais justos e inclusivos. As ideias de igualdade e liberdade, como direitos civis dos cidadãos, extravasam sua regulamentação jurídica formal. Estabelecem que os cidadãos são sujeitos de direitos e que, onde tais direitos não são garantidos, considera-se o direito de lutar por eles e de exigí-los. Este é um aspecto para avaliarmos o porquê a democracia precisa das humanidades.

## REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2000.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 87-111.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NOBRE, Marcos. *Choque de democracia: razões da revolta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura. (org.). *Democratizar a democracia – Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento, 2003.

# POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

## *POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCACIÓN DE CAMPO EN TIEMPO DE CIBERCULTURA*

*Paula Fernanda Rodrigues Brum  
Mestra em Educação/Unipampa  
professorapaulafernanda@gmail.com*

*Solange de Fátima Fedrigo  
Mestranda em Educação/Unipampa  
profsolangefedrigo@gmail.com*

*Juliana Brandão Machado  
Doutora em Educação/Unipampa  
juju.bmachado@gmail.com*

### **Introdução**

A educação no Brasil vem enfrentando grandes adversidades, principalmente no que tange a valorização do profissional docente, bem como nos poucos investimentos na área. Para que haja conhecimento em qualquer lugar do mundo antes é necessário investimento, preparar bem os sujeitos para que possam atuar no mundo em que estão inseridos. Neste sentido, a educação do campo parece enfrentar desafios maiores ainda. Atualmente o que se pode notar e que vem se intensificando cada vez mais é a diminuição das políticas públicas para a educação e o povo camponês. Muitos são os fatores que acabam contribuindo para que os sujeitos neguem sua condição rural e percam um pouco da sua identidade. Conforme Gritti

O homem rural não vê valor e dignidade no trabalho que realiza, porém tem interesse pela vida das plantas e animais; logo, cabe à escola manter tal interesse e continuar desenvolvendo-o. A escola impõe ao trabalhador rural uma concepção negativa de si próprio; ele nunca é o centro das atenções, antes, prioritariamente, é a vida das plantas e dos animais. Pressupõe que o conhecimento próprio do agricultor não serve para conservar e melhorar sua vida e o espaço no qual vive. (GRITTI, 2003, p.147)

Já é notório de longa data que os discentes que vivem no campo enfrentam muitas adversidades no que diz respeito à educação que recebem, sendo vistos muitas vezes como aqueles que não precisam de uma educação de qualidade, pois para muitos, para trabalhar na terra não é necessário conhecimento. Dessa forma, a escola rural vem sendo esquecida ou colocada em segundo plano no que diz respeito a uma educação que seja capaz de dar conta dos anseios do povo que vive no campo e que da terra retira o seu sustento. Segundo Caldart

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas

comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por Educação do Campo, direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2002, p.71)

Assim, é necessário pensar e repensar a Educação do Campo, no sentido que ela venha a atender a demanda daquele sujeito que está inserido na zona rural, tendo em vista que a educação campesina foi uma grande conquista, de luta por direitos iguais a todos no âmbito educacional.

As políticas públicas educacionais tiveram consideráveis incentivos na última década, como por exemplo, com alguns programas criados para atender a demanda de alunos também localizada na zona rural. Entre estes, podemos citar o programa Caminhos da Escola, que facilitou o acesso dos alunos até a escola. Contudo, embora ainda existam programas de incentivo à educação, é preciso levar em consideração que os docentes que atuam no campo também necessitam ter um olhar condizente com a educação campesina. Esse contraste é notório quando os alunos são todos do meio rural e os docentes todos do meio urbano. Um docente que não tem conhecimento ou formação adequada para atender alunos da escola do campo, pode tornar esses alunos totalmente urbanizados, o que acarretaria em um esvaziamento e um esquecimento maior das suas raízes.

Muitas das instituições de ensino hoje localizadas no campo não possuem um currículo planejado para a vida rural, com atividades que contemplem e valorizem o meio em que vivem. É importante salientar aqui que o aluno do campo necessita ter o conhecimento tanto quanto o aluno da zona urbana, contudo ele precisa praticar e saber utilizar esse conhecimento no meio em que vive. Uma vez que o povo camponês é visto como marginalizado ou excluído, se estes alunos não tiverem valorizado o lugar onde vivem, nem um conhecimento equiparado ao aluno do meio urbano, certamente ao completarem o ensino fundamental a grande chance é que abandonem as suas propriedades e migrem para a cidade.

### **Políticas Públicas e Educação**

Na atualidade, há uma diversidade de definições sobre políticas públicas. Mas afinal, o que são políticas públicas? Quem é o responsável por sua implementação? Para que servem?

Há necessidade de articular a definição de políticas públicas com a função social do Estado em um momento histórico no qual é recorrente a defesa da existência, no Brasil, do Estado Democrático de Direito. Desta forma, podemos entender política pública como aquilo que o governo faz ou deixa de fazer, considerando os impactos ou a própria omissão do governo pela carência de políticas públicas. Nesse sentido, a nossa reflexão está ancorada nas políticas públicas educacionais e quais as suas contribuições na construção do sujeito escolar.

Um aspecto relevante a ser considerado na elaboração e a aprovação de políticas públicas refere-se ao fato de que, na maioria das vezes, quem elabora e define políticas públicas educacionais para a educação não conhece diretamente o cotidiano das escolas ou tem conhecimento raso sobre as questões fundamentais que nela perpassam. Sobretudo, ainda é comum que as políticas educacionais e as ações sejam elaboradas sem a massiva participação dos profissionais da educação, cujo trabalho é impactado diretamente por essas políticas ou pela falta delas.

Em relação à escola do campo cabe ressaltar que também são necessárias políticas públicas que propiciem o ensinar e aprender no campo, tendo em vista que uma escola do campo carrega em si muitas especificidades. Segundo Caldart

O campo têm diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2002, p.21)

Tratar de políticas públicas educacionais no momento atual da sociedade brasileira e do governo nacional é uma tarefa bem complicada. A educação como um todo vem passando por um processo que se pode dizer “doloroso” e que requer cuidadosa análise do contexto cultural, político, social e econômico. Esta situação reflete também nas escolas do campo e nos mobiliza a estudar para buscar alternativas para qualificar a formação dos alunos que frequentam essas instituições de ensino.

As políticas públicas educacionais, de certa forma, são ferramentas importantes que o poder público utiliza para garantir que o processo de ensino e aprendizagem se deslanche dentro do contexto social.

O município de Pedras Altas, por ser um município recente, com poucos serviços públicos institucionalizados, reduzido número de pessoas e estas com escolarização relativamente baixa, tem pouca mobilização para políticas públicas educacionais. Alguns

processos de participação política pela educação têm ocorrido, mas lentamente; muito ainda precisa ser adequado e melhorado.

Sendo um município eminentemente agrário, as escolas do campo atendem uma parte significativa da população. Nestas, que são quatro (4), como na única escola urbana municipal, existem problemas de várias ordens: desde o acesso, devido a distâncias e condições do transporte escolar, à adequação do projeto político-pedagógico à cultura local e às diretrizes curriculares nacionais, à formação inicial e continuada e às condições de trabalho dos professores, aos escassos materiais didáticos e precárias tecnologias de comunicação e informação. Neste contexto, as políticas educacionais oficiais encontram adversidades de reconhecimento, de gestão e poucos recursos; muitas vezes não se consegue realizar na íntegra os objetivos planejados.

A propósito, vale lembrar aqui o mandato basilar da educação no Brasil:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, art.205)

Nessa perspectiva, consideramos que a política educacional do município sofre por e repercute em questões sociais e econômicas em geral. Na educação do campo, em particular, urge refletir e conseqüentemente buscar alternativas para a qualificação dos processos educacionais merecidos em cada uma e no conjunto das comunidades que são frutos da conquista da Reforma Agrária e hoje compõem a diversidade cultural, social e econômica existente na extensão territorial do município.

### **A Educação do Campo**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, foi um marco para o avanço de uma política nacional de educação do campo, pois nela foram definidos os principais preceitos para a oferta de educação básica adequada à população rural. Ao reconhecer a vida rural como peculiar e diversificada, determinou que os conteúdos curriculares e as metodologias, a organização das escolas e o calendário escolar sejam planejados de modo a considerar as necessidades e interesses dos alunos, as fases do ciclo agrícola, as condições climáticas e a natureza do trabalho nas zonas rurais.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias á sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente;  
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural ;



- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, Lei N. 9.394/1996, art. 28)

Assim, embora neste texto ainda não constassem as denominações Educação do Campo e Escola do Campo, possibilitou a progressiva institucionalização de uma modalidade na política nacional curricular e na organização dos sistemas e instituições escolares, para atender às necessidades e especificidades da cultura e das relações que envolvem os camponeses e às atividades que são desenvolvidas pela população camponesa.

No basilar Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, fica formalmente consagrada na organização da educação brasileira a modalidade de Educação do Campo que já contava – segue contando – com Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, orientadas pelo Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e normatizadas pela Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, complementados pelo Parecer CNE/CEB Nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB Nº 2/2008.

A identidade da escola do campo é definida em função de sua realidade, pelo que lhe são consignadas prerrogativas de temporalidade e saberes próprios dos estudantes e da comunidade ou os requeridos pelos seus projetos de futuro, inclusive no âmbito de ciência e tecnologia e movimentos sociais. Assim, a organização das escolas do campo e suas propostas pedagógicas são por naturezas diversas, sendo bastante difundidas a Pedagogia da Terra. Kolling (1999) argumenta que a educação do campo exige fidelidade aos povos do campo. O educador e a educadora não podem se deslocar da realidade nem perder a utopia, que toma o princípio da sustentabilidade e o objetivo de assegurar a preservação da vida às futuras gerações, e a Pedagogia da Alternância, sobretudo aplicada na formação profissional e tecnológica para o meio rural, pois permite ao estudante participar, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral.

As escolas do campo, portanto, têm finalidade específica, visam olhar para a realidade em que estão inseridas, e por isso devem ter organização, conteúdo e metodologias próprias. No entanto, sabe-se que ainda falta muito esclarecimento sobre esta legitimidade conquistada pela educação do campo como também falta entendimento e investimento para que essas escolas de fato possam proporcionar às suas comunidades uma educação básica de qualidade e possam garantir o direito das crianças, adolescentes, jovens e adultos que moram em zonas rurais a uma educação pública, gratuita e socialmente relevante.

No município de Pedras Altas, percebe-se que as escolas do campo, na grande maioria, embora estejam dentro de um contexto de lutas sociais e, especificamente da luta pela terra,

ainda estão confusas e um pouco distantes do meio que estão inseridas. Tanto o currículo como o processo todo de aprendizagem ainda não contemplam suficientemente a realidade política, econômica e social destas comunidades.

Fazemos esta observação com base na vivência pessoal ainda em contribuições de Caldart, reconhecida estudiosa e militante da educação do campo.

... uma das tarefas que a sociedade consagrou como sendo da escola é a do aprendizado da leitura, que pode chegar a ser também a leitura do mundo, e que então se refere à aprendizagem da produção de conhecimento sobre determinada realidade. (CALDART, 2000, p. 241)

A escola é sem dúvidas lugar de estudo e, mais ainda, um lugar onde efetivamente se pode construir a unidade entre teoria e prática, a realização de estudos e atividades produtivas que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, da cidadania e de uma vida social de qualidade. Os cuidados pedagógicos com comprometimento e responsabilidade são necessários e importantes, pois a escola é um dos instrumentos de mais elevado retorno para o desenvolvimento social, e a população campesina necessita de um olhar diferenciado e específico para a sua população.

### **Escola do campo e Cibercultura**

Atualmente estamos rodeados pelas tecnologias digitais, que querendo nós ou não, influenciam nossa maneira de pensar e de viver em sociedade. As tecnologias digitais, principalmente os smartphones adentraram os lares da sociedade contemporânea, carregados notoriamente nas mãos dos mais jovens, público este que já nasceu na era digital e que acompanha veementemente seu desenvolvimento. São os adolescentes que passam grande parte do seu tempo ligados às redes de conexões, e fazem isso com naturalidade, uma vez que nasceram na sociedade do conhecimento. Desta forma, a educação na era digital transformou-se num desafio para os educadores atualmente. Segundo Santaella

O estágio em que estamos das tecnologias da informação e comunicação, a saber, o estágio da comunicação contínua, é constituído por redes móveis de pessoas e tecnologias nômades, que operam em espaços físicos não contíguos. Entre outros aspectos derivados das condições criadas por essas tecnologias, notáveis são aqueles que afetam diretamente as formas de educar e de aprender. Graças aos dispositivos móveis interconectados e conectados à internet, essas são formas de aprendizagem abertas que propiciam processos de aprendizagens espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. (SANTAELLA, 2013, p. 285)

Os professores precisaram agora rever sua didática de ensino, repensar suas metodologias, alinharem seu conhecimento com o tempo em que vivem e atuam. Não basta mais somente o quadro de giz, um caderno e um livro, se os professores não são somente os detentores do conhecimento e os alunos possuem a informação na palma da mão. O ensino

atualmente exige mais flexibilidade e menos conteúdos rígidos, pois conforme Santos atualmente é preciso

Aprender para além dos bancos das salas de aula e para além do modelo comunicacional unidirecional que separa emissão(professor) da recepção (alunos). Aprendemos por toda parte. Essa potencialidade comunicacional não substitui as aprendizagens mediadas formalmente pelas instituições educacionais. Muito pelo contrário. Pode potencializá-las. ( SANTOS, 2014, p. 48)

Embora uma instituição de ensino esteja localizada no campo, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, ela precisa avançar no que diz respeito à aquisição do conhecimento e estar atualizada com a sociedade contemporânea. A escola do campo necessita sim, ter uma aprendizagem alinhada ao meio rural, dentro das suas especificidades, contudo precisa contemplar um ensino atualizado, pois estes que vivem da terra e dela tiram o seu sustento, precisam de estratégias atuais para melhorar sua produção agrícola e assim melhorar seu modo de vida. Segundo Pretto

O computador [...] e as mídias digitais precisam estar presentes na escola, concorrendo para que essa deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar – cada escola, cada professor e cada criança – em produtores de culturas e conhecimentos. Cada escola, assim, começa a ser um espaço de produção, ampliação e multiplicação de culturas, apropriando-se das tecnologias. (PRETTO, 2008, p. 81)

Atualmente, com o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, os moradores do campo têm a possibilidade de conectar-se ao mundo virtual e às redes de internet através da internet rural e via satélite, o que possibilita que a comunicação chegue aos lugares mais longínquos e até então esquecidos. Desta forma, o sujeito que vive no campo têm a possibilidade de interagir, comunicar-se e participar ativamente da vida contemporânea, desde que para isso possua um smartphone e uma rede de conexão. Grande parte das famílias que vivem na zona rural atualmente está buscando essa forma de comunicação, a fim de conectar-se com o mundo, uma vez que a telefonia móvel já não atende em algumas localidades a necessidade de comunicação existente.

Neste sentido, percebemos que grande parte dos alunos que são os sujeitos da aprendizagem nas escolas rurais possui seus dispositivos móveis e anseiam em utilizá-los. Primeiramente, o utilizam como forma de lazer, tendo em vista que desconhecem suas potencialidades enquanto ferramenta de ensino e de aprendizagem. Conforme Lévy

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática supõe, portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar[...] (LÉVY1998, p.8)

Embora inserir-se no contexto tecnológico seja um processo lento, o professor da atualidade necessita desenvolver outras competências, precisa atuar como um mediador do

conhecimento, permitindo que os alunos explorem o universo conectado no espaço escolar, porque é dessa maneira que os alunos estão vivendo. Assim, cabe ao docente perceber que estes dispositivos móveis hoje podem fazer parte do processo educacional e, desta forma, mostrar aos alunos que eles podem servir como ferramentas de ensino e de aprendizagem.

### **Metodologia e discussão dos resultados**

A pesquisa realizada foi de maneira exploratória e para coletar dados sobre o assunto utilizamos o questionário, que foi entregue a cinco docentes e todos retornaram respondidos. O questionário apresentava no cabeçalho perguntas sobre faixa etária, tempo de docência, área de atuação, formação inicial e complementar dos respondentes. Os sujeitos participantes da pesquisa foram identificados por números. A faixa etária dos docentes está entre 20 a 50 anos. O período de docência varia entre 7 anos, o menor tempo, e 22 anos o docente com maior tempo de trabalho. Todos os entrevistados possuem Ensino Superior na área educacional e apenas um dos entrevistados não possui Pós-graduação. Todos atuam na sua área de formação.

A questão número 1 perguntava aos docentes se eles utilizavam as tecnologias digitais no seu dia a dia e com qual finalidade, havendo possibilidade de assinalar mais de uma alternativa.

*Você utiliza as tecnologias digitais no seu dia a dia?*

Para preparar minhas aulas	4
Para lazer	3
Não as utilizo	-
Para comunicação	2

Fonte: Autoral

De acordo com a utilização das tecnologias digitais pelos docentes, é possível perceber que todos estes as utilizam e têm acesso a elas, seja para lazer, para comunicação ou para realizar o trabalho docente. De acordo com Pretto

O computador [...] e as mídias digitais precisam estar presentes na escola, concorrendo para que essa deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar – cada escola, cada professor e cada criança – em produtores de culturas e conhecimentos. Cada escola, assim, começa a ser um espaço de produção, ampliação e multiplicação de culturas, apropriando-se das tecnologias. (PRETTO, 2008, p.81)

A segunda questão perguntava aos professores se utilizavam as tecnologias na sua prática docente.

*Você utiliza as tecnologias digitais na sua prática docente?*

Como ferramenta de ensino e de aprendizagem	3
Para realizar atividades burocráticas da profissão	2
Não as utilizo	-

Fonte: Autoral

De acordo com o uso ou não uso das tecnologias na prática docente, todos os sujeitos responderam que utilizam seja para a parte burocrática da profissão bem como no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, pode-se considerar que os docentes desta instituição percebem a importância de alinhar o ensino ao mundo contemporâneo, uma vez que estamos rodeados de tecnologias digitais diariamente. Neste sentido, trazemos a contribuição de Santos (2014, p.40) quando nos diz que “o professor precisará se dar conta do espírito do nosso tempo para nele atuar. Ele precisará ir além da inclusão digital, entendida como habilidade no uso do computador”.

A pergunta de número três, aberta, indagava: *Na sua opinião as políticas públicas que envolvem a educação do campo contemplam o uso das tecnologias digitais no ensino?*

Essa questão foi organizada de maneira subjetiva, possibilitando aos sujeitos responderem por extenso. Desta forma, obtivemos as seguintes repostas:

1	Não, até porque no campo a internet ainda é restrita e muitas vezes esse acesso é comprometido também por fatores externos por estar localizado em locais de difícil acesso.
2	Não contemplam e em muitos casos nem lembradas as tecnologias são.
3	Existem políticas públicas para contemplar o uso das tecnologias digitais no ensino, porém é precário. Por exemplo, internet com sinal fraco e falta de recursos materiais tecnológicos (sala de informática equipada).
4	Sim, porém em diversas situações os professores não têm interesse em utilizar.
5	Não.

Fonte: Autoral

De acordo com os sujeitos entrevistados, ainda há uma carência no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais no ensino na perspectiva da educação do campo. Ou seja, as políticas públicas existentes não dão conta ainda de atender à demanda existente nas escolas rurais, e quando existem, é de maneira precária, fazendo muitas vezes com que o profissional não as use pela dificuldade de acesso e conexão.

A questão número quatro perguntava: *Na sua rede de ensino existem políticas públicas que propiciem a utilização das tecnologias digitais como ferramentas de ensino e de aprendizagem?*

Existem em alguns estabelecimentos de ensino	3
Não existem	2

Fonte: Autoral

No que diz respeito às políticas públicas no âmbito municipal dos sujeitos entrevistados, três desses entrevistados percebem que não existem ou não são contempladas, e dois afirmam que elas não existem. Aqui é possível perceber a carência de políticas públicas que contemplem e atenda as escolas rurais no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais. Atualmente vivemos em uma época de evolução do conhecimento que propicia que às redes de conexões cheguem aos mais ermos lugares. Desta forma, a distância das localidades em questão de acessibilidade já não deveria ser mais um empecilho para a escola rural ficar esquecida e sem comunicação.

A última questão trazia como questionamento: *5-a.Você já participou de alguma formação docente relacionada ao uso das tecnologias digitais no ensino? b.Se já participou, foi oferecido pela sua rede de ensino ou por que você considerou ser necessário?*

Sim	4
Não	1

Fonte: Autoral

2	Porque considerei necessário.
3	Participei porque considerei ser necessário.
4	Foi oferecido na escola em que atuo, não por interesse do município em oferecer, mas por interesse do grupo de professores da Escola Neuza Brizola.
5	Por considerar necessário.

Fonte: Autoral

Nessa questão somente quatro entrevistados responderam. Conforme a resposta dos sujeitos pesquisados podemos perceber que a maioria já participou de alguma formação docente que contemplasse o uso das tecnologias digitais. Entretanto, de acordo com os entrevistados, essa participação aconteceu porque os próprios professores compreenderam haver necessidade desse conhecimento. Ou seja, no que diz respeito às políticas públicas que

incentivem o uso dessas tecnologias na escola, elas ainda não existem nesse município ou não alcançaram a instituição e os docentes em estudo.

### **Considerações finais**

O ensino atualmente na sociedade contemporânea exige dos docentes outros saberes que não mais o que estão arraigados desde a época de sua formação inicial. A sociedade do conhecimento hoje perpassa por inúmeras transformações em curto prazo, fazendo com que tenhamos que estar sempre em constante aprendizado para acompanhar essa evolução. Propiciar atividades que possibilitem o uso das tecnologias digitais no ensino necessita fazer parte da escola, independente da escola ser rural ou urbana, considerando que pertencemos à sociedade do conhecimento. Assim, sendo a escola o principal agente transformador da sociedade, é de grande relevância que ela se adapte também às mudanças que o mundo contemporâneo atravessa, tendo em vista que os alunos diariamente têm a possibilidade de construir conhecimento não mais somente dentro dos muros da escola. A escola do campo, embora tenha suas especificidades e estas marcam a sua característica, também precisa de um ensino alinhado ao mundo contemporâneo, não podendo ficar esquecida à margem do conhecimento. O aluno da escola campesina é o sujeito capaz de modificar a realidade da sua comunidade, buscando melhoria e incentivo no lugar em que vive e do qual sua família retira o seu sustento. Entretanto, para que isso aconteça é necessário também que as políticas públicas educacionais abranjam e se efetuem para o povo campesino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. 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: 05 jul. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

CNE. Resolução CNE/CEB 2/2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação Rural e Capitalismo*. Passo Fundo. UPF, 2003

KOLLING, Jorge Edgard et al. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, MST/UnB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo. Ed. 34. 1999

PRETTO, Nelson de Luca. ASSIS, Alessandra. *Ensaio: Cultura digital e educação: redes já!* In PRETTO, NL., and SILVEIRA, SA., orgs. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83. ISBN 978-85-2320-889-9.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo. Paulus, 2013

SANTOS, Edméa O. *Pesquisa-formação na Cibercultura*. Santo Tirso. Portugal: Whitebooks, 2014



# UM RELICÁRIO DE PALAVRAS QUE SURGE DA ESCRITA DE CARTAS, DE UM DEVIR-DOCENTE...

*UN RELICARIO DE PALABRAS QUE PROVIENE DE LA ESCRITURA DE CARTAS, DE  
UN PROFESOR QUE SE CONVIERTE...*

*Ronaldo Luís Goulart Campello  
Mestrando em Artes Visuais/Centro de Artes – CA da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL  
ronaldo.campello@hotmail.com*

*Marta Lizane Bottini dos Santos  
Mestra em Artes Visuais/Centro de Artes – CA da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL  
marta.lizane@gmail.com*

*Ursula Rosa da Silva  
Doutora em História pela Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul e Doutorado em Educação  
pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL  
ursularsilva@gmail.com*

## **O que pode escapar do silêncio?**

*O homem é, na verdade, o único animal que deixa registros atrás de si...*

*– Erwin Panofsky –*

Escrever possui uma afinidade, um parentesco, semelhança um avizinhar-se com oscilações, movimentos, com ondas, sopros de ar, é como areia no deserto bailando, perseguindo o vento, escrever é agenciamento, pois transforma pensamento em palavra dita, e dá corpo ao que é incorpóreo, corporifica o que faz furos na pele, e inquieta desenhando linhas, mostrando e criando a partir da multiplicidade, “a multiplicidade é a própria realidade não supondo assim nenhuma unidade, não entrando em nenhuma totalidade e tampouco remetendo a um sujeito” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 08), escrever dá a ver o que a cartografia do pensamento se faz no plano das ideias, nas regiões ainda por vir.

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado nomeada *Um relicário de palavras: uma escrita que irrompe de um palimpsesto, de um cuidado, de um devir-docente...*; e tal estudo se faz no Programa de Pós-graduação no Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, tendo o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil [CAPES] - Código de Financiamento 001.

Como docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal e estadual e trabalhando com turmas de quinto ano; percebo a necessidade de potencializar a escrita, a leitura, como modo de fortalecimento de atitudes que amenizem as dificuldades intuídas nesta etapa de ensino no que se refere à leitura e interpretação de textos, premissa

basilar para a eficácia do aprendizado para estes discentes. Potencializar a escrita; leitura a partir da escrita de cartas é um exercício que se mostra eficaz, pois, faz-se com que o educando na prática produza seus textos, faça suas leituras e as interprete a partir do arcabouço de seus saberes. A atividade de ensino começada em 2014, em uma Escola Técnica Estadual, no bairro Fragata, na cidade de Pelotas – RS, ganha vida ao ser desencadeado por um agenciamento de experiências e um acontecimento de sala de aula, torna-se projeto de extensão no mesmo ano.

Escrever é então excitar uma criatividade. É encontro: interno e intenso. É devir, sempre por se fazer (DELEUZE, 1995). Escrever é *des*construção que ocorre de maneira singular. Construção que se faz de forma sutil, nos *re*construindo com mais ou menos potência na experiência de experimentar este processo. É movimento que revela pistas, deixam rastros, pegadas pelos quais podemos seguir ou não, são rotas de fuga construídas com ou sem intenções de por ali retornar. “Escreve-se lendo, sobre uma mesa cheia de livros. E entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de ‘pensar’ seja a experiência desse ‘entre’ (LARROSA, 2015, p. 139). O pensar é questão intrínseca, encunhada no ato de se produzir a escrita. “Pensar [...] é um ato perigoso” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 58) Escrever a partir de um palimpsesto é ainda tão ou mais arriscado, pois é preciso mover o pensamento, deslocar-se, extrair e fazer partir as massas de ar poluídas e trazer as limpas é como deixar fluir as águas turvas em um córrego barrento, não fazer barragens, um palimpsesto é retornar a uma ideia antiga e nela crescer algo que ficou no entre, no vazio e que não se fez palavra... A [re]escrita de um texto é tão arriscada quanto cavalgar um corcel. É como sair em caminhada em deserto salino vago e fulgente, fugaz de um cândido e branco esplendor, tão lindo e perigoso quanto mortal.

É então quando nos pomos a ouvir o que não esta sendo dito [narrado], nos colocamos em um estado de espanto, em um estado de entusiasmo, ou como diria Deleuze (1992) a espreita. Ouvir o que o som não exprime, o que somente a sensibilidade apreende é nos colocarmos em estado de devir... Devir outro. Outra coisa que não Eu. Uma imperceptibilidade do instinto que se faz sentir no corpo. Na pele. Com o olfato, com a visão, quiçá mais intenso com o sentimento. A escuta é um estado de devir. O silêncio.

Existem processos, ritos, formalidades ao formar as primeiras linhas, os primeiros parágrafos, “são processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades”<sup>1</sup>. Ruminá-los,

---

<sup>1</sup> Para Deleuze, os processos se constroem na multiplicidade; “as unificações, subjetivações, racionalizações, centralizações não têm qualquer privilégio, sendo frequentemente impasses e clausuras que impedem o crescimento da multiplicidade, o prolongamento e o desenvolvimento de suas linhas, a produção do novo” (Deleuze, 1992, p. 182).

aceitá-los e dar-lhes luz, dar carne ao verbo, permitir que encontrem som na voz, na palavra úmida que deixa prehe os pulmões, que faz corpo e se faz sentir, que cria oscilações, cria o pensar. Escrever acontece a partir do encontro de energias que se tece com a leitura, com os corpos, com atravessamentos, encontros com nós mesmos, com os outros. Escrever parece simples, mas, não é. Pode-se dizer que é um esforço colossal.

Escrever é empurrar a linguagem - e empurrar a sintaxe, pois a linguagem é a sintaxe - a um certo limite, que pode-se expressar de diversas maneiras: limite que separa a linguagem do silêncio; limite que separa a linguagem da música; limite que separa a linguagem do piado doloroso... (Deleuze, Abecedário. Vocábulo A de animal)

É dos lapsos cruéis de realidade que busco escapar, e na procela herética da palavra-poesia cavalgar tropéis pueris de palavras-cambaleantes tendo abaixo dos véus de meus olhos poeira e vento que transcendem em uma artesanía, de fazer-ser, aguçar, sentir e buscar alcançar no febril verbo notas dissonantes que escapam em um vir a ser... Desterritorializando processos micro políticos impulsionando um corpo que oscila em uma palavra-poesia, um professorado e um estado de arte. Um cuidado de si talvez? Um fazer-ser professor-pesquisador-poeta-andarilho, que anda as margens de uma educação maior, com sinais possíveis de uma prática menor, catando tudo que serve, ou pode servir para descolonizar um pensamento-escravo, submisso a ditos e não ditos, que se escondem nas capilaridades do aprender. O aprender é uma arte “que consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado” (DELEUZE, 2005, p. 1184).

Por onde caminhar em meio ao caos que agora desenho com o sangue que inunda as palmas de minhas mãos? Por onde esgueirar-me se no silêncio que ocupo os ruídos de minha escrita escapam, pois, precisaras saber que apaguei todas as trilhas que havia construído com os signos de minha escuta e verbo que me habitam e criam palavra...

Deles o que me habita são poucos sonhos... Até mesmo as pegadas não as tenho mais... O deserto fechou suas portas e dele não colho mais seus aromas, somente o sol me brinda as faces impondo-me que ande com os ombros curvados procurando alguma trilha, uma fugidia visão, uma febre...

Não busco na homeopatia das ervas a cura, mas em seus vapores deixar este plano, tomar distância e observar, como o pássaro que do alto me reprimi, o platô por onde me perco.

Ouçã! ‘[...]!’

‘[...]!’ Sim, ouçã o vazio cavalgar a ímpia tempestade que verga os carvalhos que tocam os céus... É ali neste vazio, no entre que o ruído de minha escrita escapa, e dele o que faço é

temperar a febre que arde em meus pulmões... É desejo de tecer textos, tramar teias, tecidos, trair, decepcionar, pois a decepção é uma troca, ela nunca é só. São como linhas aferentes e eferentes que correm em via de mão dupla. Só há entrega quando esta é recíproca e escrever é uma entrega.

O oleiro quando conforma-artefaz suas peças não sabe exatamente como ela irá ficar, sabe sim de antemão, como manusear o barro, a velocidade que empregar ao seu torno, a quantidade de barro... Assim como oleiro, para o poeta, a palavra tem outro signo, e ao permitir passagem o escrever é “atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor” (DELEUZE e GUATTARI 1998, p. 21), é outro tipo de manusear a pena, o vocabulário adquire outra constelação, outras singularidades e a escrita é como algo que ainda não se concluiu. Há outros jeitos de se lidar com ela. Ao usar, ao querer usar este barro úmido, que é como palavra, transformamo-la e damos novos sentidos, signos; abrimos caminhos novos, sensações. Ela se veste de outros timbres, torna-se opaca, fulgurante, nua como a verdade, tem odores distintos, outro paladar que não é igual ao seu...

A escrita encontra cada um de nós em uma velocidade distinta. Tira-nos as máscaras da ignorância que constroem muros, prisões que nos aprisiona em um verbo falacioso em nome de outrem, é preciso então retirá-las, pois atrás destas existirão outras, que precisam ser removidas, uma a uma, para escaparmos do habitual; de este modo nos constituirmos distintos buscando nos encontrar em um novo lugar. Escrever abrem-nos fissuras na pele, rasga-nos a carne, cria procelas ou simplesmente nos passa como uma suave brisa, nos provoca quedas, fraturas... Pensar dói. Faz-nos retirar chaves de um claviculário e abrimos ou fechamos portas que queremos abrir ou cerrar... É “encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade, ou de indiferenciação, tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula” (DELEUZE, 1997, p. 11), escrevo para pegar estas chaves, pois escrever é afeto.

Há um anseio maior que me move a pensar mais sobre como me percebo no centro de ação do ato de escrever. Esta talvez seja uma das questões que ficarão sem resposta, pois quanto mais tento buscar uma resposta à esta questão, outras tantas surgem...

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço. (LISPECTOR, 1978, p. 13)

O desejo de querer expressar-se através da palavra, através do verbo, tão necessário quanto tentar descobrir: para quem escrever? Ou, o que me lança neste processo, “fazendo do

túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida” (LISPECTOR, 1999, p. 58) e desta vida extrair espantos...

Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? [...] não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (Larrosa, 2015, p. 22).

Recorrer às ruínas de minhas memórias para pensar sobre escrita é abrir o chão sob meus pés. É buscar compreender antes a leitura. “A leitura é um jogo que se joga em solidão e em silêncio” (LARROSA, 2015, p. 111), ler envolve o tocar, sentir, perceber, demorar, durar; envolve acalmar espíritos inquietos e deles obter dos ruídos que se faz no tropel de seus cascos, melodia, na leitura é onde apanho pedaços que sobram de outras literaturas, histórias, falácias e sopros de vontade, e o que escapa deste silêncio, produzindo deste modo ruídos, e destes ruídos o que fica é escrita, e modifica o que antes era silêncio e agora é palavra. Agora a palavra toma vida, cria corpo.

O que antes não existia e estava em silêncio, agora busca espantar-se. Percorrer as ruínas de minha memória para organizar o caos instaurado em minhas lembranças e buscar a solidão de minha consciência para compor/agenciar, pois “as palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou anos soar irremediavelmente falsas e vazias” (LARROSA, 2015 p. 07). Escrever é uma provocação, uma afronta que gera encontros, “minha escrita brota da solidão, do fundo desta solidão encontro pessoas, ideias e pensamentos. Minha solidão está povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros, histórias, acontecimentos e imagens” (PÉREZ, 2003, p. 01).

Busco essa solidão para encontrar-me com outros que me habitam, transitam, agenciam-se em mim e por entre mim; que estão no sangue de minhas veias, no suor de minha pele, nas rugas de minhas faces, nas formas sensíveis de sentir como sinto a brisa que me toca. Busco a solidão, pois ela “só é boa quando voluntária”<sup>2</sup> é nela que tais encontros agenciam [os] outros que se mostram na palavra-verbo-texto-escrita. “Escrever é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16), um ‘eu’ singular e tão particular que se oculta sob véus de matizes distintas.

---

<sup>2</sup> Trecho da música ‘solidão’ da banda de dark metal m26 que compõe o CD Misanthropia 2015. Independente.

A escrita algo tão primitivo, tão necessário, tão particular, expressar-se um pouco ou muito de si. Escrever como um ato de criação, um ato de perigo muito mais complexo do que se pode pensar. Expressar-se, um deixar-se ver, transparecer vontades. Desejos...

A escrita tece traços particulares que encarna outros sujeitos e fortalece os músculos do pensar. Aquieta. Entorpece como os vapores. Há experimentação em minha escrita, atravessamentos, do que sou, do que fui, de devir-escritor, não escrevo com desejo de ser escritor, mas com o desejo que tem um escritor de escrever. Há experimentação na sua escrita? Sim te pergunto, pois há de se levar em conta o desejo durante a preparação, a escolha dos recursos que serão utilizados, no método que será empregado, no modo como será apreendida, sentida... São agenciamentos que se enunciam, e se produzem em um ciclo.

*Um nosce te ipsum.*

Pensar a escrita encarna outros tons e reverbera outras notas quando é percebida como processo de formação que nos auxilia, possibilita inventar modos de existir, fictícios ou não. No ato de escrita que decorre de um encontro, deriva sentir as forças que nos arrastam, nos repelem, cegam ou retiram véus, emudecem ou nos pedem expressão. Nesse processo há a efetiva formação que ocorre enquanto tais caminhos são percorridos, “para aprender de verdade algo hay que hacerse presente em el aprender: em su marcha y em su dificultad. Hay que exponerse. Viajar a pie, no desde las alturas. Concentrar todos los sentidos em el camino que se recorre” (BÁRCENA, 2012, p. 49). Conduzir a nau no mar agitado das palavras e ser conduzido por ele, navegar sem bússola, guiado por estrelas em noite de tempestade, pensar, por exemplo, “la educación desde diferentes perspectivas y lenguajes”, (BÁRCENA, 2012, p. 66) pois, ao tratar da escrita como processo de formação em educação nos constituímos e somos interpelados pelas forças que habitam os acontecimentos.

Há silêncio na escrita quando as palavras se calam, é preciso saber ouvir esse silêncio, “um cierto silencio. Pero um silencio que tiene que ver más bien com el acallamiento de um lenguaje inservible o, mejor, com la renuncia a um lenguaje envilecido” (LARROSA, 2003, p. 338). Imbricado no processo de formação, o silêncio ocorre quando estamos encanecidos, imersos no vazio de nossos casulos e não *revemos* nossas práticas, não *repensamos* nossos encontros, os quais nos atravessam diariamente, acontecimentos que passeiam entre as sombras que deixamos escapar como matéria de formação. “O acontecimento é o que chega o que vem de surpresa e não se pode; prever ou antecipar; é o que rompe e rasga a continuidade de uma determinada experiência do tempo”<sup>3</sup> (BÁRCENA, 2012, p. 69). Um silêncio que não busca

---

<sup>3</sup> “El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo”.

comentários, nem definições, mas sim durar na plena forma que adquire: Adequado, possível que faz residência numa palavra dilapidada, oca que tenta ser outra convulsionando metáforas, uma palavra que escapa em ecos. Um silêncio que advém da utopia da expressão e se aventura e permanece nos perímetros do suportável. “Querer ouvir o silêncio é viajar por um lugar anterior à palavra que ainda não se converteu em significações exprimíveis” (BUSSOLETI, 2010, p. 09)

Um acontecimento como experiência pode nos colocar em contato conosco na medida em que cancela a linguagem envelhecida e habituada, com a qual nos referimos a nós mesmos. A escrita pode ser uma forma de oferecer trânsito a uma experiência que abre o tempo, que o destempera: experiência que carrega em si um acontecimento.

Escrever encarna outro perigo e outra prática: ler. Ler as palavras, o mundo, os signos e a nós mesmos. Nos processos de formação não podemos precisar se a escrita ou a leitura impele ou acolhe um acontecimento. Ambas fazem parte desse processo que, na cartografia, funciona rizomaticamente. A escrita cria linhas, pegadas de mundos visitados que deixamos para marcar nosso retorno à razão ou ao delírio. A escrita encarna outros personagens, outras criaturas, que nos povoam e dão formas ao pensamento e nos levam além de onde fomos, (DELEUZE e GUATTARI, 2005). Como já disse, a escrita abre sulcos e cria rugas em nossa pele. Cria platôs por onde nos movemos, por onde criamos jardins movediços que se movimentam centímetro a centímetro, toda vez que plantamos uma palavra. Deleuze (1992, p. 176) diz que “o ato de escrever não tem outra motivação que não a de dar vida, de liberar a vida onde está aprisionada”, deixar escapar desejos assim como deixamos escapar da caixa o que nela estava preso, e que somente restou em meio às raízes o que nos potencializa ser o que somos...

Não há escrita que esteja completamente concluída, sempre existirão reticências, verbos que poderão complementá-la, alterá-la, enriquecê-la, é um devir-escrever, um estar por fazer... Escrever autoriza a instruir-se com o próprio pensamento. “Escreve-se para se tornar alguma coisa, um perigo” (TERRA, 2012, p. 07). A construção do pensamento pela palavra expressa gesto e movimento, “ao imergir em páginas e páginas de leitura, abrem-se-nos possibilidades de um caudal de pensamentos que nunca se sabe onde vai dar. A esses modos relacionam-se questões para pensar em formação”. (CAMARGO, 2010, p. 14). “Escrever é, pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992, p. 136). Escrever-ler, escrever, escrivar é desejo em movimento, é experimentar os encontros que ela, a escritura (CORAZZA, 2007), tem para oferecer. Escrever pode ser acolhida para a

força de uma experiência, pode dar expressão a um acontecimento e à aprendizagem que lhe é imanente.

A escrita pode ser uma forma de oferecer trânsito a uma experiência que abre o tempo, que o destempera: experiência que carrega em si um acontecimento. A construção do pensamento pela palavra expressa gesto e movimento. Isso significa que algo nos acontece. O aprender, a experiência e o acontecimento, neste sentido, são indissociáveis e nos implicam a pensar sobre formação sobre uma perspectiva de um vir a ser experienciando os encontros que lhe atravessam de um modo onde o apreender seja sentido, toque, olhar aguçado.

Alguém um dia disse que a escrita é uma fala de si. Um abrir-se. Que é fácil falar, escrever de coisas de seu dia a dia, e isso se intensifica, por exemplo, na escrita de cartas pessoais; como uma prática de ensino menor, “a correspondência é um texto por definição destinado ao outro que ajuda o indivíduo a aperfeiçoar-se, estimulando destinatário e remetente a avaliarem cuidadosamente os fenômenos que acontecem em seus cotidianos” (IONTA, 2011, p. 84). De nada serve escrever se esta escrita não fortalece a *desconstrução* para uma nova construção, de nada serve se ela não desterritorializa. “Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro” (HAESBAERT et al, 2015, p. 09). Há de existir uma escrita que se afete por aquilo que nos passa, por aquilo que a própria escrita proporciona, “[...] o sujeito do conhecimento não permanecer no mesmo lugar, deixando que seu olhar flutue por muitos lugares, próximos e remotos, presentes e pretéritos, reais e imaginários”. É necessário um novo observar, um olhar forasteiro sobre o objeto observado, mesmo que isso não seja fácil de produzir, mesmo que o objeto sejamos nós.

Ao escrever este texto, ao fazer esta nova caminhada por um caminho já percorrido, ao ir apagando e *reescrevendo* esta escrita, fui lentamente desvelando numerosos temas, ocultando outros, não percebendo que alguns fugiram, e ao passo que ia caminhando, um pouco por vez, e mesmo quando parava às margens do caminho [no entre] e analisava, e por vezes conseguia me elevar, e do alto observava que nesta caminhada houve resistências, aproximações. Se te[s]ceu tecidos de [com] uma nova-antiga textura, se te[s]ceu teias que serviram de suporte a um novo pensamento de como buscar expressar uma docência outra, menor quem sabe, de como traçar, quiçá, a partir de movimentos distintos um olhar sensível. Movimentos que se fazem d[n]os lapsos. Uma educação feita de escolhas, de decisões para o bem ou para mal, o que importa? Importa sim que foram escolhas feitas, decisões tomadas que me colocaram aqui neste momento, neste novo degrau que será plataforma a outro, espero mais potente, que me mova a pensar meu professorado. Um cuidado de si talvez?



Um professorado, construído a partir de uma artesanaria da escrita, um perfazimento de signos que constituem e criam um si... que brota do interior de algo que é potente. Uma artesanaria de signos, um apropriar-se da textura do papel, do formato das letras, da pena, da tecla, um compreender as dimensões abissais que se constroem nos limites da página, das fronteiras do aprender, um ir e vir como faz um professor, o saber usar, o impregnar-se do signo e com ele [dele] dar-criar sentido a uma prática menor que escapa impulsionando um corpo-professor que arfa, com o peito doído em uma palavra-poesia, um professorado que busca um estado de arte. Um devir-docente.

Nesse texto a proposta da caminhada surge para nos remeter, por exemplo, aos modos, processos de composição escrita. Assim como na caminhada este prosaico gesto, a escrita adquire o mesmo timbre e ressoa às mesmas naves, pois, em ambos, existe o entre. No caminhar e no escrever processos de composição se fazem: a respiração, o relaxar o corpo, a velocidade – ritmo – a se empregar, o percurso escolhido, as paradas, o observar, sentir, durar... A escrita não é uma “[...] realidade definida e segura, nem mesmo como um modo de atividade precisa, ela é antes aquilo que se descobre (BLANCHOT, 2005, p. 293), tal como, caminhos quando nos pomos em marcha.

### **A página que encerra o texto ou que liberta a ideia – vagueia livre...**

Narrar, ficcionar, contar, sair, fugir, criar entre as frestas das palavras que: rachadas, gretadas tentam escapar por entre as páginas que tentam encerrá-las. Encerrar o texto é uma arte? Escrever é uma arte? Escrever é sair do lugar habitual e prisioneiro que se está ou foi colocado. Escrever é ensaiar uma fuga e com ela, a escrita, encontrar outros sítios, sendas, paragens, portos, pontos, pontas, constelações-cuidados é tomar distância de algo, alguém, algum lugar ou objeto ou qualquer coisa que afeta, incomoda, inquieta. Escrever é estar à deriva, mas quiçá pensando num porto de chegada ou partida. Escrever nunca é coda, é sempre devir. Não um ponto, mas três...; porventura, talvez, uma vírgula que sempre dá margem[ns] ou mais distância para seguir adiante.

A página que encerra o texto, quem sabe, pode limitar a ideia, castrar, cerrar, cerzir, costurar, coser, cortar impor uma duração, um espaço, ritmo, tempo velocidade, volume ao que se quer dizer o expressar, ou não, pode também libertar a ideia e deixar fruir o pensamento.

Escrever, [re]escrever, dizer, se dizer como uma prática cotidiana, um hábito, um costume, uma rotina, um cuidado que explora caminhos de fuga, explora uma caligrafia dolente, dormente da qual deserta de substantivos, artigos e verbos abandonamos, desertamos, deixamos, esquecemos e exercitamos, experimentamos, praticamos... Escrever como devir.

## REFERÊNCIAS

BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz Eterno*. Filosofía, educación y el arte de vivir. Miño y Dávila Editores, Madrid. 2012.

BUSSOLETI, Denise. Espéculo. *Revista de estudos literários*. Universida Complutense de Madrid. Disponível em: < <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/nostoscl.html> > acessado em 22/09/18..

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. *Os Cantos de Fouror: escrita em filosofia-educação*. Porto Alegre: UFRGS; Sulina, 2007.

DELEUZE, Gilles. *As dobras do lado de dentro de pensamento (subjetivação)*. In: Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

\_\_\_\_\_. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. G; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: *Capitalismo e Esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. O Abecedário de Gilles Deleuze. *Descrição de entrevista realizada por Claire Parnet, direção de Pierre-André Boutang*, 1988-1989. Disponível em: [www.oestrageiro.net](http://www.oestrageiro.net) . Acesso em 09/09/18.

\_\_\_\_\_, G. *Proust et les signes*. Paris: PUF/Quadrige, 1998.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega. 1992. p. 129-160. Disponível em: < [file:///D:/Users/Ronaldo/Downloads/Foucault%20Michel%20A%20escrita%20de%20si%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Ronaldo/Downloads/Foucault%20Michel%20A%20escrita%20de%20si%20(1).pdf) > acessado em 26/03/16.

HAESBAERT, Rogério. BRUCE, Glauco. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ApuUgDg4s4J:www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> acessado em 10/06/15.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2003, Nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> acessado em 15/05/15.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2003, Nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> acessado em 15/05/15.

\_\_\_\_\_, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas/ texto de Jorge Larrosa*, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5, Ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte; Autentica Editora, 2015.

LISPECTOR, Clarice. 1925 – 1977. *Um sopro de vida: pulsações/ Clarice Lispector*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. Coleção Debates, São Paulo, Editora Perspectiva, 1991.

PÉREZ, C. L. V. Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras. In: *2º Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: imagens e cidadania*, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < [http://www.lab-eduimagem.pro.br/ frames](http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames)> acessado em 23/09/15.

TERRA, Marina Furtado. *Espaço e educação: cartografia de singularidades em um bairro de Juiz de Fora – MG*. Disponível em: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1KRk06pSfckJ:www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Disserta%25C3%25A7%25C3%25A3oMarinaFurtadoTerra.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > acessado em 02/09/18.

# COMPREENSÕES CONSTRUÍDAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONVERSAR SOBRE A EXPERIÊNCIA NO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DO PIBID

*UNDERSTANDINGS BUILT IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING FROM THE  
DISCUSSION ABOUT THE EXPERIENCE IN THE PIBID INTERDISCIPLINARY  
SUBPROJECT*

*Suvaria Acosta de Oliveira Pureza  
Doutorado/Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
suvaniapureza@hotmail.com*

*Elaine Corrêa Pereira  
Doutorado/Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
elainepereira@prolic.furg.br*

## **Introdução**

O presente texto busca apresentar ao leitor compreensões construídas em uma pesquisa a partir do conversar entre a formação docente e a interdisciplinaridade, no contexto do Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nessa perspectiva ao organizarmos o arranjo das informações fornecidos pelos Supervisores e Licenciandos, buscamos nos princípios da Biologia do Conhecer (MATURANA e VARELA, 2001) as compreensões que instrumentalizam o caminho de nossa explicação científica.

Escolhemos trilhar pelo caminho explicativo da objetividade entre parênteses por compreendermos que para validar o explicar não existe uma objetividade independente do observador. Assim, entendemos que as reformulações das experiências que traremos acerca do fenômeno estudado só se tornaram explicações a partir da validação de uma comunidade científica que compartilhou do mesmo domínio de ação pelo qual se encontra a pesquisadora. Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida é de cunho social e articula dimensões coletivas e individuais.

Norteadas pela questão - Como se mostra a formação docente a partir do conversar dos Supervisores e Licenciandos, participantes de Subprojetos Interdisciplinares, vinculados ao PIBID? - buscamos compreender o entendimento dos Supervisores e Licenciandos sobre a sua experiência no Subprojeto Interdisciplinar em relação à formação enquanto docentes e; perceber as implicações da interdisciplinaridade nos processos de integração entrelaçados à prática docente na formação de profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Para o estudo e a produção das informações utilizamos, como técnica de análise, a proposta do Discurso do sujeito Coletivo (DSC) elaborada por Lefèvre e Lefèvre (2005).

As considerações aqui expostas partem de nossas experiências num viver decorrente da linguagem, caso contrário, “não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser” (MATURANA, 2005, p.38). Vivemos no emocionar, ou seja, vivenciamos nossas emoções diariamente e essas emoções ou domínios de ações, que são nossos comportamentos, se entrelaçam ao nosso linguajar. Por esses caminhos, nossas análises estão ancoradas no conversar dos Supervisores e Licenciandos acerca de sua experiência no Subprojeto Interdisciplinar do PIBID.

### **Formação docente e seu entrelaçamento com a interdisciplinaridade**

Nos ambientes de aprendizagem são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção do conhecimento, o que torna o trabalho do professor desafiador, à medida em que o docente necessita de preparo para professorar. Nesse sentido, a prática educativa movimenta diversos saberes e a relação dos docentes com os mesmos. Segundo Tardif (2002, p.36), “essa prática não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos”, exigindo do profissional autonomia e discernimento. Para o autor, esses saberes não são singulares, mas procedentes da formação profissional e de outros saberes denominados de disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse movimento é necessário compreender como esses saberes se integram nas atividades docentes e de que maneira são administrados por esses profissionais, considerando as dificuldades enfrentadas na caminhada docente.

Nessa perspectiva, a formação docente poderá contribuir para um aprendizado com foco na interdisciplinaridade, emergindo outras maneiras de “ensinar e de aprender que ampliam significativamente as possibilidades de inclusão, alterando profundamente os modelos cristalizados pela escola tradicional” (THIESEN, 2008, p.7). Logo, as práticas interdisciplinares não se restringem apenas em mobilizar conhecimentos, mas em produzir saberes e subjetividades.

Garcia (2005) relaciona a formação de professores interdisciplinares ao desenvolvimento de competências em que os docentes articulem os conteúdos próprios de sua área de formação aos de outras disciplinas. Segundo Garcia (2005, p.4), essa formação não se refere apenas as “competências técnicas, mas envolveria toda uma revisão e mesmo construção de atitudes, o que não poderia ser desvinculado de transformações em suas próprias identidades profissionais”.

Na busca do ser interdisciplinar, o docente aprende a pesquisar suas próprias ações e a si mesmo. Portanto, conforme Fazenda (2013, p.21), “duvidar da própria prática, analisá-la e transformá-la faz parte do quadro de referências do docente interdisciplinar”. Nesse sentido,

Nóvoa (2009) nos remete ao conceito de ‘disposição’. Por meio desse conceito, o autor argumenta que há uma “(pre) disposição que não é natural, mas construída na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p.27). Por isso, acreditamos na importância de uma formação docente que promova a construção de sujeitos reflexivos e críticos e que, ao mesmo tempo, tenham a consciência de que são os responsáveis pelo seu crescimento profissional.

Diante desse contexto, o trabalho docente envolve o conhecimento do professor na elaboração de práticas que proporcionem a aprendizagem do aluno, considerando que “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”(NÓVOA, 2009, p.27). Isso faz com que o docente avance na profissão à medida que reflete sobre suas práticas, aperfeiçoando-as a partir da ampliação de saberes articulados às suas experiências.

Vale salientar que durante o processo de ensino e aprendizagem é interessante que os estudantes tenham contato com atividades introdutórias, anteriores aos conteúdos curriculares, permitindo que estes estabeleçam relação com os conhecimentos preexistentes. Desta forma, para desenvolver a aprendizagem a partir daquilo que o estudante já conhece é preciso articular os conhecimentos partindo do compartilhamento, por meio das inter-relações entre o professor e o aluno. Nesse processo, percebemos que a perspectiva interdisciplinar contribui para a aprendizagem possibilitando a construção de outros saberes.

Desse modo é relevante que o docente inclua em suas práticas, ações que “promovam o diálogo [...], a capacidade de colocar e resolver problemas e o cultivo de uma ‘atitude interdisciplinar” (KLEIN, 1998, p.119). Nesse sentido, as práticas interdisciplinares poderão auxiliar na significação dos conteúdos, bem como o sentido atribuído aos mesmos, aproximando os alunos de sua realidade e proporcionando um aprendizado mais amplo.

### **Contexto da pesquisa**

O campo de investigação foi realizado num espaço educativo com estudantes de diferentes licenciaturas e professores da educação básica, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma universidade brasileira. O PIBID é um programa de governo que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação docente para a educação básica e promove aos futuros professores a inserção no ambiente escolar, articulando parcerias entre a educação superior e as escolas de ensino fundamental e

médio. Além disso, possibilita a formação continuada de professores da rede pública da Educação Básica. (Brasil, 2014).

O PIBID proporciona o desenvolvimento intelectual, acadêmico e profissional por meio de diversas ações, como o registro de reflexões sobre às situações vivenciadas no ambiente escolar, a produção de histórias, entre outras. Atualmente, o PIBID está sendo desenvolvido na Instituição por meio de 21 subprojetos, envolvendo um total de 21 coordenadores de área, 516 licenciandos, 51 supervisores e 19 escolas de Educação Básica. Dessa forma, apresentaremos uma discussão acerca dos resultados obtidos a partir de uma das propostas desenvolvidas no subprojeto Interdisciplinar do PIBID com participação de doze licenciandos e de três Supervisores.

### **Caminhos metodológicos**

Este estudo apresenta uma perspectiva teórico-metodológica delineada pela pesquisa qualitativa (MINAYO, 2006) e se constitui por uma proposição definida por princípios elaborados a partir da articulação entre a formação docente e a interdisciplinaridade. Optamos em desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo pelo fato de considerarmos a importância dos significados e intencionalidades nas vozes dos sujeitos investigados.

A produção das informações discursivas se deu ao final do segundo semestre de 2016 por meio de formulários online. De um quantitativo de 17 Supervisores e 61 Licenciandos, preencheram o formulário, respectivamente, 10 e 28 sujeitos. Dessa amostra, optamos em analisar as respostas daqueles sujeitos que estavam participando do Subprojeto Interdisciplinar por no mínimo 12 meses. A partir de então, obtivemos nosso corpus de análise constituído pelas respostas de cinco Supervisores e 19 Licenciandos, totalizando 24 sujeitos colaboradores.

Para organizarmos as escritas utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005). Nesse processo construímos cinco discursos coletivizados, sendo que três deles são analisados nesse momento. A escolha pela técnica do DSC se deu devido ao anseio da pesquisadora em analisar a discursividade de um coletivo de forma a integrar os pensamentos individuais em uma única fala que expressasse o fenômeno estudado. Assim, em conformidade com Lefèvre e Lefèvre,

[...] o pensamento coletivo precisa sempre ser pesquisado qualitativamente, justamente por que ele é uma variável qualitativa que, ao contrário de variáveis quantitativas como peso, altura, renda, etc., não é pré mas pós-construída, isto é, não se configura como um input, mas como output da pesquisa. (Lefèvre e Lefèvre, 2005, p.10)

Afim de tornar os discursos individuais em discursos coletivos, acreditamos ser possível a produção da soma desses discursos. Desse modo, a partir dos discursos individuais, elaboramos cinco discursos-sínteses, esses por sua vez, expressam a ideia do eu coletivizado construída a partir do material discursivo produzido pelos sujeitos ao responderem o formulário.

Seguindo a técnica do DSC, após uma leitura atenta, partimos para uma primeira triagem onde selecionamos as respostas buscando eliminar as particularidades de cada sujeito. Com isso, anexamos o material discursivo em uma tabela denominada Instrumento de Análise do discurso IAD<sub>1</sub>. Ao passo que prosseguimos na leitura, identificamos as ECH que emergiram a partir do nosso olhar. Baseadas na seleção das ECH, atribuímos as IC e/ou AC. Para compreendermos melhor esse processo, apresentamos, no Quadro 1, o operar da técnica a partir, de um fragmento, do IAD<sub>1</sub> pertencente a um dos discursos coletivizados.

Expressões – Chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragens (AC)
No Pibid encontrei espaços de atuação que me fez problematizar e observar no dia-a-dia a questão da fragmentação do conhecimento, na busca de um olhar complexo, um olhar do todo, de uma relação e uma articulação mais profunda, do que aprendi na graduação para a vida prática das instituições escolares em que trabalho, bem como na troca de experiências com acadêmicos dos diversos cursos da universidade.	Reflexão Visão sistêmica Articulação entre teoria e prática Oportunidade de compartilhar experiências	O dar-se conta Complexidade Interação
Nesse processo de troca, percebi uma ressignificação do aprendido dentro da universidade na relação com a escola  uma ressignificação da própria escola e de mim mesmo, num movimento que busca transpor os limites das disciplinas.	Oportunidade de compartilhar experiências Articulação entre teoria e prática Reflexão Visão sistêmica	Interação O dar-se conta Complexidade
Contribuíram muito  O meu olhar para o chão de escola, hoje tem um sentido muito mais amplo.	Crescimento pessoal e profissional Visão sistêmica	O aprender Complexidade
compartilhar conhecimento sobre minha prática pedagógica, além de que tem contribuído para melhorar minha prática	Oportunidade de compartilhar experiências	Interação



	Crescimento pessoal e profissional	O aprender <i>Continua...</i>
Atualização e participação na vida acadêmica.. Nesse processo não há como negar as mudanças e os desafios atuais na formação continuada de professores, na participação do planejamento, na mediação da relação entre professor aluno no processo ensino e aprendizagem, no acolhimento do professor na sua prática cotidiana.	oportunidade de compartilhar experiências  Mudanças e desafios na formação	Interação  Desafios da profissão docente

**Quadro 1:** Fragmento do Instrumento de Análise do Discurso - IAD<sub>1</sub>, referente ao DSC<sub>2</sub>.

Fonte: Autoral.

Conforme exposto no Quadro 1, partimos das respostas dos sujeitos e em seguida identificamos as ECH. Ao selecionarmos as ECH nos perguntamos: qual ideia está sendo expressa? A partir de-esse questionamento, atribuímos IC em cada ECH. Ao passo que prosseguimos na leitura, percebemos que mais de uma ECH remetia a mesma IC. Então decidimos colorir com mesma cor as ECH e suas respectivas IC. Após identificarmos as IC retornamos as ECH e, por meio do movimento de releitura, identificamos as AC, em seguida, elaboramos o segundo Instrumento de Análise do Discurso (IAD<sub>2</sub>), demonstrado no Quadro 2.

no PIBID encontrei espaços de atuação que me fez problematizar e observar no dia-a-dia a questão da fragmentação do conhecimento,
e conseqüentemente uma ressignificação da própria escola e de mim mesmo,
percebi uma ressignificação do aprendido dentro da universidade na relação com a escola do que aprendi na graduação para a vida prática das instituições escolares em que trabalho,
Além disso, fortaleceu o meu saber servindo de aporte seguro, para tudo o que gostaria de fazer muitas vezes na minha prática docente e não fazia.
num movimento que busca transpor os limites das disciplinas.
na busca de um olhar complexo, um olhar do todo, de uma relação e uma articulação mais profunda O meu olhar para o chão de escola, hoje tem um sentido muito mais amplo.
alargando meu olhar para o trabalho e para o meu relacionamento com os meus colegas de trabalho.
compartilhar conhecimento sobre minha prática pedagógica.
bem como na troca de experiências com acadêmicos dos diversos cursos da universidade.
Nesse processo de troca
Atualização e participação na vida acadêmica.

A formação continuada me proporcionou sair da rotina do meu trabalho na escola.

Contribuíram muito

além de que tem contribuído para melhorar minha prática

Sim, me modificaram

amadureci frente às dificuldades que no dia a dia enfrentamos como docentes. Este amadurecimento faz com que hoje, eu não sofra com os problemas, tanto pessoais como profissionais. Hoje, tenho firmeza para sorrir e sempre buscar soluções.

A minha responsabilidade aumentou

Sendo assim, posso dizer que trabalhar no projeto da escola, transformou, modificou me tornou uma nova docente

Nesse processo não há como negar as mudanças e os desafios atuais na formação continuada de professores, na participação do planejamento, na mediação da relação entre professor aluno no processo ensino e aprendizagem, no acolhimento do professor na sua prática cotidiana.

**Quadro 2:** Instrumento de Análise do Discurso - IAD<sub>2</sub>: Expressões-Chave reunidas por cores.  
Fonte: Autoral.

No IAD<sub>2</sub> agrupamos as ECH de mesma cor e, em seguida elaboramos um texto coeso e coerente, gerando o DSC<sub>2</sub> - *O olhar dos supervisores sobre as contribuições do PIBID em sua formação docente*, apresentado no Quadro 3.

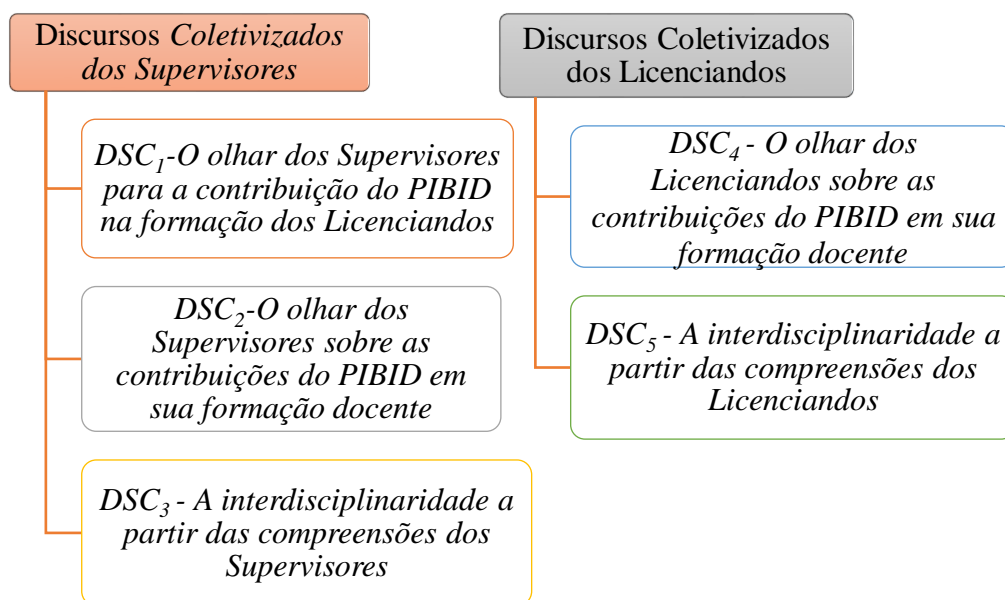
No PIBID encontrei espaços de atuação que me fez problematizar e observar no dia-a-dia a questão da fragmentação do conhecimento, e conseqüentemente uma ressignificação da própria escola e de mim mesmo, num movimento que busca transpor os limites das disciplinas, na busca de um olhar complexo, um olhar do todo, de uma relação e uma articulação mais profunda. O meu olhar para o chão de escola, hoje tem um sentido muito mais amplo para o trabalho e para o meu relacionamento com os meus colegas. Percebi uma ressignificação do aprendido dentro da universidade na relação com a escola, do que aprendi na graduação para a vida prática das instituições escolares em que trabalho. Além disso, fortaleceu o meu saber servindo de aporte seguro, para tudo o que gostaria de fazer muitas vezes na minha prática docente e não fazia.

Nesse processo de compartilhar conhecimento sobre minha prática pedagógica, troca de experiências com acadêmicos dos diversos cursos da universidade, atualização e participação na vida acadêmica, minha responsabilidade aumentou, amadureci frente às dificuldades que no dia a dia enfrentamos como docentes. Este amadurecimento faz com que hoje, eu não sofra com os problemas, tanto pessoais como profissionais. A partir das várias ações desenvolvidas, a formação continuada me proporcionou sair da rotina do meu trabalho na escola. Hoje, tenho firmeza para sorrir e sempre buscar soluções. Desse modo, não há como negar as mudanças e os desafios atuais na formação continuada de professores, na participação do planejamento, na mediação da relação entre professor aluno no processo ensino e aprendizagem, no acolhimento do professor na sua prática cotidiana.

**Quadro 3:** DSC<sub>2</sub>: O olhar dos Supervisores sobre as contribuições do PIBID em sua formação docente.  
Fonte: Autoral

Por meio das AC, foi possível estabelecermos uma reflexão teórica com o DSC<sub>2</sub> que está redigido na primeira pessoa do singular. No decorrer da construção do discurso utilizamos,

em alguns momentos, conectores<sup>1</sup>, que interligam as ECH a fim de estabelecer coesão e coerência ao texto. Por meio da técnica de análise do Discurso de Sujeito Coletivo foi possível construirmos cinco discursos coletivizados, os quais, denominamos de acordo com a ideia que emergiu em cada um deles, conforme Figura 1.



**Figura 1:** Discursos coletivizados a partir dos Supervisores e Licenciandos.  
Fonte: Autoral

## Análise e discussão

As análises e discussões aqui expostas emergiram a partir de um olhar atento a três dos cinco discursos coletivizados. Por meio de uma análise mais acurada, obtivemos algumas compreensões sobre as inúmeras relações que intervêm no processo de construção do conhecimento. Procuramos, por meio das análises, compreender o entendimento dos Supervisores e Licenciandos sobre a sua experiência no Subprojeto Interdisciplinar do PIBID em relação à formação enquanto docentes.

Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor se torna mais desafiador à medida que a sociedade se transforma, é imprescindível pensarmos em uma formação que busque estratégias de aprimoramento nos processos formativos. Uma dessas estratégias está na inserção do professor em formação inicial nos espaços escolares. No PIBID, a inserção dos licenciandos na escola, considerando que alguns deles estão matriculados no primeiro semestre do curso de licenciatura, foi um dos fatores que contribuiu no processo de formação. Ao

<sup>1</sup> Os conectores utilizados foram sublinhados para identificação das alterações no discurso-síntese.

oportunizar experiências vivenciadas a partir do convívio com o próprio ambiente de trabalho, nesse caso, a escola, segundo os Supervisores, foi *um aprendizado muito significativo, pois mexeu com vários aspectos do trabalho de uma equipe diretiva, dos educadores e educandos, oportunizando uma visão ampla para o bolsista de como funciona uma escola* (DSC<sub>1</sub>). Nesse sentido, entendemos que “na escola, no diálogo com os outros professores é que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p.27).

Consoante ao exposto, compreendemos que ao experimentar a sala de aula no decorrer da licenciatura, os futuros docentes constroem outros olhares e percepções acerca da escola, agora não mais um olhar de estudante e sim de professor. No entanto, por mais preparados que se sintam os Licenciandos para ingressar na carreira docente, ao concluírem a graduação encerra-se um período e inicia-se outro. Nesta fase, “[...] os iniciantes atravessam uma espécie de [...] rito de passagem da condição de estudante à de professor” (TARDIF, 2006, p. 82). Esses momentos contribuem significativamente para a construção da identidade docente, embora saibamos que o processo de construção é contínuo, marcado por “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16).

Por esses caminhos, surgem inúmeros desafios, sejam os de integrar-se aos espaços escolares, os de adaptar-se com o regimento de uma determinada escola, os de lecionar para inúmeras turmas e para além disso, os momentos de iniciação à docência, embora já tenham iniciado na universidade, marcam a passagem do eu pessoal para o eu profissional. Nessa perspectiva, ao analisarmos os discursos coletivizados percebemos que a participação no PIBID [...] *possibilitou aos bolsistas a realização pessoal e profissional, pois, quanto maior é a vivência dos licenciandos com experiências didático-pedagógicas vividas no dia-a-dia, maior é a possibilidade de se promover uma formação abrangente* (DSC<sub>1</sub>).

Os momentos de inserção de fato na docência são marcados pelo período no qual o docente passa a adquirir experiência e à medida que as somas dessas experiências aumentam trazem consigo aprendizagens que o modificam e o encorajam a tomar decisões que considere significativas para sua atuação como profissional do magistério. São nos anos iniciais da carreira docente que “[...]os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental” (TARDIF, 2006, p. 51). Além disso, são nos primeiros anos de sala de aula que o professor decide pela profissão ou, até mesmo, pelo abandono. Em suma, a fase de iniciação à docência trata-se de uma fase,

[...] na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional

(alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. (TARDIF, 2006, p. 84)

As experiências vivenciadas na escola durante a formação inicial contribuem significativamente para a escolha da profissão. É nesse espaço de convivência que os futuros docentes se deparam com a realidade que os cerca. No PIBID, o Licenciando tem a oportunidade de conhecer um pouco dessa realidade com mais proximidade. Além de aprender com o outro entre os espaços da escola, tem a chance de compartilhar suas experiências em grupo, nem sempre é composto por estudantes que cursam a mesma Licenciatura, como é o caso do Subprojeto Interdisciplinar. Esse fato é mencionado pelos Licenciandos no seguinte excerto:

[...] O conhecimento que adquiri através do contato com colegas de cursos que diferem do meu; a oportunidade de estar inserido em sala de aula, sob a supervisão de uma professora experiente e a riqueza teórica e prática que recebi nas reuniões semanais com os integrantes dos demais grupos, como; bolsistas, supervisores e a coordenadora de área contribuí constantemente para minha formação e reafirma a minha escolha para essa profissão. Representou a ponte que me fez descobrir que tinha escolhido o caminho certo. (DSC<sub>4</sub>)

No PIBID, o professor Supervisor tem o papel de co-formador e por isso, pode compartilhar com os Licenciandos seus saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais (TARDIF, 2002). Esse compartilhamento de saberes contribui não apenas para a aprendizagem do Licenciando mas permite que o Supervisor se ponha a refletir sobre sua prática e lhe permita ousar. Nas palavras dos Supervisores,

[...] O meu olhar para o chão de escola, hoje tem um sentido muito mais amplo para o trabalho e para o meu relacionamento com os meus colegas. Percebi uma ressignificação do aprendido dentro da universidade na relação com a escola, do que aprendi na graduação para a vida prática das instituições escolares em que trabalho. Além disso, fortaleceu o meu saber servindo de aporte seguro, para tudo o que gostaria de fazer muitas vezes na minha prática docente e não fazia. Nesse processo de compartilhar conhecimento sobre minha prática pedagógica, troca de experiências com acadêmicos dos diversos cursos da universidade, atualização e participação na vida acadêmica, minha responsabilidade aumentou, amadureci frente às dificuldades que no dia a dia enfrentamos como docentes. (DSC<sub>2</sub>)

As interações entre os professores, em serviço e os futuros docentes, somadas ao compartilhar de suas experiências, contribuem no processo de aprendizagem. Além disso, reafirmam o fato de que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, possibilitando o desenvolvimento de “culturas colaborativas” que promovam o diálogo entre universidade e escola, bem como o intercâmbio de conhecimento entre esses espaços de formação (NÓVOA, p. 2009).

Seguindo por esses caminhos, compreendemos que os Licenciandos, participantes do PIBID, ao vivenciarem a sala de aula já estão tendo a oportunidade de apreenderem um pouco

mais da profissão com o professor Supervisor, suavizando assim, o “choque de realidade” que enfrentarão ao concluírem o curso de Licenciatura. No Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, *o planejamento das atividades, junto ao professor supervisor, proporcionou aos estudantes de licenciatura o diálogo e a discussão sobre as experiências metodológicas e a prática docente* (DSC<sub>1</sub>).

Ao ingressar na sala de aula os que antes se viam como Licenciandos passam a se enxergar como professores e parte de um corpo docente. Segundo os Supervisores, as propostas desenvolvidas durante o Subprojeto Interdisciplinar proporcionaram aos Licenciandos [...] *a interação com o meio escolar, sinalizando alguns obstáculos que irão enfrentar como futuros educadores, tendo como ponto de partida a realidade social, cultural e política das instituições por onde passaram* (DSC<sub>1</sub>). Nesse sentido, a experiência vivenciada no PIBID poderá contribuir para o início de carreira dos Licenciandos bem como sua inserção em um ambiente complexo, que é a escola. Além disso, trará consigo a missão de lecionar, o desafio de aprender com o outro na convivência com os colegas, alunos, pais de alunos, enfim, com uma complexa realidade.

Ao lermos os discursos coletivizados, percebemos que os Licenciandos já têm uma concepção sobre o aprender no amor a partir da experiência no PIBID. Esses sujeitos, que já se vêem como professores, compreendem a importância da partilha, do diálogo, do trabalho em equipe, considerando o outro como legítimo outro no processo de construção do saber e acreditam que a aprendizagem,

[...] se dá de forma coletiva, pois, ninguém aprende sozinho, aprendemos uns com os outros, estamos em um processo contínuo de aprendizagem. Dessa maneira, aprender a refletir, a realizar e a preparar intervenções em conjunto com outros graduandos de diferentes áreas do conhecimento faz com que eu me sinta mais completo enquanto professor, pois me traz percepções de forma prática sobre o trabalho e a importância de outras áreas dentro da escola, o que acaba me trazendo novos conhecimentos e reflexões acerca da educação em geral. (DSC<sub>4</sub>)

Estar com o outro em uma dinâmica de interações recorrentes, sobretudo baseadas no amor, proporcionou uma convivência social para além dos Licenciandos e Supervisores. Essa experiência contribui na constituição da identidade docente desses futuros professores que reconhecem a seriedade de não andar sozinhos. Nesse viés, frisamos a relevância da cooperação e não da competição, pois defendemos uma formação baseada no amor e portanto, em considerar o outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 2005).

Ao pensarmos em ações construídas por um coletivo, percebemos o imbricamento dessas ações com a aprendizagem, sendo esta “uma transformação na convivência” (MATURANA; DÁVILA, 2006 p. 32). Acreditamos que processos de formação, como os do

PIBID, têm contribuído para uma formação mais ampla que proporciona aos Licenciandos outras experiências para além, do estágio supervisionado. Segundo os Supervisores, *os licenciandos levam deste projeto, conhecimento científico, organização de tempo espaço, material, desenvolvimento da ética e a certeza que o trabalho interdisciplinar é possível* (DSC<sub>1</sub>).

Ao pensarmos em um processo de formação que busque o diálogo e o trabalho coletivo nas interações dos saberes, de forma cooperativa, consideramos a interdisciplinaridade como uma possibilidade de promover ações que priorizam as interações entre os sujeitos, sejam eles os Licenciandos, Supervisores, estudantes, enfim, todos participantes dessa rede de conversação entre escola e universidade. Nessa perspectiva, a experiência no Subprojeto Interdisciplinar, a partir das interações entre os sujeitos, possibilitou a aprendizagem, conforme evidenciamos na fala dos Supervisores, os quais afirmam que estar imerso no espaço escolar para o Licenciando *é uma experiência rica no aprender a movimentar-se na escola, na prática docente, e principalmente no conhecer os sujeitos e os espaços educativos* (DSC<sub>1</sub>). Por meio do Subprojeto, houve trocas de experiências entre os Licenciandos de diferentes cursos e também de Supervisores com formações distintas, além da parceria com os outros professores das escolas em que estão inseridos, o que nos confirma a proposição de que a interdisciplinaridade é um projeto em parceria (FAZENDA, 2002).

Nesse percurso, entendemos que o aprender é um processo individual de cada sujeito, logo o nosso fazer está entrelaçado ao nosso refletir sobre o fazer à medida que nos colocamos como responsáveis por nossas ações (MATURANA; REZEPKA, 2000). Por isso, acreditamos na importância de uma formação que proporcione ao Licenciando a oportunidade de experienciar a profissão docente durante o curso de licenciatura, como é o caso do estudante que participa do PIBID.

## **Considerações**

Uma das estratégias de aprimoramento nos processos formativos é a inserção do professor em formação inicial nos espaços escolares. Nesse sentido, os Licenciandos, participantes do PIBID, tiveram a oportunidade de experienciar os espaços escolares semanalmente, possibilitando, aos docentes em formação, construir compreensões acerca do que é ser professor. Desse modo, a escola passou a fazer parte do processo de formação docente com mais intensidade. Além do Estágio Supervisionado, o Licenciando que vivenciou experiências por meio de ações praticadas no âmbito do PIBID teve a oportunidade de

desenvolver sua identidade docente aprendendo com os professores mais experientes por meio do diálogo e da interação.

Nesse contexto, a participação no PIBID contribui para amenizar o choque de realidade que enfrentam os professores iniciantes. A escola e tudo que a contempla, não se tornou um cenário distante, mas um ambiente que fez parte de sua formação, o qual será seu espaço de trabalho. Além disso, o PIBID contribui na decisão pela profissão docente. Nas primeiras semanas de participação no Programa, o Licenciando percebia se, realmente ser professor, seria seu objetivo futuro, optando em seguir em frente ou em buscar outros caminhos que lhe realizassem profissionalmente. Por esse motivo, entendemos que o PIBID é um “divisor de águas” entre o querer ser professor e o desistir da docência. Por isso, acreditamos que a universidade necessita repensar a formação docente a partir de um currículo que vise a implementação de propostas como as desenvolvidas pelo Programa.

Com o PIBID o Licenciando é inserido em uma cultura escolar que corresponde à realidade social, estando exposto semanalmente aos desafios da profissão. Nesse cenário, o futuro docente tem a oportunidade de apreender com os professores mais experientes, por isso, entendemos que a formação tem uma natureza colaborativa. Durante a experiência no PIBID, o Licenciando experiencia a sala de aula além de outros espaços escolares, acompanhado pelo professor Supervisor. Sendo assim, entendemos que os docentes com mais tempo de carreira adquirem um papel central como formadores dos iniciantes.

Seguindo nosso percurso, compreendemos que o aprender é um processo intrínseco de cada sujeito mas que ocorre à medida que nos relacionamos com o outro. Desse modo, o saber docente está imbricado ao saber do professor que não se desvincula das experiências vivenciadas no coletivo. Além disso, entendemos que o saber é construído em meio a um contexto social que necessariamente envolve a cultura de uma sociedade e, portanto, não é estático, mas reconstruído diariamente.

A convivência entre os sujeitos, tanto Licenciandos como Supervisores, permitiu a abertura de espaços de diálogos potencializando as relações interpessoais e suas contribuições para uma formação interdisciplinar. Diante do exposto, e a partir de nossas reflexões, entendemos que a formação docente no âmbito do PIBID tem contribuído para uma ruptura com a disciplinaridade à medida que são desenvolvidas ações cooperativas em espaços educativos. Nessa perspectiva, entendemos que no conversar, as interações com profissionais de diferentes áreas do conhecimento poderão colaborar para uma formação interdisciplinar na convivência e dessa forma, contribuir para a constituição de sujeitos dispostos a considerar o outro como legítimo outro não apenas nos espaços da escola, mas na vida.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Relatório de Gestão 2009-2013 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em Março de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. Vol. 13. Coleção Educar.

FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares. In: *Formação de docentes interdisciplinares*. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e FERREIRA Nali Rosa Silva (orgs). Curitiba, PR: CRV, 2013.

GARCIA, Joe. Ensaio sobre Interdisciplinaridade e formação de professores. *Seminário Internacional de Educação*. 2005. Disponível em: <<http://www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2.doc>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar Didática e Teoria. In: FAZENDA, Ivani C. (org) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Nisis. Sima. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MINAYO, Maria. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal, Dom Quixote:1995.

NÓVOA, António. (Org.). *Professores: imagens do futuro presente*. Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413247820080002&lng=es&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413247820080002&lng=es&nrm=i)>. Acesso em: 24 out.2017.

# WEBSITE NOVA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE OS JOGOS EDUCACIONAIS SUGERIDOS AOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

*SITIO WEB DE NOVA ESCOLA: UN ANÁLISIS DE LOS JUEGOS EDUCATIVOS SUGERIDOS A LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA CIBERCULTURA*

*Thamires Coelho Cardozo  
Mestranda/Universidade Federal do Pampa  
thamicoelho28@gmail.com*

*Josséle Lima Vieira Rondan  
Mestranda/Universidade Federal do Pampa  
josselelima@yahoo.com.br*

*Juliana Brandão Machado  
Profa. Dr<sup>a</sup>.Adjunta/Universidade Federal do Pampa  
julianamachado@unipampa.edu.br*

## **Introdução**

De acordo com o atual cenário da educação, as tecnologias digitais têm ganhado mais espaço no planejamento das práticas pedagógicas da maioria dos professores. Diante da necessidade de inovação que o modelo de escola apresenta, os docentes têm buscado recursos além do livro didático, pois somente com ele não têm conseguido suprir as demandas da sala de aula. Desse modo, os professores estão procurando novas fontes para o seu planejamento, especialmente na internet, e cada vez mais os *websites*<sup>1</sup> direcionados à educação têm sido acessados.

Esse novo perfil de busca pelos professores se estabelece a partir da evolução tecnológica e a grande oferta de materiais e ideias voltados para a educação escolar disponíveis na internet. Atualmente, grande parte dos alunos está inserida no mundo digital, ou seja, a maioria dos estudantes, inclusive os da Educação Infantil, estão rodeados pelas tecnologias digitais, entretidos pelas redes sociais e jogos *online* disponíveis na internet.

A partir destas constatações, começamos a investigar sobre essa fonte de pesquisa utilizada pelos educadores que disponibilizam jogos *online* para serem trabalhados didaticamente pelos alunos. Dentre vários sites encontrados na rede, elegemos como objeto para nosso estudo o *site* “Nova Escola”, por ser uma página frequentemente visitada por professores,

---

<sup>1</sup> “*Website* é uma palavra que resulta da justaposição das palavras inglesas *web* (rede) e *site* (sítio, lugar). No contexto das comunicações eletrônicas, *website* e *site* possuem o mesmo significado e são utilizadas para fazer referência a uma página ou a um agrupamento de páginas relacionadas entre si, acessíveis na internet através de um determinado endereço<<https://www.significados.com.br/website/>>”. Acessado em: 22 de nov.2019.

também por este *website* estar entre os mais indicados para essa categoria, e pelo fato do mesmo conter vários jogos *online*.

Nesse sentido, definimos como objetivo para esse estudo analisar o potencial dos jogos virtuais disponíveis no *website* "Nova Escola"<sup>2</sup> como recurso pedagógico, ao ser utilizado pelo professor, e a possível contribuição dos jogos virtuais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, para essa pesquisa utilizamos o método netnográfico, que de acordo Kozinets (2014) nos permite realizar uma investigação no ambiente virtual, para coleta de dados. Ou seja, acessamos o *website* "Nova Escola" para escolher e analisar os jogos nessa pesquisa.

Acreditamos que o uso de jogos é bastante significativo para o contexto de sala de aula mas, como qualquer outra prática, deve ser bem planejada, para que o mesmo cumpra seu papel pedagógico. Alves (2015, p. XXI) nos diz que "não podemos ignorar o poder que os jogos exercem sobre as pessoas. Compreender o que há nos jogos e os elementos envolvidos para se promover este engajamento pode ajudar a transportar este engajamento para o ambiente de aprendizagem".

Além disso, buscar material didático em fontes seguras é crucial para que seu planejamento seja coerente com a proposta pretendida. O professor deve estar preparado para refletir e avaliar as atividades propostas no ciberespaço, visto que materiais de todos os tipos podem ser encontrados na internet, e nem todos podem trazer contribuições significativas para a aprendizagem.

No decorrer desse estudo discutiremos, como referencial teórico, sobre formação de professores para cibercultura e jogos *online* na educação, apresentaremos os procedimentos metodológicos, bem como as análises dos dados e teceremos algumas considerações finais.

## **Formação de professores na cibercultura**

O incremento das tecnologias digitais tem possibilitado inúmeras descobertas em nosso dia-a-dia. Com a tecnologia ganhando espaço na escola, grande parte dos professores faz uso de recursos tecnológicos em suas práticas. Em seus planejamentos, os livros didáticos não são

---

<sup>2</sup> A revista Nova Escola é a principal iniciativa da Fundação Victor Civita, editada desde março de 1986. É A segunda maior revista do país com uma tiragem média de 520.000 exemplares que atinge cerca de 1 milhão de educadores. Seu objetivo é funcionar como canal de comunicação com o professor brasileiro de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/nova-escola-revista-do-ensino-fundamental/>> acessado em :22 de nov.2019.

os únicos materiais utilizados. Podemos afirmar que, atualmente, muitos docentes utilizam exclusivamente *sites* educacionais como recurso didático para suas aulas.

Nessa realidade, o papel do professor está em processo de mutação. Saímos do lugar de transmissor de conhecimentos e ocupamos a posição de parceiros dos alunos na construção do conhecimento. De acordo com Tardif (2014), passamos a articular elementos necessários para uma prática reflexiva: a reflexão, inovação, criticidade e teoria.

A ideia de que o professor poderia ser substituído pelo avanço tecnológico já foi superada, o que precisamos é dar atenção para a resignificação do papel docente. Almejamos nesse novo cenário permitir que os indivíduos se envolvam de modo que possam ter autonomia para resolver problemas e buscar soluções, sejam inovadores e tenham capacidade de refletir sobre as suas ações.

Compreendemos que a profissão docente vai requerer práticas pedagógicas criativas, considerando o contexto em que o aluno está imerso. Para Tardif (2014, p. 289) “a inovação, o olhar crítico, a teoria devem estar vinculados aos condicionamentos e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação”.

Nesse sentido, os educadores devem estar dispostos a inovar de acordo com as necessidades sociais e atuais, a fim de enfrentarem os problemas educacionais da atualidade. “É necessário que se auto eduquem escutando as necessidades que o século exige”(MORIN, CARVALHO, ALMEIDA, 2013, p.23). Diante desse contexto, a formação continuada é de grande relevância, visto que a graduação não tem como atender todas as dificuldades inerentes à prática. Grande parte dos professores da ativa possuem anos de formação, desse modo mesmo que a graduação fosse suficiente estes preceitos já estariam ultrapassados, devido aos avanços tecnológicos.

Acreditamos que o uso de jogos *online* é um grande ganho para o processo de ensino e aprendizagem. Esses jogos podem desenvolver as faculdades cognitivas do aluno, criando habilidades para tomar decisões, promovendo a aprendizagem. Passamos, então, a discutir teoricamente sobre eles.

### **Jogos *online* na educação**

De acordo com Santaella (2013, p.322), os termos *games*, *videogames* e jogos eletrônicos estão ligados ao termo genérico de jogo. Os jogos digitais despertam o interesse de várias pessoas de diferentes idades e atualmente, com a popularização da internet, a indústria dos *games* vem se destacando. Santaella (2013, p.322) ainda nos diz que “Os *games* representam hoje a maior indústria de entretenimento e uma das maiores entre todas as demais”.

Diante de sua grande aceitação, e pelo fato desta mídia estar atraindo cada vez mais alunos em idade escolar, pesquisadores têm desenvolvido estudos relacionados a esta temática. Conforme Santaella (2013, p.220) “Crescentemente vêm surgindo pesquisadores dispostos a compreender em profundidade quais são afinal as propriedades desta nova mídia que a torna tão capaz de produzir tal intensidade de apelo e aderência psíquica e cultural”.

No âmbito educacional, geralmente os jogos são introduzidos nas práticas pedagógicas dos professores como um elemento inovador no ensino. Porém, tornar um jogo *online* uma atividade didática não é uma tarefa simples, pois é preciso um planejamento coerente, com objetivos bem definidos visando o desenvolvimento pedagógico e não só entretenimento. Gross *apud* Savi e Ulbricht (2008, p.2) reforça esta ideia:

Para serem utilizados com fins educacionais os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos.

Para que os jogos possam contribuir com a aprendizagem, segundo Savi e Ulbricht (2008), devem atender aos requisitos pedagógicos, mas também é necessário tomar cuidado para não tornar o jogo somente um objeto “didatizado”, fazendo-o perder seu caráter prazeroso e espontâneo. Compreendemos, então, que é preciso encontrar a união entre a diversão e o ensino.

Concordamos com Santaella (2013, p.251) quando nos diz que:

Embora os jogos sejam comumente considerados apenas nos seus aspectos de diversão e entretenimento, cada vez mais os especialistas estão enfatizando que um dos fatores mais fundamentais dos jogos encontra-se no aspecto lúdico como aliado e incremento ao desenvolvimento cognitivo.

Os jogos podem ser grandes aliados do ensino. Savi e Ulbricht (2008, p.9) ressaltam que “jogos educacionais bem projetados podem ser criados e utilizados para unir práticas educativas com recursos multimídia em ambientes lúdicos a fim de estimular e enriquecer as atividades de ensino e aprendizagem”.

Compreendemos que, por si só, os jogos não resolverão os problemas educacionais, porém diante do modelo atual de escola, em que os alunos estão inseridos, sua grande maioria encontra-se desmotivados, e cansados de um sistema educacional defasado, o qual não corresponde suas necessidades. Neste contexto, o jogo *online* pode ser um recurso, e uma alternativa para mudar este cenário. Através de sua utilização adequada em sala de aula, o professor pode promover uma aprendizagem reflexiva e prazerosa, em que o lúdico e o pedagógico são contemplados. Na próxima seção apontaremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados neste trabalho.

## Procedimentos metodológicos

Esta investigação baseia-se em uma pesquisa netnográfica, que é definida por Kozinets (2014, p. 62) como uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal”. Além disso, na netnografia encontramos características comuns de outros tipos de métodos, como por exemplo, a pesquisa etnográfica. Alguns elementos são necessários para que uma pesquisa seja considerada científica, tais como os apontados pelo autor: “planejamento do estudo, entrada, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa”.

Sua perspectiva é voltada para estudos de fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais, entre outros. No contexto desse estudo, a coleta de dados foi realizada no *website* “Nova Escola”. Para Kozinets (2014), a internet mudou nossa realidade, como cidadãos, consumidores, nos mudou como sujeito social. Com perspectiva, a pesquisa realizada no ciberespaço se torna coerente com nossa atualidade.

Nesse contexto, buscamos conhecer os *sites* mais acessados pelos professores, no que se refere ao auxílio na preparação pedagógica de suas aulas. Entre os *websites* mais acessados, escolhemos o da “Nova Escola”, por ser popular entre os professores. Esta revista<sup>3</sup> teve sua origem em 1986, em sua versão impressa e assim se manteve até o ano de 2015, distribuindo em parceria com o Governo Federal 20 mil exemplares por mês para as escolas de todo o Brasil. A partir de 2016 a revista tornou-se um website livre, tendo mensalmente 2 milhões e meio de acessos. Há indícios que em 2020 ela se torne uma revista exclusiva pra assinantes.

Para coleta de dados, diante das ofertas de atividades e planejamentos contidas na página, elegemos os “jogos *online*” para nossa análise. Esses jogos foram filtrados por nível de ensino e área do conhecimento.

Realizamos um recorte de dois jogos de cada área do conhecimento e nível de ensino: Matemática para o segundo ano do Ensino Fundamental e Língua Portuguesa/Alfabetização para o pré-escolar, na Educação Infantil. Compreendemos que atualmente os jogos online fazem parte do dia-a-dia das crianças desde muito cedo, sendo assim acreditamos que desde os primeiros anos escolares<sup>4</sup> podem ser utilizados jogos como ferramenta pedagógica, visto que o aluno poderá se sentir espontaneamente atraído pela atividade. Já para a escolha das áreas do

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/nova-escola-revista-do-ensino-fundamental/>> acessado em: 22 de nov.2019.

<sup>4</sup> Os alunos do 2º ano Fundamental possuem entre 7 e 8 anos. Já os alunos da Educação Infantil em tempo Pré-escolar estão com a faixa etária entre 4 e 5 anos.

conhecimento, entendemos que as disciplinas elegidas são comumente apontadas como as que os alunos desenvolvem mais dificuldade na escola e também as mais enfatizadas no processo de ensino.

Sobre a análise de dados netnográfica, concordamos com Kozinets (2014, p.92), quando ele afirma que a mesma se apresenta de modo interativo, não saímos coletando dados como se fossem “folhas espalhadas pelo chão”. Devemos interagir, nos engajar para que se possa ter uma conexão com o “dado” analisado. Sendo assim, para uma análise mais precisa, jogamos os jogos *online*, com uma perspectiva docente, mas também nos imaginamos diante dos jogos, enquanto alunos.

Para a análise dos dados consideramos analisar o potencial dos jogos virtuais disponíveis no *website* "Nova Escola" como recurso pedagógico, ao ser utilizado pelo professor, e a possível contribuição dos jogos virtuais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

### **Apresentação e análise dos dados**

Conforme já mencionado, este estudo refere-se a uma pesquisa netnográfica, na qual realizamos a análise de uma seleção de jogos *online* disponíveis no website “Nova Escola”. Neste ambiente, selecionamos quatro jogos, sendo dois de Língua Portuguesa/Alfabetização destinados ao pré-escolar, na Educação Infantil e dois de Matemática elaborados para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Buscamos observar dois fatores considerados importantes para esse estudo:

- Qual o potencial pedagógico dos jogos ofertados como recurso didático aos professores?
- Quais contribuições os jogos do website “Nova Escola” oferecem aos alunos nos seus processos de ensino aprendizagem?

Conforme já mencionado, os jogos pedagógicos, sejam eles *online* ou não, devem desempenhar funções diferentes dos jogos de entretenimento, precisam oferecer aos jogadores possibilidades para que possam fazer escolhas, resolver problemas e desenvolver a autonomia.

Alves (2014, p.26) afirma que:

Enquanto atividade lúdica, os games se constituem como dispositivos educativos, que, despertados pelo desejo e interesse, oferecem aos jogadores as condições de observações, o estabelecimento de associações e relações, escolhas, classificação, autonomia entre outras possibilidades que pode potencializar posturas inovadoras.

Para melhor compreensão dessa análise, trouxemos uma apresentação sintética de cada jogo online escolhido. Vejamos a seguir uma síntese dos jogos *online* dos conteúdos matemáticos (multiplicação e divisão).

O primeiro jogo analisado abrange os conteúdos matemáticos direcionados para o 2º ano do Ensino Fundamental, cuja a faixa etária destes estudantes varia entre 7 e 8 anos. O jogo tem como finalidade “auxiliar na associação numérica e na compreensão do que é quantidade.” Além disso, informa que trabalha a coordenação motora, raciocínio-lógico, atenção, memória operacional Este jogo não possui uma instrução muito objetiva para o aluno, por isso supõe-se que intuitivamente, pela sua facilidade da atividade, o jogador arrastará a quantidade de animais solicitado, de acordo com a frase apresentada na parte superior da tela, como podemos observar na Figura I.



Figura I- Jogo de matemática “Junte as imagens com suas quantidades”Fonte: [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)

Damos início a essa análise pelo seu enunciado: “Auxilia na coordenação motora, raciocínio-lógico, atenção, memória operacional”<sup>5</sup>. Podemos observar na imagem acima que a cada etapa do jogo é solicitado ao jogador que arraste para a árvore um determinado número de “animais e suas quantidades”, mas o mesmo não necessita de nenhum empenho para reconhecer a resposta correta, pois as figuras estão agrupadas e nomeadas, de modo que ao clicar em uma imagem ela irá em bloco para a árvore. Além do mais, ao deslocar uma figura ou quantidade errada ela não permanece fixada na árvore.

De acordo com Teixeira e Santos (2014, p. 306)

O primeiro ponto a ser analisado pelo professor que pretende utilizar-se de algum jogo em sala de aula é avaliar o objetivo que se quer atingir com a sua utilização. Ele serve para direcionar e atribuir significado para a atividade com o jogo, estabelecendo eventuais conexões com outras áreas de conhecimento.

<sup>5</sup> Disponível em :<https://novaescola.org.br/conteudo/9682/levando-passaros-a-arvore> : acesso em 06/09/2019



Entendemos, assim, que o jogo analisado não trará nenhuma contribuição significativa para o aprendizado, pois o aluno não desenvolve nenhuma percepção lógica, como também não precisa ficar atento ao jogo. Apenas a coordenação motora é levemente explorada, ao movimentar as figuras até a árvore.

Segundo Moura e Silva (2013, p.2) “a aprendizagem é dita significativa quando a tarefa potencialmente significativa, dada por recepção ou descoberta, relaciona-se significativamente com os conhecimentos que o aluno já traz como uma forma de ancoragem”. Isso só ocorre quando a atividade ou o conteúdo a ser aprendido se torna significativo e começa a fazer sentido para o aluno. Nesse contexto, o maior desafio do educador é mostrar para o aluno que ele pode encontrar sentido nas disciplinas trabalhadas em aula.

Segundo Borin (1996), a utilização de jogos pode auxiliar o aluno a desbloquear seus medos diante da matemática, pois o jogo pode ser um agente motivador para o aluno, assim ele pode ultrapassar a ideia de incapacidade e aprender o conteúdo proposto. Nesse caso, entendemos que o jogo aqui apresentado não possui esse “agente motivador”, pois o educando não é instigado, a resposta está pronta, sem a necessidade de atenção para sua realização.

Dando sequência nas análises temos o segundo jogo, que assim como o primeiro aborda conteúdos matemáticos e é indicado para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com a faixa etária entre 7 e 8 anos. O jogo não apresenta orientações específicas para professores e alunos. Observamos a orientação do jogo: “Um grupo de animais quer atravessar o rio – não a nado e sim, de barco. O aluno terá a chance de usar multiplicação e divisão para calcular quantas viagens de ida e volta são necessárias para que todos os animais atravessem o rio. Ao combinar o número de assentos disponíveis no barco com a quantidade de bichos resgatados, o aluno aprende estratégias para relacionar multiplicação e divisão”<sup>6</sup>. Podemos visualizar melhor na Figura II.



**Figura II-** Jogo Matemático “Travessia do Rio” Fonte: [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)

<sup>6</sup> (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/6815/travessia-do-rio> . Acesso em 06/09/2019)

Para análise desse jogo procuramos na sua própria descrição elementos que nos ajudem a construir nossa compreensão: “O aluno terá a chance de usar multiplicação e divisão para calcular quantas viagens de ida e volta são necessárias para que todos os animais atravessem o rio”. Notavelmente o educando não terá chance, nem necessidade de multiplicar ou dividir para avançar nesse jogo, pois ao comando do jogo para acomodar um número “x” de animais no barco, os assentos já estarão na quantidade necessária, levando em conta que ao clicar nos animais eles estão agrupados de acordo com o número de assentos e em quantidades iguais, não possibilitando o erro ao aluno.

Percebemos que ao usar esse jogo como recurso didático ele não promove nenhum questionamento no aluno, e o induz ao pensamento automatizado, realizar uma tarefa sem pensar. O estudante possivelmente não desenvolverá nenhuma noção matemática nesse jogo devido a sua dinâmica mecanizada, onde o jogador só movimenta o *mouse* para colocar os blocos de animais dentro do barco.

Segundo Teixeira e Santos (2014, p. 304),

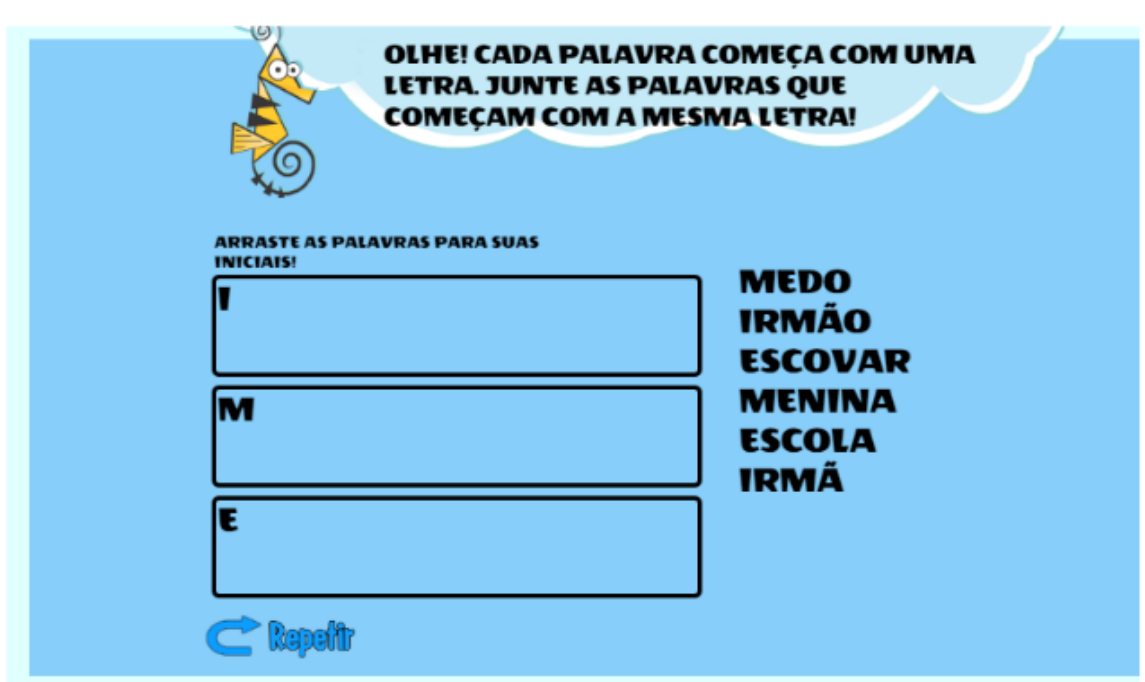
o jogo pode colaborar com a educação matemática, pois ajuda a resolver situações problemas e desenvolve habilidades de raciocínio lógico e espacial, de concentração, de interpretação, de investigação, de previsão, de análise por comparação e de tomada de decisão lógica e embasada em fatos e argumentos. O jogo aproxima deste modo o educando do conhecimento científico, pois ele passa a viver virtualmente situações de busca por soluções de problemas.

Ao compreender as regras do jogo, o aluno cria possibilidades para entender as “regras” do conteúdo contido na atividade proporcionando nesse momento um significado ao jogo e conteúdo trabalhado. É perceptível que isso não ocorre nessa atividade, pois o educando não é exposto às regras, tampouco é mobilizado a resolver algum problema, o jogo é meramente mecânico sem necessidade nenhuma de uma efetiva participação do aluno.

Vejamos a seguir uma síntese dos Jogos *online* dos conteúdos de Língua Portuguesa. O primeiro deles tem como conteúdo o agrupamento de palavras para o auxílio da alfabetização, este jogo é classificado para alunos da pré-escola, com a faixa etária dentre 4 e 5 anos. Semelhante aos jogos anteriores este jogo possui, apenas, uma orientação geral: “Para a turma se familiarizar com os aspectos notacionais da língua escrita, desenvolvendo a percepção das diferentes letras que compõem a palavra. Outros conteúdos trabalhados: como agrupar palavras considerando o mesmo número de letras, coordenação motora, percepção visual e pensamento lógico”<sup>7</sup>. A Figura III apresenta a interface do jogo.

---

<sup>7</sup> (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/9683/junte-palavras-que-comecem-com-a-mesma-letra> . Acesso em 06/09/2019)



**Figura III:** Jogo de Língua Portuguesa “Iniciais Iguais” Fonte: [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)

A proposta pedagógica desse jogo é que os alunos identifiquem as iniciais das palavras e as coloquem dentro de cada quadro referente à letra inicial. É perceptível que os alunos, apenas, devem prestar atenção na imagem da letra inicial e conseguirão avançar de fase no jogo. A atividade não propõe nenhum desenvolvimento lógico, ou contribui no processo de aprendizagem desse aluno. Também observamos que essa atividade poderia ser feita em qualquer modalidade, não necessariamente *online*.

A utilização de jogos pedagógicos serve como apoio para que os alunos possam construir conhecimento de maneira ativa e dinâmica, os sujeitos enquanto jogadores estão mais propensos a autoanálise de erros e acertos, assim exercendo uma reflexão sobre o conteúdo estudado. De acordo com Teixeira e Santos (2014, p.304), isto proporciona ao professor condições de analisar e de compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno e de dinamizar a relação entre ensino e aprendizagem, por meio de reflexões sobre as jogadas realizadas. Desse modo, entendemos que esse jogo *online*, assim como os anteriores, não contempla os requisitos básicos de um jogo educativo adequado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O último jogo analisado também é pertencente ao grupo da Língua Portuguesa, destinado aos alunos da Educação Infantil, com a faixa etária 4 e 5 anos. Neste jogo o aluno precisa encontrar as letras solicitadas, após reconhecê-la deve clicar em cima da mesma. Se a letra estiver correta, ela aparecerá circulada na imagem, como podemos observar na Figura IV.



**Figura IV:** Jogos de Língua Portuguesa “Encontre as Letras” Fonte: [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)

Ao fazer a análise desse jogo não podemos tomar como base o enunciado “Encontre as letras no ambiente”. Há apenas uma frase afirmativa que diz muito pouco sobre a proposta do jogo: “Trabalhe localização e orientação espacial, que é uma orientação geral ao professor”<sup>8</sup>. Percebe-se que o jogo não contempla o seu nome “encontre as letras”, pois elas estão todas bem visíveis, desse modo os alunos não precisam fazer nenhuma reflexão para encontrá-las, muito menos identificá-las, pois como pode ser visto na figura IV, ao encontrar a letra, a mesma fica em destaque.

Concordamos com Teixeira e Santos (2014, p.307), quando afirmam que o primeiro ponto a ser analisado pelo professor que pretende utilizar-se de algum jogo em sala de aula é avaliar o objetivo que se quer atingir com a sua utilização. Ele serve para direcionar e atribuir significado para a atividade com o jogo, estabelecendo eventuais conexões com outras áreas de conhecimento. A escolha de um jogo aleatoriamente pode prejudicar vários fatores dentro de um processo de aprendizagem, por vezes pode atrapalhar o desenvolvimento de um conteúdo já trabalhado em aula.

Gee (2004, p.6) argumenta que os jogos exigem que o jogador reflita constantemente e encontre soluções para situações complexas, exercitando o gerenciamento de recursos e a tomada de decisões. Nesse sentido, não reconhecemos essas características no jogo analisado, ao contrário, entendemos que não exigem reflexão por parte do aluno e não apresentam problemas que necessitem de soluções.

<sup>8</sup> (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/9664/encontre-letras>. Acesso em 06/09/2019)

O jogo deve ser utilizado pelo professor em sala de aula para auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados, a fim de que o mesmo possa contribuir para sanar as fragilidades existentes nas relações de aprendizagem dos alunos e tornar o ambiente pedagógico mais agradável e condizente com a faixa etária dos estudantes. Para que isto aconteça é necessário que o docente esteja disposto a conhecer as possibilidades que os jogos *online* e as demais tecnologias digitais podem trazer para sala de aula. Porém, devem compreender que para o uso de jogos *online* em sala de aula existe um processo a ser seguido, iniciando pelo planejamento, delimitação dos objetivos e o desenvolvimento prático.

### **Considerações finais**

O momento atual da educação nos faz compreender uma mudança metodológica emergente. De acordo com Moran (2010, p.11) “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente”. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.

Diante do avanço tecnológico e a mudança do perfil dos alunos, percebemos que transformações pedagógicas voltadas para a introdução de tecnologias digitais na escola podem ser uma alternativa para a melhoria do ensino. Compreendemos também que não há possibilidade de criar uma estratégia “salvadora” e tampouco “milagrosa” para a educação. Mas entendemos que algumas práticas podem tornar o ambiente escolar mais prazeroso e significativo para o aluno. Temos consciência que muito pode ser feito pela educação nas nossas escolas.

Segundo Rendeiro e Meirinhos (2015 *apud* Júnior 2016, p.2) considerando esta realidade, é urgente criar novos recursos digitais para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, considerando o seu “habitat natural” de aprendizagem, que é o mundo digital. Nesse viés, reconhecemos o trabalho com jogos *online* uma grande vantagem para o ensino. Embora acreditando que os jogos educacionais carregam um grande potencial e trazem benefícios para os aprendizes, ainda são pouco utilizados em sala de aula, ou usados de forma ineficaz.

Podemos perceber nas análises que há vários jogos disponíveis para serem trabalhados no ambiente escolar, mas nem todos correspondem ao conceito de jogo *online* educativo. A maioria encontrada está voltada para assimilação dos conteúdos por repetição e/ou memorização, assim não provocando uma reflexão por parte do aluno e, portanto, dissociada de uma perspectiva crítica frente à aprendizagem.

Entendemos que os jogos disponíveis no *website* da revista “Nova Escola” são pouco significativos para a aprendizagem, pois de acordo com Alves (2015) não possuem os elementos essenciais dos jogos, como *feedback*, recompensas, resolução de problemas e engajamento. Os jogos analisados são limitados, e os conteúdos propostos não são atingidos. Deste modo, enquanto recurso pedagógico, não favorecem ao professor em seu planejamento, e não contribuem para a aprendizagem do aluno.

Segundo Santaella (2013, p.257) o jogo deve promover o desenvolvimento mental, o melhoramento e aceleração da aprendizagem, de modo a incentivar os educandos. A autora ainda retoma que os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem delineados: “ensinar conteúdos das áreas de conhecimentos visadas ou promover o desenvolvimento de competências para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos estudantes”.

Por fim, em relação aos dos jogos analisados entendemos que suas contribuições como recurso didático, não atingem as expectativas pedagógicas, pois não trabalham aspectos como resoluções de problemas, reflexão, raciocínio lógico, avanço progressivo das fases propostas. Bem como, compreendemos que o desenvolvimento de um jogo com papel significativo na aprendizagem dos estudantes, alguns elementos são essenciais, tais como planejamento adequado, no qual o jogo contemple os objetivos a serem alcançados com a proposta elaborada pelo professor, que a mesmo seja um complemento auxiliar no desenvolvimento das aulas, e não seja apenas um entretenimento para os alunos. Com isso, esperamos despertar o interesse dos professores para buscar uma formação para esse novo contexto, o da cibercultura, para que possam promover uma educação mais significativa para seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. Gamification; como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito a prática. 2ed.São Paulo: DVS editora ,2015.

ALVES, Lynn; RIOS, Vanessa. *Games e aprendizagem: trajetórias de interação*. 2014.

BORIN, Júlia. *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo: IME-USP, 1996.

GEE, James Paul. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe: Málaga, 2004.

JÚNIOR, Walteno Martins Parreira; DE FARIAS, Renato Vasconcellos. *O aprendizado através de jogos educativos*. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.

KOZINETS, Robert. V. *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*. porto Alegre: Penso, 2014.

MOURA, Ronnie Wesley Sinésio, SILVA, Luzia Marinalva da. *O jogo e a aprendizagem significativa*. Editora Realize, 2013.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus 17ª edição, 2010.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. *Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios*. Renote, 2008, 6.1.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014.

# PROFESSORES PSICÓLOGOS E A SUA FORMAÇÃO: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

*PSYCHOLOGISTS TEACHERS TRAINING: WHAT CAN THE RESEARCHES TELL US ABOUT THAT?*

Virgínia Soares de Campos<sup>1</sup>  
Mestranda no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia/IFSUL *Campus* Pelotas.  
vi\_ca\_sc@hotmail.com

Cristhianny Bento Barreiro<sup>2</sup>  
Pós-doutora pela Universidade de Lisboa/Portugal  
crisbbarreiro@gmail.com

## Introdução

Escolher uma profissão é sempre um momento repleto de temor e ansiedades. Quando escolhemos nossa futura profissão, ainda adolescentes, consideramos diversos fatores, como a influência familiar, conhecimentos adquiridos na educação básica, futuro e renda almejados, entre outros.

O processo da escolha profissional, portanto, encontra-se sobreposto a uma complexa rede de fatores que comporta tanto uma dimensão individual quanto social, envolvendo influências do meio familiar, dos grupos de pares, da formação educacional, do mundo do trabalho e mais amplamente do contexto social, político, econômico e cultural. Todos esses fatores atuam continuamente, influenciando e sendo influenciados pela trajetória vocacional humana (ALMEIDA; MELO-SILVA, 2011, p. 75).

Assim como esta escolha, a atuação em qualquer campo depende de múltiplos fatores e compreendem um conjunto de saberes, assim como na docência.

Ao escolher a docência como profissão, após tornar-se bacharel, acredita-se que, independente da área de atuação, é imprescindível uma formação pedagógica, para que sejam desenvolvidos o pensamento crítico e autônomo. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105), a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos de estudos na universidade funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas.

A carreira docente é almejada por diversos profissionais, de várias áreas do conhecimento, não somente licenciados, mas também bacharéis, que a fim de profissionalizarem-se docentes devem buscar formação na área da educação. Afinal, como

---

<sup>1</sup> Psicóloga e bolsista de mestrado profissional da Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

<sup>2</sup> Mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas.



escreveu Freire (1991, p.58): “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Contudo, estes docentes, quando passam a atuar como professores, fazem-no, na maioria das vezes, sem formação pedagógica, portanto isto evidencia a necessidade de pesquisas sobre os professores bacharéis, neste caso, psicólogos.

Este texto emerge como recorte de uma pesquisa maior, intitulada “A constituição docente e o desenvolvimento profissional de professores psicólogos em cursos técnico-profissionalizantes na cidade de Pelotas”, desenvolvida como dissertação de mestrado, com o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Este estudo constitui-se como ponto de partida para o desenvolvimento de tal pesquisa.

Com este artigo, busca-se compreender como se dá a profissionalidade docente de professores psicólogos a partir de pesquisas já realizadas, para então responder a questão que deve-se responder ao final deste artigo: “como se dá a profissionalidade docente de professores psicólogos?”

## **Metodologia**

A metodologia utilizada para a pesquisa e escrita deste artigo é a construção de um estado do conhecimento, que se dá a partir de pesquisas pré-existentes sobre o professor psicólogo e a sua forma de constituir a identidade e sua profissionalidade docente.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Para Romanowski (2006, p. 39), a construção de um estado do conhecimento é importante pois possibilita compreender como se dá a produção científica em uma determinada área de conhecimento por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. E as análises destes:

[...] possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a

contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O banco de dados escolhido, para a exploração de materiais, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para selecionar apenas teses e dissertações. O descritor utilizado foi “formação docente em Psicologia”, para que os resultados encontrados fossem restritos àqueles que tivessem relação com a formação de professores desta área específica. A partir deste, foram encontrados 772 trabalhos, utilizando apenas aqueles publicados nos últimos cinco anos (de 2013 a 2018) restaram 355 pesquisas, das quais, após a leitura dos títulos, foram selecionadas 50, para a leitura dos resumos.

Após a leitura de todos os resumos emergiram apenas 9 pesquisas para leitura completa, as quais embasam este artigo.

### **Análise dos Dados**

A análise dos dados se deu a partir da leitura e releitura das pesquisas, em busca de pontos de encontro que revelassem categorias, utilizando-se, para isto, da análise de conteúdo, de forma simplificada.

A análise dos dados se deu da seguinte forma:

- a) leitura e releitura das pesquisas;
- b) destaques nos textos a partir de interesses como objetivos, metodologias, resultados;
- c) desmembramento dos textos de acordo com estes destaques;
- d) integração de resultados comuns entre os textos resultando em categorias.

A primeira etapa da análise aconteceu simultaneamente à coleta de dados, em que à medida em que eram lidos os textos, eram selecionados e lidos novamente em busca de trechos que fossem pertinentes à pesquisa.

A segunda etapa foi sucessiva à primeira, neste momento os trechos pertinentes foram destacados no texto. Em seguida ocorreu o desmembramento dos textos, de acordo com os trechos destacados, para que se pudesse visualizar mais amplamente a temática envolvida em cada um deles.

Na última etapa, foi realizada a integração destes trechos em grupos, o que oportunizou categorizar as pesquisas encontradas a partir da temática abordada.

Portanto, após a leitura completa dos textos e análise foram identificadas quatro categorias, organizadas de acordo com a temática: influência da formação anterior em Psicologia na atividade docente; perspectiva de profissionais da área da saúde sobre atividade

docente e processo ensino-aprendizagem; identidade profissional/docente; e prática/trabalho docente. Estas categorias serão fundamentadas na próxima seção.

## **Resultados**

Esta pesquisa está fundamentada teoricamente nas produções dos seguintes autores: Giesel (2018); Souza (2016); Almeida (2015); Nunes (2015); Treviso (2015); Costa (2014); Mielke (2013); Moukachar (2013); Silva (2013).

Sobre a influência da formação anterior em Psicologia na atividade docente, Moukachar (2013) em seus resultados explica que as professoras praticam a denominada didática clínica, ao deixarem aparecer as marcas psicológicas na sua ação docente.

Para a autora, as professoras apresentaram-se como cristais, que vistos de diferentes ângulos refletem cores diversas. Para Baibich (1989, p.23)

como terapeuta, cabe-lhe interpretar; como supervisor, ajudar seu supervisionando a lidar com as situações transferenciais do seu trabalho; e, como professor, auxiliar seu aluno a alcançar o saber necessário sem ter o direito de confundir uma situação com a outra, sob pena de produzir sérios prejuízos (BAIBICH, 1989, p. 23).

Neste sentido, Moukachar (2013, p. 187), indica que as professoras utilizam-se de seus conhecimentos prévios de Psicologia e de Psicologia Educacional para exercer sua atividade docente a partir de uma escuta qualificada dos alunos - tanto para o coletivo quanto para com cada), de um olhar sensível para os alunos, de uma flexibilidade que é necessária para atender a diversidade de sujeitos, fazendo um esforço pedagógico para trazer para a experiência da sala de aula, um pouco da experiência da vida e buscando a completude do ensinar e aprender, nas relações mediadas também pelo afeto e pela proximidade. A partir disto entende-se que há uma dinâmica em aulas denominada “didática clínica”, ao passo que as professoras articulam sua formação anterior em Psicologia aos conteúdos, objetivos e práticas na disciplina ministrada.

Mielke (2013) traz resultados que indicam que os professores não possuem capacitação pedagógica voltada para o ensino superior e que estes buscam na prática, os alicerces necessários para a docência.

Para este autor, no que diz respeito à docência, apesar dos professores mostrarem que aprenderam a docência através da própria prática, de certa forma, a formação em Psicologia já os capacitaria para tal exercício, uma vez que cursam disciplinas que permitem entender melhor os alunos e estabelecer uma boa relação professor-aluno. Neste sentido a prática docente é concebida como uma interação entre professor e alunos.

Segundo Mielke (2013, p. 67), a formação pedagógica desses professores é baseada na prática, a partir de saberes da experiência (TARDIF, 2010), ou seja, dos saberes extraídos da prática na sala de aula, na troca com seus pares, além de experiências pessoais.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. [...] Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p. 38-39).

E Costa (2014), em suas análises culturais, traz as implicações da Psicologia no campo da educação como um tema cativante e desafiador, que permanece atual. A Psicologia contribui para a formação inicial em Pedagogia, como uma das ciências que baliza essa formação, apenas a partir do momento em que é articulada e passa a compreender o lócus da prática educativa. Assim, articulando-se aos saberes da filosofia, da sociologia, os saberes da Psicologia tornam-se significativos à formação inicial do professor. Quando não articulados, os egressos do curso de Pedagogia, percebem na Psicologia a possibilidade de compreender melhor as pessoas e suas relações (COSTA, 2014, p. 75).

A análise destes trabalhos permite concluir que os professores psicólogos podem se utilizar de conhecimentos aprendidos em sua formação específica para o desenvolvimento de sua docência, sobretudo no que diz respeito às relações estabelecidas entre professores e alunos.

Quanto à perspectiva de profissionais da área da saúde sobre atividade docente e processo ensino-aprendizagem, Treviso (2015) traz a importância do profissional da saúde buscar qualificação para atuar na docência, ofício que exige formação pedagógica e desenvolvimento de competências específicas.

A autora indica que:

o trabalho docente exige dedicação e estudo constante, para atender as mudanças tanto na área da saúde, como nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade em que vivemos. Mas além de estudo, de conhecimentos específicos e pedagógicos são necessárias habilidades e competências para exercer a função docente. Os resultados desta pesquisa mostram que, na área da saúde, as habilidades e competências não são desenvolvidas durante a graduação, somente competências técnicas para atuar como profissional da saúde e não como docente. Para exercer a docência é necessário buscar novas habilidades e competências que atendam aos desafios da função [...] (TREVISIO, 2015, p. 191).

Silva (2013) aponta a importância da utilização de metodologias ativas nos processos de ensino aprendizagem da educação de adultos, trabalhadores da saúde, buscando estimular a capacidade de aprender a aprender, o trabalho em equipe e a postura ética, e explicitou questões relativas à formação docente como um dos caminhos para o reencantamento do trabalho em saúde.

Este estudo revelou um contexto propício para mudanças e inovações nos processos de ensino aprendizagem para profissionais que atuam no SUS. É evidente a necessidade de reformulação do atual processo de formação dos profissionais de saúde [...]. É desejável que a formação seja planejada e executada fora da lógica formal dos treinamentos realizados e que seja permeável á inovações, e propostas educacionais que privilegiem metodologias ativas de ensino aprendizagem. O estudante e ou o profissional de saúde deve ser inserido como sujeito [...]. O nosso encontro trouxe o professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem com o papel de estimular o estudante e se manter estimulado; ter postura ativa, crítica e reflexiva durante a trajetória de construção do conhecimento (SILVA, 2013, p. 103-104).

Estes resultados trazem uma análise do olhar dos profissionais da área da saúde sobre a docência e a importância, para eles, de uma formação para além da específica, uma qualificação pedagógica e, também, de abertura para novas metodologias para o processo ensino-aprendizagem.

Sobre a identidade profissional/docente, Souza (2016) enfatiza em seu estudo que a identidade profissional do professor de Psicologia desenvolve-se parcialmente e em complemento à identidade de psicólogo.

a identidade profissional caracteriza-se como algo híbrido, entre a psicologia e a docência, caracterizado por um ir e vir entre as duas áreas, para as quais buscam qualificação, procuram ter experiências diversas, dedicam seu tempo, mas não se definem por uma ou pela outra, uma vez que entendem que, entre elas, existe uma complementariedade. Assim, pode-se afirmar que a identidade profissional do professor de psicologia desenvolve-se parcialmente, uma vez que os sujeitos se percebem professores, mas buscam se qualificar preferindo dar ênfase na psicologia ou na formação docente no âmbito da pesquisa (SOUZA, 2016, p. 118)

Nunes (2015) em seu estudo, fundamentado na Psicologia Sócio histórica, demonstrou que a identidade dos professores se dá em um movimento dialético no qual sua constituição reflete a articulação entre as condições objetivas vivenciadas e as relações desenvolvidas ao longo da vida dos bacharéis.

Compreendo identidade como um processo dialético, caracterizado por mudanças e transformações através das quais construímos e reconstruímos as nossas subjetividades. A consolidação de uma identidade afirmadora ou negadora do ser professor pode afetar o exercício da prática pedagógica de qualidade (NUNES, 2015, p. 16).

Ou seja, para Nunes (2015), a identidade não é algo dado, mas se dá “num contínuo processo de identificação” (CIAMPA, 2012, p. 66), sendo este processo dialético, em constante transformação, a autora ressalta que no processo de construção identitária diferentes papéis são desempenhados, de acordo com os contextos dados (NUNES, 2015, p. 45).

Observa-se, portanto a constituição da identidade docente, como híbrida, construída no “trânsito” entre a psicologia e a docência em si (SOUZA, 2016).

E, ainda, com relação à prática/trabalho docente foram realizados dois estudos. Giesel (2018), buscou identificar e analisar as práticas docentes de cursos de Psicologia referentes à formação de estudantes para atuação em Psicologia Social Comunitária, concluindo que ela representa um campo em expansão, em que as instituições de ensino reconhecem avanços e buscam articular teoria e prática, enfatizando a importância da formação continuada e qualificação docente, por serem fatores fundantes no exercício da profissão e formação de futuros profissionais na área.

Em relação a formação e experiência em PSC, os docentes afirmaram possuir maior experiência teórica, se comparada a prática, bem como costumam participar de projetos sociais com grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Assim, destaca-se a importância da formação continuada e qualificação docente, por acreditar que estes fatores são fundantes no exercício da profissão e formação de futuros profissionais da área da PSC, bem como para a propagação do conhecimento científico (GIESEL, 2018, p. 105).

E Almeida (2015) buscou compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia, relatando, em seus resultados, que a maioria dos docentes destas disciplinas e estágios transita por concepções teóricas e práticas condizentes com a perspectiva crítica desta área da Psicologia, o que demonstra a difusão teórica e uma aproximação com bases epistemológicas comprometidas ética e politicamente com a superação do fracasso escolar.

Os achados desta pesquisa indicaram que a maioria dos docentes das disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional transita por concepções teóricas e práticas condizentes com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, pois buscam compreender os processos educativos constituídos social e historicamente; entendem que a atuação deste profissional não deve ser clínica e voltada ao atendimento individual do aluno; atentam-se e discutem sobre os intensos processos de medicalização da educação. No entanto, vale considerar que tais docentes também transitam por outras bases epistemológicas, o que nos leva a suscitar que mesmo reconhecendo a importância da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica na compreensão dos processos educativos, tais fenômenos também são compreendidos à luz de outros referenciais teóricos e metodológicos (ALMEIDA, 2015, p. 141).

A autora aponta, ainda, que seria uma estratégia interessante para consolidar o debate e a formação crítica, um maior engajamento entre os professores e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

A partir destes estudos, pode-se perceber quais são os fatores que influenciam na prática, como a formação, inicial e continuada, e em que esta implica, como uma engrenagem.

## Resultados

Os estudos encontrados evidenciaram em seus resultados que a constituição docente se dá a partir da prática dos professores, em sua área específica, ela qual for, e em sala de aula, ou seja, em diversos espaços de formação e atuação profissional, valendo-se ainda das experiências vividas e da história de vida dos sujeitos em questão. A maioria dos estudos encontrados aponta, mesmo que de forma sutil, para a necessidade de formação docente contínua e qualificada, independente da formação inicial ser na área da saúde ou não, para maior preparo dos profissionais.

Para a construção deste Estado do Conhecimento, foram analisadas duas teses e sete dissertações, entre os anos de 2013 a 2018. As teses e dissertações analisadas levantam questionamentos sobre a identidade docente (a influência da Psicologia na construção desta), percepção de trabalhadores da área da saúde, sobretudo psicólogos, em relação à docência e ao ensino-aprendizagem e o trabalho ou a prática docente por bacharéis.

Os estudos evidenciaram resultados que podem ser aproximados, relativos à constituição da identidade docente que se dá, também, a partir da prática dos professores, em sua área específica e em sala de aula.

Segundo Tardif (2014), ao longo da trajetória de vida pessoal e formativa, o professor adquire um conjunto de conhecimentos, destrezas, crenças e valores que ajudam a compor sua identidade, personalidade e suas relações interpessoais. Segundo esse autor, “esse conjunto de experiências são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício” (TARDIF, 2014 apud GOMES, 2018, p. 97).

Cabe citar Nóvoa (1992, p. 09) que alega que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, o que vai de encontro aos achados desta pesquisa, uma vez que a maioria dos estudos aponta, mesmo que de forma sutil, para a necessidade de formação docente contínua e qualificada, independente da formação inicial ser na área da saúde ou não, para maior preparo dos profissionais. Para tal autor, a formação é capaz de estimular o desenvolvimento profissional dos professores, gerando autonomia destes e promovendo “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p.27).

Um ponto considerado importante é a constituição docente e como esta se dá, independente da área específica de formação do professor. O processo de constituição se dá em diferentes momentos, como Munsberg e Silva (2014, p.06) relatam: “a escolha profissional

remete para vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares. Além desses fatores, pesam a vocação e a identificação”. Ou seja, a constituição docente é construída com contribuições de diversos espaços de formação e atuação profissional, experiências individuais e história de vida.

Um ponto que se destaca, para este estudo, é o que Moukachar (2013) chama de “didática clínica”, baseada no conceito apresentado originalmente por Baibich (2003, p. 9), numa reflexão sobre a formação do professor de Psicologia, que é entendida como uma “preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas”. No sentido de que, para a autora, tanto a atitude clínica quanto a atitude de promover transformações nas salas de aula constituem ações legítimas do fazer do professor de Psicologia e complementa que há possibilidade de articulação desses elementos como balizadores do aprendizado (MOUKACHAR, 2013, p. 73).

Enfim, respondendo a questão disparadora desta pesquisa, o que fica evidente é que a identidade profissional e a profissionalidade docente do professor de Psicologia são construídas de forma heterogênea, híbrida, entre a psicologia e a docência em si (SOUZA, 2016), partindo-se do princípio de que a docência é permeada por diversos saberes, experiências e fatores. Além disso, contam com uma dinâmica que é própria da confluência entre ambas as áreas, Psicologia e Educação, chamada de “didática clínica”.

Com este estudo, não se encerra a pesquisa, mas sim abre-se um leque de possibilidades, para novos estudos, buscando compreender os processos envolvidos em sua formação e escolhas, bem como, se apresenta alternativas de atuação para bacharéis psicólogos.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. *Psicologia escolar e educacional na formação de Psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente* / Sarah Lemes de Almeida. 158 f. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lygia de S. Viégas. Dissertação – UFBA. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

ALMEIDA, F. H. de; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p.75-85, jan./abril 2011.

BAIBICH, T. M. *Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia. Interação em Psicologia*. Curitiba, v.7, n.1, p.73-82, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 2004.

\_\_\_\_\_. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história de Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COSTA, L. B. M. *Saberes da Psicologia no currículo do curso de Pedagogia: uma análise cultural*/ Lia Beatriz Mesquita Costa. – São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2014. 113 f.

GIESEL, G. G. *Práticas de docentes de psicologia sobre a formação e atuação em psicologia social comunitária*. Orientador Prof. Dr. Adriano Valério dos S. Azevêdo. 139f. Dissertação – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

GOMES, Daiane da Silva. *A formação de professores da educação profissional: trajetórias de sujeitos do câmpus avançado Jaguarão*. Orientadora Prof. Dra. Cristhianny Bento Barreiro. 168 f. Dissertação (mestrado) – IFSul, Pelotas, 2018.

MIELKE, R. *Concepção docente sobre o ensino da psicanálise nos cursos de Psicologia: um estudo de caso*. Roberto Mielke. – Presidente Prudente, 2013. 83 f. Dissertação – UNOESTE: Presidente Prudente/SP, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M<sup>ª</sup>. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <[revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/18875/12399](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/18875/12399)>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MOUKACHAR, M. B. *Psicologia da educação nas licenciaturas: considerações sobre uma didática clínica* / Merie Bitar Moukachar. – Belo Horizonte, 2013. 213 f.

MOUKACHAR, M. B. *Psicologia da educação nas licenciaturas: considerações sobre uma didática clínica* / Merie Bitar Moukachar. – Belo Horizonte, 2013. 213 f.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. P. *A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2015. 128 f. Dissertação – PUC-SP, São Paulo, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. Col. Docência em Formação. 5ª Ed. Editora Cortez, 2014.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA, Mª. D. de S. L. F. *Formação e trabalho em saúde: os desafios na convergência entre o saber e o fazer no processo de ensino aprendizagem no SUS*/ Maria Delzuita de S.L. Fontoura Silva. – Brasília, 2013. 157 f. Dissertação - UnB, Instituto de Psicologia, PPG em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2012.

SOUZA, V. B. de. *Professor psicólogo ou Psicólogo Professor?* / Valdirene Brüning de Souza. 2016. 129 f. Dissertação – Unisul, Tubarão, 2016.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 19ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TREVISIO, P. *Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente* / Patrícia Treviso. – Porto Alegre, 2015. 224 f.

# ACERVOS, HISTÓRIA E MEMÓRIA

## *Novos caminhos e problematizações*

*O presente Grupo de Trabalho, intitulado Acervos, história e memória: novos caminhos e problematizações, objetiva promover um diálogo interdisciplinar acerca da função dos acervos bem como o uso de suas fontes documentais nas pesquisas da área de Humanas. Perceber a potencialidade de tais espaços de memória bem como os conjuntos documentais que abrigam, proporciona não só uma ampliação de campos de pesquisa como promove, também, a tessitura de novos conhecimentos. Problematizar a maneira com a qual diferentes tempos, espaços e memórias dialogam na constituição de um acervo e no estudo da particularidade de seus objetos, oportuniza e possibilita a percepção das novas possibilidades dessas fontes de estudo. Assim, pesquisas acerca de acervos escolares, judiciais, visuais e artísticos, eclesiásticos, bem como os que se voltam à história da saúde e das trajetórias, por exemplo, serão muito bem-vindos ao debate proposto.*

# A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE NO ACERVO BAGEENSE

## *THE HISTORY OF SEXUALITY IN BAGE'S ARCHIVES*

*Christian Flores*  
*Bacharel em História e Ciência Política e Espanhol/Illinois College*  
*chris3fl@gmail.com*

*Wagner Ferreira Previtali*  
*Bacharel em Cinema e Audiovisual/UFPEl*  
*wagnerfprevitali@gmail.com*

*Igor Neto Paz*  
*Graduando em licenciatura em música/Unipampa*  
*ighpaz@gmail.com*

*Rosiméri de Avila Goulart*  
*Graduanda em Letras Línguas Adicionais/Unipampa*  
*merygoulart13@gmail.com*

### **Introdução**

A história oficial costuma excluir narrativas de sujeitos LGBTs. E quando essas narrativas começam ser exploradas, é geralmente nos grandes centros metropolitanos, a exemplo das ONG LGBTs e dos grandes movimentos sociais. Por enquanto, a memória LGBT no interior do país vem sendo ignorada e, como consequência, apagada. Isso é especialmente certo na história de Bagé, uma cidade de médio porte, na região do Pampa do Rio Grande do Sul, próximo à fronteira com Uruguai. Se destaca na cidade sua associação com a representação de uma visão de gaúcho "macho", tradicionalista, ideia que foi popularizada nacionalmente pelo livro "O Analista de Bagé" de Luís Fernando Veríssimo.

Assim, Bagé é tida como uma cidade conservadora, machista, e opressora para pessoas LGBTs. Porém, ao mesmo tempo, se revela na história da cidade as memórias de sujeitos LGBTs. Da presença de um vereador homossexual, uma mulher abertamente lésbica comandando a reitoria da URCAMP, a principal universidade privada da cidade, e histórias de travestis que construíram sua vida na cidade. Além disso, se destaca na cidade avanços sobre direitos de pessoas LGBTs nacionalmente. Por exemplo, a cidade foi a primeira em aprovar a adoção de uma criança por um casal de mulheres lésbicas em 2005. Esse caso foi até o Supremo Tribunal da Justiça e conseguiu o direito da adoção para todos os casais homoafetivos de Brasil em 2010. Essa visibilidade e os direitos outorgados pela justiça contradiz a visão tradicionalista e conservadora da cidade. Mas ainda assim, a história oficial de Bagé não reflete a realidade de seus diversos sujeitos.

Pelas contradições que existem em Bagé e pela falta de dados sobre sujeitos LGBTs na cidade decidimos criar o projeto “Memória LGBT - Bagé,” realizado na Universidade Federal do Pampa em Bagé, por integrantes dos programas Idiomas Sem Fronteiras e CAPES/Fulbright. O projeto tem como objetivo preservar e realçar a história LGBT do interior gaúcho e o trabalho aqui apresentado, além de trazer nossa metodologia e conceitos de teóricas e teóricos que utilizamos, tem em vista trazer esses primeiros resultados das nossas pesquisas. Trabalhamos com a ideia de trazer a história LGBT dos grandes centros urbanos, onde tipicamente é visto como o foco, para o interior. Talvez assim, podemos desenvolver a narrativa do progresso LGBT para além das grandes metrópoles. Além disso, podemos começar a “estranhar” (LOURO, 2018) a história local, e preservar aquilo apagado pelo que o autor Michel Foucault chama da “hipótese repressiva” (FOUCAULT, 1988).

Nosso foco então é entender as vivências LGBTs na cidade de Bagé, levando em consideração o que encontramos através do acervo municipal, principalmente confrontando um passado e norma branco, cis hétero e masculino. Para entender as diversas contradições, é importante entender o contexto LGBT da cidade, e para isso usamos o método da pesquisa arquivística. Nossa pesquisa evidencia que existem muitas contradições na narrativa do conservadorismo gaúcho em Bagé, que se manifesta na visibilidade de pessoas LGBTs em sua história. Bagé tem tido uma luta consistente pelos direitos desta população, apesar do tradicionalismo presente neste município. Esse passado precisa ser preservado.

## **Metodologia**

Nossa metodologia parte do uso de documentos primários, principalmente aqueles encontrados no Arquivo Municipal de Bagé. Ao investigar informações nesses jornais e revistas encontramos reportagens que evidenciam parte das vivências de pessoas LGBTs neste município durante diferentes épocas. Os materiais foram fornecidos pelos acervos do Arquivo Municipal, como os jornais Correio do Sul, Folha do Sul e Minuano, e a revista Alforria da URCAMP. O museu Dom Diogo de Souza, principal museu na cidade, é outro local com acesso a arquivos e informações sobre a história local. Foi lá onde encontramos uma nota que comentava sobre em 1939 ter acontecido uma cirurgia de "troca de sexo". O objetivo da busca nos acervos era redescobrir aquelas publicações que mencionam pessoas LGBT nos séculos XX e XXI. Através de suas análises interpretamos o contexto e a percepção da cidade, heteronormativa, sobre esses sujeitos “estranhos.” Analisamos como os principais meios de

comunicação daquela época — aqueles porta-vozes do padrão— traziam essas notícias sobre sujeitos LGBTs.



**Imagem 1 & 2:** Integrantes do projeto “Memória LGBT - Bagé” Wagner Previtalli (esquerda) e Gilberto Stanchack (direita) fazendo pesquisas no Arquivo Municipal de Bagé. Fonte: Acervo pessoal.

A partir das reportagens encontradas em jornais e revistas começamos a pensar nas histórias desses indivíduos e vimos que Bagé, uma cidade de médio porte, do interior gaúcho, próxima a fronteira do Uruguai, além de apresentar sujeitos LGBTs, inclusive, possui certos avanços sobre seus direitos. Sendo uma pesquisa histórica de temática LGBT temos que primeiro confrontar o passado, costumeiramente cis hétero, branco, masculino, mas também, nesse caso, agimos demonstrando que os avanços de pautas LGBTs acontecem também no interior. Uma questão cara a nosso trabalho é trazer a teoria *queer* pro contexto, no sul do Brasil. Nesse sentido, conversamos principalmente com as ideias da autora Guacira Lopes Louro (2018), teórica da área de educação que traduz a ideia de “*queering*” para “estranhamento”.

*Queering*, entendido como "tornar algo *queer*" envolve trazer esses sujeitos ditos "*queer*", estranhos, para dentro das narrativas, da educação, da história. A presença *queer* vem principalmente do movimento LGBT mas envolvem também outros corpos excluídos pelo poder. As pesquisas com foco na teoria *queer* atravessam constantes problematizações. Por se desenvolver ao questionar a cultura, esta que muitas vezes exclui e agride os sujeitos “*queers*” (pessoas LGBTs, mas não somente) contrapondo-os aos sujeitos “*straights*” (héteros, corpos dentro da norma). É preciso lembrar que a normatividade que exclui corpos de sujeitos LGBTs também afeta e exclui com diferentes intensidades corpos soropositivos, negros, indígenas, pobres. Louro (2018) ao trazer a teoria para a região no sul global associa o ato de *queering* a palavra "estranhamento", pensando na expressão comum gaúcha “tá me estranhando?”, que geralmente representa um confronto. É justamente por esse caminho que ela acredita ser

necessário agir ao trazer a teoria *queer* para diferentes áreas de saberes. Devemos pôr em conflito aquilo que nos é apresentado; estranhar as coisas que são nos dada como normais. Estranhar que a história seja isso que nos é apresentado, em grande parte branca, masculina, cisgênera e heterossexual e confrontar o paradigma que as cidades de interior não sejam lugares para pessoas LGBTs.

Também trazemos a nosso embasamento teórico as ideias do autor norte americano, Colin Johnson, que desafia historiadores nos Estados Unidos à mudar o olhar da história LGBT das grandes metrópoles para a ruralidade. Segundo Johnson, é necessário um “*Rural Turn*” para poder desenterrar as histórias “estranhas” do interior rural do país e poder explorar as diversidades sexuais e experiências de sujeitos LGBT que sempre existiram aí (JOHNSON, 2013). Johnson usa a história para desafiar a narrativa do “mandato implícito” para pessoas LGBT mudar para grandes cidades metropolitanas. Segundo ele, a ideia que é obrigatório fugir das zonas rurais apaga as vivências e a cultura LGBT que existem aí e permite a heteronormatização incontestado da ruralidade. Adaptando essas ideias pro Brasil, nós realçamos o grande contraste que existe entre cidades metropolitanas e litorais e as cidades rurais do interior. Bagé é uma cidade semi-urbana de médio porte cuja economia é principalmente baseada em agricultura. Essa cultura agrícola de campanha costuma apagar as narrativas LGBT e ignorar a existência de seus sujeitos. Com este trabalho, queremos desafiar mais historiadores e sociólogos pesquisar e preservar as vivências “estranhas” no interior brasileiro.

## **Investigação**

Nossa pesquisa nos permitiu achar conquistas tanto como desafios na história LGBT de Bagé. Destacamos descobertas no acervo que demonstram que a cidade conquistou avanços inéditos em relação aos direitos LGBTs, como a segunda cirurgia de “troca de sexo” feita em todo Brasil no ano de 1939; o direito de um casal de mulheres de adotar uma criança e registrá-la com o nome dos dois/duas pais/mães, em 2005; e a mudança de nome social para pessoas trans sem necessitar de cirurgia de redesignação sexual, em 2013. Além disso, achamos uma série de personagens que conseguiram alta fama local. Ao mesmo tempo, o assassinato de uma mulher travesti, a falta de mobilização política, e a demora por ter uma parada LGBT na cidade mostram uma resistência ao reconhecimento de pessoas LGBT e uma falta de unidade na comunidade existente.

Nas seguintes seções realçamos três temas que descobrimos com nossa pesquisa preliminar no acervo. Primeiro, exploramos os “corpos estranhos” que foram descobertos nos jornais da cidade. Depois, exploramos o ano 2013 que se destacou por ter alta frequência de eventos e sujeitos LGBT nos jornais deste ano. Finalmente, exploramos o longo e difícil caminho a ter uma parada LGBT na cidade. Esses segmentos não são uma história LGBT definitiva da cidade, mas são uma mostra dos diversos acervos LGBTs que tem nos arquivos da municipalidade. Destacamos esses três temas quais merecem ser elaborados com pesquisas mais a fundo.

### **Sujeitos estranhos**

Os corpos LGBTs se acham nos meios de comunicação sempre como corpos estranhos, fora do padrão, e por isso muitas vezes se convertem notícia. A pesquisa do qual esse trabalho faz parte tem por objetivo registrar a história oral a partir de pessoas LGBTs em Bagé. Antes dos encontros para as entrevistas fomos atrás do que haveria documentado sobre a vida e presença de pessoas LGBT nos jornais.

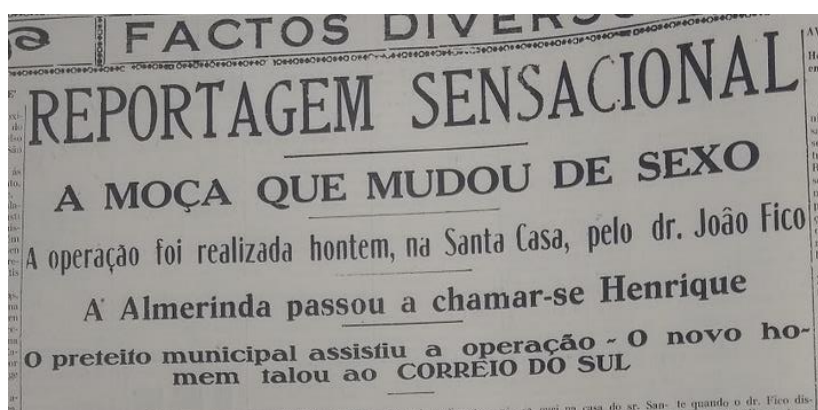
No museu Dom Diogo de Sousa, que apresenta exposições sobre a história da região, encontramos, em um setor sobre a medicina na cidade, um recorte de notícia. Comentava, em poucas palavras, que em 1939 havia acontecido a primeira cirurgia de troca de sexo no estado, tendo sido a segunda do país. Falava de Henrique, até então conhecido como Almerinda.

Pesquisando nos cadernos do jornal Correio do Sul no Arquivo Municipal conseguimos encontrar os documentos primários sobre a cirurgia e o que teria acontecido. A primeira reportagem, saída no dia 16 de março de 1939, informava sobre a cirurgia inédita que aconteceria na cidade, mas foi nas edições dos próximos dias que a reportagem se desenvolveu. Essa cirurgia que aconteceu em 1939 foi divulgada como a segunda do país, primeira no estado.

Henrique se apresenta um sujeito "*queer*", estranho. O recorte no museu fala que seus pais estranharam o fato dele, até então Almerinda, urinar de pé. A reportagem publicada no dia 17 de março de 1939 informa mais de Henrique. Ele, que atuava como empregada doméstica aos 14 anos, foi questionado por seus patrões, que teriam achado que Almerinda "mantinha atitudes estranhas para o seu sexo". Os discursos que acompanham os três dias de reportagem envolvendo Henrique percorrem construções do que deveria ser um homem ou mulher. Henrique é apresentado no primeiro dia das reportagens como "mocinha bageense que passará a pertencer ao sexo barbado", já no dia 18, em algumas últimas notas sobre esse caso e sua



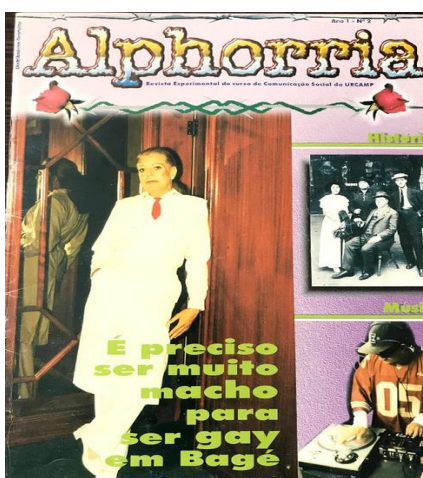
repercussão, mostra que Henrique recebeu presentes da cidade e até propostas de emprego, tendo sido muito visitado no seu período pós-cirurgia.



**Imagem 3:** Manchete sobre a cirurgia de 1939. Fonte: Acervo Municipal de Bagé, fotografado pelos autores

Mesmo que uma coluna publicada no jornal por um médico da cidade chamasse toda a notícia de tapeação, se tratando de exageros ou enganos médicos, a história de Henrique traz interesse por pensar essa possibilidade de assumir o que na época seria um outro sexo. Repórteres que foram conversar com Henrique disseram terem sido recebidos com "grande alegria pelo ex-mulher", ele revela que ficou muito contente quando soube que o médico poderia lhe "transformar em homem". Ele, que até então era empregada doméstica, conclui dizendo que agora que será "homem de fato" poderá ser mecânico, que era a profissão de seu agrado.

Outro documento importante para nossa pesquisa foi a revista Alphorria, da URCAMP, encontrada no acervo municipal. Essa segunda edição da revista tinha em sua capa a seguinte frase "É preciso ser muito macho para ser gay em Bagé", e apresentava algumas entrevistas e reportagens sobre pessoas na cidade que são LGBTs.



**Imagem 4:** Capa da revista Alphorria, Ano 1 - Nº 2. Fonte: Acervo Municipal de Bagé, fotografado pelos autores

Uma das pessoas que mais chama atenção na reportagem é Dalila, frequentador da alta sociedade nos anos '90 e '00. Em sua reportagem o texto apresenta que Dalila “considerando-se moldado às normas, afirma nunca ter sentido o peso do preconceito”, algo que é posto no próprio texto em cheque mais adiante ao trazer o relato de Dalila sobre seus amigos terem se afastado quando começou a emagrecer muito em decorrência de problemas na saúde. Seus amigos se afastaram com medo de ser um corpo soropositivo, no que Dalila comenta “[...] não queriam me beijar nem apertar a minha mão e o mais interessante é que eu não sabia o porque”.

Também aparece na revista o nome de Paulinho Vesgo, que nos anos 2000 ao concorrer uma vaga para vereador e que, apesar de ter propostas visando a população LGBT, consegue votos suficiente para ser eleito. Visto como estranho na sociedade, assumidamente homossexual, chegou a ser marcado como uma “pessoa feia” em um site e divulgado pelos jornais no mesmo ano que viria a ser eleito. Sua eleição dividiu opiniões entre pessoas que acreditavam ter sido sua escolha uma brincadeira e outros acreditarem ser uma espécie de pedido de desculpas por parte da população bageense que o maltratava<sup>1</sup>.

Outra pessoa interessante para procurarmos construir esse passado LGBT em Bagé seria Yeda Brown, mulher trans que ainda não tem sua história lembrada na cidade. Os documentos que encontramos trazendo sobre sua vida foram localizados em seu blog pessoal, onde traz notícias do jornal do estado Zero Hora a apresentando como "a vedete que prestou serviço militar", nascida em Bagé, ressalta ainda sua carreira realizando performances e uma breve amizade com Salvador Dali.

A pesquisa preliminar mostrou uma cidade que tem tido “corpos estranhos” espalhados por toda sua história. Seguimos ainda a busca por essas histórias de vida no passado que atravessam pessoas LGBTs e sua relação com a cidade de Bagé. Mas um simples olhar no acervo é uma rica mostra de pessoas que existiram e continuam existindo, nítidos na sociedade Bageense.

## **O Ano 2013 e consequências**

O ano de 2013 se destacou em nossa pesquisa pelo alto índice de notícias e eventos publicados sobre sujeitos LGBT. No ano de 2013 iniciou-se - conforme os registros encontrados nos jornais locais - algumas ações em relação a comunidade LGBT em Bagé. No dia 7 de Maio a Lei Municipal 5239 de autoria da Secretária Municipal da Educação Janise

---

<sup>1</sup> como encontrado em uma publicação em um blog pessoal de um jornalista bageense, sob o título O Afeto de Bagé. Disponível em: <http://pilulaspoliticas.blogspot.com/2011/04/o-afeto-de-bage-morreu-paulo-figueredo.html>

Collare foi sancionada e a lei determina aos órgãos da Administração Pública Municipal, Câmara de Vereadores e iniciativas privadas o reconhecimento e adoção do nome social de travestis e transsexuais. Foi destituído no dia 28 de Junho como o dia municipal do combate a homofobia pelo projeto da câmara aprovado da vereadora Márcia Torres. Esse fato foi uma enorme conquista já que o projeto tinha sido proposto faz anos.

Ocorreu também em 2013, na segunda semana de julho, o assassinato de Lacreia (Rodrigo Pires Franco), conhecida pela cidade por alegrar nos carnavais de ruas e trabalhar às noites. O assassinato dela foi declarado um ato de homofobia pela OAB. O fato ocorrido mobilizou parentes, amigos e sensibilizados com a causa ao saírem para as ruas com gritos de ordem e pedidos por justiça. Segundo os dados encontrados no jornal local Folha do Sul, o acusado era conhecido da vítima e foi condenado, somente em Agosto de 2015 completando dois anos depois do crime, pegando pena de 14 anos em regime fechado. Depois do triste acontecimento, a câmara junto com a OAB da cidade, iniciaram alguns eventos como formação para responsáveis de escolas públicas e privadas, conversas abertas para a comunidade, criação do grupo da diversidade da OAB e alguns outros para conscientizar, combater e informar sobre questões de 'homofobia'. A cidade de Bagé se mantém com os eventos até o ano de 2014 depois podemos perceber que as demandas para tratar sobre assuntos a comunidade LGBT foram significativamente diminuindo, chegando a um ou dois eventos por ano, contando com o atual 2019.

Bagé é uma cidade considerada pequena conservadora e tradicionalista por muitos, mas mantém, como contradição, passos iniciais que visibilizam a comunidade LGBT na cidade abrindo a possibilidade de se expandir para o resto do país, como os casos de primeira adoção por casais do mesmo sexo, direito do uso do nome social, sem precisar de cirurgia, em instituições públicas e privadas. Isso ajuda a reforçar que cidades pequenas, do interior e mesmo com seus tradicionalismos contribuem para avanços sociais para a comunidade LGBT assim como em grandes metrópoles.

Ao mesmo tempo, uma falta de organização e instituições formais deixa um grande povo LGBT sem meios de se organizar e mobilizar facilmente. A morte de Lacreia levou a diversas ações no tempo diretamente depois do acontecimento, mas após cerca de um ano, toda movimentação se apagou. O ano de 2013 mostra também as dificuldades que tem o povo LGBT em sustentar movimentos sociais.

## **O longo caminho a uma Parada LGBT**

Essa mesma falta de organização foi o que levou à Bagé demorar em criar uma parada LGBT. Investigando jornais locais e documentos primários garimpamos uma história que a sociedade normativa local tenta apagar, fatos de extrema importância para a comunidade LGBT que se dá no início dos anos 2000 onde temos frentes políticas dentro da câmara de vereadores do município de Bagé tentando trazer o debate de sexualidade, sem muito sucesso. Com índices reprováveis alto para a época, o projeto intitulado “Dia do Orgulho Gay” era por sua vez engavetado. O vereador Paulinho Vesgo tentou trazer a proposta no ano 2000, mas foi recebido e rejeitado como piada.

Caminhamos para os anos de 2010 onde novamente temos a tentativa de um “Dia do orgulho gay” onde outros seres políticos e de outras vivências tentam fazer com que esse projeto decole, mais uma vez sem sucesso por conta de oposições o projeto é vetado definitivamente. Em meados de 2016 é criada uma frente com a comunidade local para tirar do papel a 1ª parada LGBT, dada sem nenhum apoio governamental e de forma totalmente autônoma, a comunidade de Bagé levava para rua sua primeira parada LGBT onde reuniu mais de 1000 pessoas em praça pública, levando debates sobre corpos LGBTs, sua saúde mental e representantes locais para falar do mercado de trabalho para essas pessoas.

Após o grande número alcançado na primeira parada Bagé sedia a 2ª parada LGBT trazendo novas perspectivas de luta como interseccionalidade (gênero, raça e classe) e a importância de estar presente na sociedade, assim como debatendo também tópicos de “reorientação sexual”, algo que no ano de 2017 foi um assunto predominante na comunidade local. Dada no dia 16 de dezembro de 2018, a terceira parada LGBT toma forma com a frente ainda autônoma mas com um grupo de diversidade adiante para torná-la visível, sendo a parada com menor número de pessoas trouxe marchas em protesto à morte de Marielle Franco, o ser LGBT no meio universitário, e gênero e sexualidade, ano de forte envolvimento político e social envolvendo a comunidade LGBT local.

Demorou quase 16 anos para acontecer uma parada LGBT em Bagé. Isso é significativo para uma cidade do tamanho e da importância para a região que é Bagé. Todas propostas eram apagadas. Ter uma parada hoje em dia é claro sinal de uma resistência e um esforço por sujeitos LGBTs. A luta por chegar aí é algo que precisa mais investigação.



**Imagem 5:** Equipe do Projeto Memória LGBT em Bagé durante a 4ª Parada da Diversidade de Bagé em dez/2019. Fonte: Acervo pessoal

## **Conclusão**

A história LGBT merece ser preservada e realçada como parte da história oficial de Bagé. A população LGBT tem estado presente em toda a história bageense, trazendo diversas pessoas de destaque e avanços nacionais. Houve avanços significativos na cidade que tiveram repercussão nacional, Para uma cidade de interior, na região de campanha, marcada pelo tradicionalismo gaúcho, isso é muito significativo. porém ao mesmo tempo não estamos vendo essa narrativa presente na história oficial da cidade. A falta de organização tem levado uma alta população de pessoas LGBTs ter pouca mobilização e representação na cidade. A história tem o potencial de unir e mobilizar este grupo. Além disso, um conhecimento mais amplo da história LGBT da cidade pode ajudar pessoas que não se sentem representadas o vistas na cidade. É importante estranhar aquilo que nos é dado como verdadeiro para melhor conhecer sobre as histórias das cidades e de seus habitantes. Olhando para o interior do Brasil, a disciplina da história e de estudos de gênero tem muitas histórias que ainda não conhecemos e que merecem ser exploradas. Com esse projeto, convidamos mais historiadores começar explorar essas histórias que são tão importantes para povos LGBT no interior formar uma identidade e construir organização. Segue-se o trabalho e pesquisa para construir essa presença e histórias múltiplas sobre a cidade, estando principalmente aberta à diversidade que constrói a cidade.

## REFERÊNCIAS

BOYD, Nan Alamilla, and N Roque Ramírez Horacio. *Bodies of Evidence: the Practice of Queer Oral History*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

COSTA, Benhur Pinós Pinós Da. “Pequenas Cidades e Diversidades Culturais No Interior Do Estado Do Rio Grande Do Sul: o Caso Das Microterritorializações Homoeróticas De Santa Maria, Bagé, Alegrete, Uruguaiana e Itaqui.” *Revista Latino-Americana De Geografia e Genero* 3, no. 2 (2012): 125–37. <https://doi.org/10.5212/rlagg.v.3.i2.125137>.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade, vol. 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HOOPEES, James. *Oral History: an Introduction for Students*. The University of North Carolina Press, 1972.

JOHNSON, Colin R. *Just Queer Folks: Gender and Sexuality in Rural America*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica, 2018.

# **BRASIL POTÊNCIA! A MEMÓRIA DA POLÍTICA ECONÔMICA OSTENSIVA BRASILEIRA EM CONTRASTE AO CHUMBO ATRAVÉS DAS PÁGINAS DO PERIÓDICO A FOLHA DE JAGUARÃO (1969-1970).**

*BRASIL PODER! LA MEMORIA DE LA POLÍTICA ECONÓMICA OSTENSIVA BRASILEÑA COMO CONTRASTE AL PLOMO PARA LLEVAR ATRAVÉS DE LAS PÁGINAS DEL PERIÓDICO A FOLHA JAGUARÃO (1969-1970).*

*Darlise Gonçalves de Gonçalves  
Licenciada em história pela UNIPAMPA  
darlisehistoriadora@yahoo.com*

## **Introdução**

O presente artigo discorre a respeito de um relato de experiência da autora, durante sua atuação no componente curricular obrigatório estágio três do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Jaguarão. A referida prática acontece em ambientes não escolares e visa o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a além das salas de aula. A mesma ocorreu na Biblioteca Municipal de Jaguarão, durante o segundo semestre do ano de 2018, sendo escolhida enquanto objeto de abordagem o acervo do jornal local *A Folha* salvaguardado no local. Diante dos periódicos encontrados, estabelecemos enquanto marco temporal os anos finais da década de 1960 e início dos anos 1970. Objetivamos o mapeamento da ideia de “Brasil Grande”, um dos meios pelos quais o regime Ditatorial de Segurança Nacional de 1964 buscou legitimidade para o seu governo, apresentada enquanto uma realidade disponível a toda Nação.

Assim, partindo da difusão de uma ideia de desenvolvimento apresentada enquanto o “Milagre Brasileiro” construímos um catálogo e um banco de imagens contendo notícias vinculadas ao binômio segurança e desenvolvimento presentes no periódico. Esse trabalho gerou a atividade “Aulão de História Local: Panorama político e econômico do ‘Milagre Brasileiro’ a partir do Periódico A Folha de Jaguarão”, que foi aplicada aos alunos do 3M do Curso de Edificações do IfSul Campus Avançado Jaguarão.

Ambicionamos com esse exercício, refletir sobre os usos de fontes jornalísticas contidas nesse arquivo local, visando o ensino de passados sensíveis, como também descentralização do eixo Rio de Janeiro- São Paulo saberes a cerca do período ditatorial de

1964. Como destaca a pesquisadora Claudia Wasserman em seu texto<sup>1</sup> “*O golpe de 1964: Rio Grande do Sul o celeiro do Brasil*” o esforço de sistematização e produção de conhecimentos a cerca das particularidades dos estados periféricos durante os anos de repressão é muito recente em termos historiográficos (WASSERMA, 2009) o que reflete diretamente no conteúdo dos livros didáticos que ao tratar desse período enfocam suas narrativas em grandes ações de repressão e resistência ocorridas em grandes centros urbanos.

### **Espaço de atuação durante o estágio III**

O prédio da Biblioteca Pública Municipal Oscar Furtado de Azambuja foi inaugurado no ano de 1969 e situa-se na Rua General Marques, em Jaguarão-RS, em frente à “Praça do Desembarque” ou “Praça das Figueiras”. O estágio obrigatório III é vinculado ao curso de Licenciatura em História da UNIPAMPA, sua realização neste espaço ocorreu no período noturno, entre os meses de outubro e dezembro do ano 2018, sob orientação da professora doutora Giane Vargas Escobar.

Com base nas informações cedidas pelo professor Raniere Dourado<sup>2</sup>, informações essas presentes em seu relatório de estágio III, sabe-se que a efetivação do projeto de construção de uma biblioteca municipal data de muito antes do fim da década de 1960, tendo como marco a doação de um terreno pelo governo federal ao município no ano de 1955. A partir desse momento a própria comunidade jaguarense passa a organizar bazares e quermesses visando arrecadar fundos para a obra, que só veio a ocorrer anos depois na década de 1960, durante o governo municipal do Gen. Oscar de Furtado Azambuja, figura que da nome a Biblioteca Pública de Jaguarão. Segundo o pesquisador,

“Em 1968, o então prefeito municipal, Rubens Marques, junto a Câmara Municipal de Jaguarão, firma convênio com o INL, Instituto Nacional do Livro, através da Lei municipal nº 837 de 13 de Agosto de 1968, e que estabelecia o recebimento de auxílio, através de doações de livros e assistência técnica. O INL foi um órgão criado no período do Estado Novo pelo Getúlio Vargas e que durante o período da

---

<sup>1</sup> O artigo da pesquisadora está presente no primeiro volume da coletânea *A Ditadura de Segurança Nacional No Rio Grande do Sul (1964-1985): História e Memória* organizada pelos pesquisadores Enrique Serra Padrós, Vania M. Barbosa, Vanessa Albertinence Lopez e Amanda Simões Fernandes, uma das referências para pensarmos o estado gaúcho dentro das conexões de repressão e resistência durante o período das ditaduras de segurança nacional na América Latina. Inclusive, arrisco dizer que podemos considerar esse o primeiro grande esforço de reunião e sistematização de produções referentes às particularidades do Rio Grande do Sul durante esse período.

<sup>2</sup> As informações contidas nesse documento partem de consulta realizada pelo pesquisador em edições do Jornal A Folha de meados da década de 1950 começo de 1960, esses exemplares se encontram no Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão. Em pesquisa posterior, estive em contato com os fundos 1961 e 1964 a 1968 desse acervo e pude acompanhar parte do processo narrado pelo historiador Raniere Dourado.



Ditadura Civil/Militar recebeu aporte financeiro e também servia para censurar certas editoras não muito alinhadas com o regime.” (DOURADO, ?, p.4)

Tais indícios, acrescidos ao fato do município já ser considerado área de interesse para a segurança nacional<sup>3</sup>, nos levam a especular sobre certa censura prévia a qual foram submetidos os títulos destinados à biblioteca de Jaguarão. Já o que tange a doação de obras, por particulares, os únicos indícios encontrados são vinculados pelo jornal local durante o ano 1968, que sendo esse alinhado ao regime não discorre muito além de cordiais agradecimentos as abastadas famílias jaguarenses que contribuíram para a efetivação do projeto da biblioteca municipal.

Dentro das possibilidades dispostas pelo espaço da biblioteca optamos por trabalhar com o acervo do jornal A Folha, fundado nesta cidade em 1938. O periódico durante os anos da ditadura esteve sobre propriedade e direção do Sr. Anysio Resem e segundo a historiadora Renata de Paiva Tavares sua sede encontrava-se junto à livraria A Miscelânea<sup>4</sup>, também de propriedade do Sr. Anysio, que para além destes dois negócios, também possuía propriedades rurais, era membro da Maçonaria e figura responsável pelo único hospital da cidade, a Santa Casa de Caridade (TAVARES, 2016). Ou seja, era um membro da elite local a quem o milagre econômico e a ideia de Brasil Potencia, em tese, viria a interessar.

A partir do contato com esse acervo construiu-se inicialmente um pré projeto de atuação visando, realizar um mapeamento das notícias vinculadas ao regime ditatorial civil militar durante os “anos de chumbo”, sobretudo as identificadas com a ideia de “Brasil Grande” vinculadas no periódico A Folha de Jaguarão. Com base nesse banco de dados objetivou-se a confecção de um catálogo contendo a relação dessas notícias, almejando assim, criação de um espaço de memória e resistência em nossa cidade, pois como argumenta a historiadora argentina Beatriz Sarlo (2005, p.62) “La memoria es un bien común, un deber [...] y una necesidad jurídica, moral y política.”.

Durante muito tempo fora unanime na historiografia a ideia de que era impossível se fazer história através da imprensa, uma vez que, essa se configura enquanto uma produção

---

<sup>3</sup> A Lei nº 5.449, de quatro de junho de 1968, declara que: Art. 1º. São declarados de interesse da segurança nacional, para os efeitos do disposto no art. 16, § 1º, alínea b, da Constituição, os seguintes Municípios: [...] VII - no Estado do Rio Grande do Sul: - os de Alecrim; Bagé; Crissiuma; Dom Pedrito; Erval; Horizontina; Itaquí; **Jaguarão**; Pôrto Lucena; Pôrto Xavier; Quaraí; Rio Grande; Santa Vitória do Palmar; Santana do Livramento, São Borja; São Nicolau; Tenente Portela; Três Passos; Tucunduva; Tuparendi e Uruguaiana; A lei na íntegra pode ser consultada em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5449-4-junho-1968-359221-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02/05/2018.

<sup>4</sup> Um fato interessante ligado à repressão ganha especial destaque, no ano de 1964 ao realizar a primeira grande operação limpeza em Jaguarão o exército local vai expor “material subversivo” apreendido durante a operação em suas vitrines, tal fato é noticiado na edição de 16 de abril de 1964 pelo jornal em matéria não assinada e de claro tom colaboracionista. Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão. A Folha nº 803, de 16 de abril de 1964.

que parte e defende determinados posicionamentos e interesses, estando assim, despida da neutralidade necessária para ser tomada enquanto fonte de pesquisa histórica. Tal perceptiva esteve em voga até a década de 1930 (LUCCA, 2011. p. 111-112).

Só a partir do final da década de 1970 que a historiografia Brasileira passa a tomar o jornal enquanto um objeto de pesquisa, no entanto, até 1970 era relativamente pequeno o número de trabalhos que se valiam de fontes jornalísticas para solidificar seus argumentos referentes à história do Brasil (GONÇALVES, 2018. p.37). Nas décadas finais do século, com a influência da terceira geração dos Annales que propunha “novos objetos, problemas e abordagens” para a construção dos saberes referentes à ciência histórica fora deixada de lado a visão de que a falta de neutralidade da fonte jornalística configurava-se e um problema para as pesquisas históricas, passando a tomá-la enquanto um problema de pesquisa histórica. As historiadoras Mari Helena Capelato e Maria Ligia Prado justificam o uso dessa fonte por não estar isolada do cosmos político social que a produz, sendo muitas vezes o principal veículo de comunicação e informação das massas, realidade que se observa em Jaguarão nos anos 1960. A imprensa atende a determinados interesses dentro do jogo de poderes local, regional e nacional dependendo do alcance de sua tiragem. Nas palavras das autoras:

“A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como ‘mero veículo de informações’, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político- social na qual se insere.” (CAPELATO, PRADO, Apud. LUCA, 2011. p. 118.).

Um aspecto relevante que deve ser levado em conta ao se tratar da imprensa em períodos de autoritarismos e/ou regimes ditatoriais é a censura sofrida por esses veículos de comunicação. Desde os primeiros anos do regime Ditatorial de Segurança Nacional o governo ditatorial buscou manter a imprensa sob estrito controle, cenário que veio a se agravar após a decretação do AI-5 com a institucionalização da censura. Nesse sentido, podemos dividir a imprensa brasileira atuante nesse período em dois grupos, de um lado aqueles que desenvolveram estratégias de resistência driblando a censura, e do outro, os que difundiram os discursos do novo regime.

Segundo a historiadora Renata de Paiva Tavares, que analisou a ideia de “Brasil Grande” difundida pelo periódico A Folha de 1970 a 1974, embora o jornal passe a partir de 1972 a tecer sutis comentários negativos ao regime, ele mantém-se a partir do seu discurso majoritariamente ao lado do governo ditatorial, enaltecendo figuras ligadas a burocracia do estado e dedicando especial destaque a empreendimentos econômicos (TAVARES, 2016). O

jornal em edições anteriores ao recorte dessa pesquisa, durante os primeiros anos do regime, traz em sua capa pequenos textos enaltecendo o patriotismo, reafirmando ideais revolucionários propagandeados pelo novo regime, bem como a ideia de um novo Brasil, melhor e livre da ameaça comunista, que se inicia com o golpe ao governo legítimo de João Goulart. Esses números do ano de 1964 se encontram salvaguardados no Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão, e embora não estejam diretamente ligados à ideia de milagre econômico que desejamos mapear, acreditamos ser interessante discorrer a respeito para traçarmos minimamente um “perfil político” do periódico.

### **Proposta pedagógica**

A presente proposta objetiva a confecção de um catálogo contendo a relação das notícias referentes às políticas do governo ditatorial, iniciado no Brasil em 1964, vinculadas no periódico A Folha, durante os anos de chumbo, período compreendido na historiografia brasileira a partir da decretação do AI-5, durante o governo Costa e Silva, estendendo-se até o fim do Governo Médici. No entanto, a partir da grade de leitura usada para sustentar as ideias contidas nesse projeto, entendendo a decretação do AI-5 enquanto ápice da política de sistematização da violência do regime contra a população, sendo a completa aniquilação do movimento guerrilheiro no Araguaia e a perseguição ostensiva as comunidades camponesas ao redor, em fins de 1974, a sua maior expressão<sup>5</sup>. Assim, acreditamos ser pertinente considerar enquanto periodicidade referente aos anos de Chumbo o período compreendido entre 1968, com a decretação do AI-5, e fins de 1974.

Ao analisarmos os “anos de chumbo” estamos analisando também as práticas referentes ao Terrorismo de Estado (TDE), embora este tenha sido empregado desde 1964, entendendo seus efeitos sobre a sociedade a partir da definição apresentada pelo pesquisador Enrique Serra Padrós em sua tese, fica claro que o TDE afeta diretamente no surgimento das diferentes memórias que se forjam sobre o regime ditatorial no momento em que esse ocorre sendo repassadas às gerações seguintes pois,

“A aplicação da “pedagogia do medo”, que resulta numa “cultura do medo”, produz o silenciamento e o isolamento dos indivíduos e mais eficiente se torna quando induz ao “autosilenciamento” e ao “auto-isolamento” de cidadãos temerosos e

---

<sup>5</sup>Segundo a historiadora Ananda Fernandes o movimento guerrilheiro no Araguaia, que contava com cerca de 70 militantes, fora oficialmente encerrado em janeiro de 1975 com um saldo de mortos, presos, e desaparecidos tendo entre estes, não apenas militantes, mas muitos membros das comunidades camponesas do local, o que faz com que os números de atingidos sejam muito mais amplos do que os 70 membros da guerrilha (FERNANDES, 2009. p. 133.).

desesperançados. Portanto, nas experiências de TDE, a combinação da violência direta (ativa) com a violência irradiada (potencial), mecanismos componentes da “pedagogia do medo”, produz medo e temor e, pelo exemplo, “educa” na atitude passiva, submissa, indiferente e, se for possível, coopta para o colaboracionismo.” (PADRÓS, 2005. p.106).

Acrescido a esse completo imobilismo causado pelo medo que molda a sociedade o regime ditatorial buscou legitimidade para o seu governo a partir da ideia de desenvolvimento pregada com o “milagre econômico”<sup>6</sup>. Sendo assim, foram veiculados dois campos de análise definidos, a partir da ideia defendida pela historiadora Maria Helena Moreira Alves (1984), o regime civil militar de 1964 pode ser definido como um *Regime de Segurança Nacional e Desenvolvimento*, ou seja, um regime em que a burocracia estatal, forjada a partir das ideias contidas dentro da *Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento* importada das escolas de guerra americanas, visando o combate ao perigo comunista não pode ser pensada desatrelada a uma forte política de crescimento econômico que eliminaria os atrativos necessários à implantação do comunismo no Terceiro Mundo, sendo assim mapeamos notícias vinculadas a Segurança Nacional e a Economia durante os “anos de chumbo”.

Inicialmente objetivávamos o trabalho com todo o recorte temporal referente aos anos de chumbo, todavia, devido ao curto tempo para desenvolvermos a proposta e a falta dos exemplares do jornal do ano de decretação do AI-5 no acervo da Biblioteca Pública optamos por definir um novo recorte temporal dentro do recorte temático estabelecido. Assim, devido ao curto período de atuação, pois o estágio III compreende 10 horas/aula de observação e 20 horas/aula de atuação dentro do espaço de atuação, e ao volume de exemplares do jornal conseguimos analisar por completo os exemplares do periódico referentes aos anos de 1969 e 1970. Dentre as notícias vinculadas no periódico é expressivo o número daquelas que se referem à economia trazendo uma clara alusão a ideia de Brasil Potência pregada pela Doutrina. Segundo a historiadora Ananda Fernandes,

“[...] durante os “anos de chumbo”- principalmente no governo Médici- a busca da legitimidade da ditadura, para os setores médios e altos da sociedade, foi encontrada no plano econômico. A aparente consolidação do “milagre econômico” no Brasil, com ênfase no crescimento industrial entre os anos de 1968 e 1973, no qual houve acréscimo de dois dígitos no Produto Interno Bruto (PIB), acabou por minimizar a oposição à ditadura” (FERNANDES, 2009. p. 139.).

Pautados em uma política econômica “produtivista” o Brasil abriu seu mercado para investimentos estrangeiros e realizou um amplo programa de investimentos do Estado, que

---

<sup>6</sup> Período de expressivo crescimento econômico ocorrido entre os anos de 1968-1973 em que o Brasil atingiu taxas de BIP 12% ao ano, enquanto a inflação ia a 18% em 1969 chegando a 94,7 % no final da década de 1970.

ficaram conhecidos como “obras faraônicas”. Para estes o governo buscou empréstimos com instituições internacionais de crédito que fez com que ao fim do período compreendido pela historiografia como *milagre econômico* a dívida externa do país desse um salto de “3,9 bilhões de dólares em 1968 para 12,5 bilhões de dólares em 1973” (ALVES, 1984. p. 146.).

Segundo essa visão “produtivista” é fundamental a um país subdesenvolvido como o Brasil ter/ criar as condições necessárias para o investimento, sobretudo estrangeiro, visando acumulação de capital suficiente para alavancar a arrancada do desenvolvimento econômico nacional. Tal perspectiva segundo Maria Helena Moreira Alves está ligada diretamente a DSN e desenvolvimento, segundo argumenta,

“o crescimento necessário para aumentar a capacidade produtiva industrial do Brasil, desenvolver o interior e a região amazônica para “tamponar” as vias de penetração e adiantar o supremo objetivo de realização do pleno potencial do país como potência mundial” (ALVES, 1984. p.147).

A autora ainda completa que o ideal de desenvolvimento econômico nacional contido na doutrina não visava à rápida melhoria nos padrões de vida da população em geral. O período do “milagre” gerou significativa concentração de renda que veio a beneficiar apenas a uma parcela bem específica da sociedade, enquanto a outra sofria com o arroxo salarial e a mordida imposta aos sindicatos que fazia com que sessassem as margens de reivindicação destes “antes de se preocupar com a distribuição, argumentavam os “produtivistas”, era necessário aumentar o tamanho do bolo” (ALVES, 1984. p.147). Para tanto, um clima econômico favorável e um quadro de estabilidade sociopolítica eram fundamentais, não é atoa que o “chumbo” veio a reboque com o “milagre”. Nesse sentido, para os setores privilegiados diretamente, passou a importar mais os benefícios do segundo que os malefícios do primeiro.

Toda via, outro elemento era de extrema importância para que a ideia de Brasil Potência obtivesse êxito, amordaçar a imprensa para que as práticas do chumbo não fossem postas em contraste. Assim, a censura oficializada em 1967 com a lei de imprensa passa a ganhar contornos cada vez mais violentos após a decretação do AI-5.

Em Jaguarão, cidade considerada área de interesse para a segurança nacional, não foi diferente. Segundo a entrevistada 01<sup>7</sup> o Sr. Anysio S. Resen, proprietário do jornal na época, algumas vezes relatou a mesma, no período em que trabalharam juntos na década de 1990, que “nos anos de ditadura por diversas vezes estive em sua redação montando o jornal sob a mira de um revólver”, a mesma ainda completou dizendo que “provavelmente de um soldado

---

<sup>7</sup> Por solicitação da mesma sua identidade será preservada. A entrevista não fora gravada, nos sendo permitido apenas tomar nota de seu relato.

no exercício da função de censor”. É sabido que a figura do censor fora presença marcante em diversas redações pelo Brasil, todavia, não encontramos outros indícios dessa ocorrência em Jaguarão para além do relato da entrevistada. Outra prática recorrente em algumas edições do jornal é a vinculação de sonetos ou poesias que esporadicamente aparecem sem manter um padrão de tempo entre uma publicação e outra ou a vinculação desta a uma coluna em específico. O que nos leva a crer, que estivessem ocupando o lugar de uma matéria censurada, sabe-se que muitos jornais adotaram esta prática durante o período.

A manobra de difusão das ideias de Brasil enquanto uma potência econômica, uma das estratégias utilizadas pela ditadura para acobertar o chumbo e legitimar o governo, podem ser percebidas na ampla maioria das notícias vinculadas pelo periódico A Folha, sendo algumas delas transcritas de outros jornais “a pedidos”, sem fazer vinculação ao nome do solicitante, e outras produzidas localmente que versam sobre obras na infraestrutura da cidade, ou que trarão benefícios diretos para a cidade, como as referentes a melhorias nas estradas, Ponte Internacional Barão de Mauá, orla do rio dentre outras. Demonstrando assim, que o milagre é uma realidade concreta que ocorre no “quintal de casa” e não um sonho distante para os jaguarenses.

Dentre as pautas citadas, uma das mais noticiadas nestes dois anos analisados fora a construção do trecho Pelotas- Jaguarão da BR-116, poucas são as edições do jornal que não trazem uma nota referente aos tramites da obra. No entanto, esse projeto com data de muito antes de 1970, ano que ao que tudo indica ele começa a ganhar forma após muitas pressões por parte da comunidade<sup>8</sup>.

O ex-embaixador do Brasil no Uruguai e pai do CIEEx<sup>9</sup> Manoel Pio Correa, relata em suas memórias que em 1965, quando foi remanejado para a embaixada do Brasil no país vizinho com a missão de controlar as atividades dos asilados brasileiros naquele território, idealizou o “Plano de Rodovias Multinacionais”. Um projeto de construção e melhorias das estradas e acessos internacionais enquanto uma forma de exercer pressão sobre o governo uruguaio para cercear as inconvenientes atividades políticas dos asilados, sobretudo os ligados ao governo deposto, naquele país (CORREA, 1995. p. 861-897).

---

<sup>8</sup> Em 1970 cria-se uma comissão municipal pró-construção da BR-116 trecho Pelotas-Jaguarão

<sup>9</sup> Centro de Informações do Exterior, órgão responsável por vigiar o inimigo interno asilado/ exilado em outro país e por controlar os inimigos internos de outros países latinos no contexto da Condor.

## *Metodologia*

Para realização desse estudo, foram analisados com base em bibliografia específica os periódicos referentes aos anos propostos pelo recorte temporal do projeto, sendo fotografadas notícias identificadas com os objetivos aqui propostos e esse material deu origem a um banco de dados virtual. Esse banco de imagens foi organizado em duas pastas, cada uma com doze subpastas referentes aos meses do ano, e dentro de cada pasta mensal estão às pastas referentes às edições semanais do jornal com todas as matérias vinculadas a proposta do catálogo devidamente referenciadas. Esse arquivo digital está salvaguardado nos computadores do espaço acompanhado de um catálogo contendo as seguintes informações:

Titulo da matéria	Referência do jornal	Informações complementares
	Data da publicação Ano e N° da edição Página	Assinatura da matéria Titulo da coluna

**Tabela 1:** catálogo. Fonte: Autoral.

Essa ficha após ser preenchida foi entregue a Biblioteca para que possa vir a facilitar pesquisas futuras que versem sobre esse recorte temático e temporal, para que após a análise do catálogo aqueles que interessarem-se por algum material ali contido possam consulta-lo sem a necessidade de manuseio nos jornais que já se encontram em avançado estado de precarização devido à ação do tempo.

## *Aplicação*

Após a confecção do catálogo foram convidados os alunos do 3M do Curso de Edificações do IfSul Campus Avançado Jaguarão para participarem de percurso guiado voltado para o ensino de história, em que foram percorridos caminhos utilizados pelas redes de mobilidade organizadas na fronteira cidade de Jaguarão<sup>10</sup>. Esses alunos presenciaram durante a atividade uma fala a respeito das particularidades existentes na Jaguarão da década de 1960/1970 que faziam com que essa pequena cidade fronteira participasse de maneira ativa dos acontecimentos nacionais. Finalizando a atividade, os educandos foram convidados a conhecer o catálogo e manusear o banco de dados virtual, sendo realizada uma breve explanação sobre o mesmo e sobre o contexto a que se vinculam as matérias selecionadas.

---

<sup>10</sup> Essa atividade desenvolvida pela autora tem por base as informações levantadas durante a pesquisa de seu trabalho de conclusão de curso intitulado *Travessia: O Protagonismo da Fronteira Jaguarão na Rota dos Passageiros da Liberdade Durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1973)*.

## Considerações finais

Atualmente vivemos em um cenário político turbulento no qual se faz necessário, diante de tantos negacionismos e revisionismos históricos dialogarmos cada vez mais sobre nossos passados sensíveis. Todavia, tal necessidade não é apenas uma demanda atual, pois no que tange a temática das ditaduras o Brasil pouco avançou em termos de políticas públicas reparatórias a sociedade após sua redemocratização. Nesse sentido, se para aqueles que sofreram diretamente as consequências de um regime de terrorismo de estado renegar essas memórias traumáticas ao umbral do esquecimento fora uma forma de buscar alívio psíquico, para o Estado Brasileiro, que protagonizou uma transição à democracia com ares de “acordo de comadres”, o esquecimento fora um projeto político.

Essa desmemória gera sérias sequelas em nosso tecido social, se o terrorismo de estado “castrou” no mínimo três gerações - no que diz respeito as suas consequências diretas para aqueles que já haviam lutado contra o estado novo, os estudantes que pegaram em armas em meados de 1960 e aqueles que nasceram no exílio – o silenciamento estrutural a esse passado reflete na sociedade até os dias atuais. Um exemplo disso, é que pouco tempo atrás, em 2016, quando presenciamos o impeachment da presidenta Dilma vimos em meio a estes atos por todo Brasil inúmeros jovens marchando com cartazes pedindo a volta da Ditadura.

Tais manifestações, se apoiam em diferentes memórias pautadas em um senso comum construído a partir de uma solida política de desmemória orquestrada pelo Estado Brasileiro. Sendo essas cada vez mais acionadas para defesa de tal posicionamento, chegarmos ao caótico hoje em que formadores de opinião aparecem nos meios de comunicação fazendo clara apologia a torturadores vinculados ao regime civil militar de 1964.

Essa sucinta retrospectiva nos faz lembrar da importância cada vez maior de trabalharmos com passados sensíveis. Em concordância com a pesquisadora argentina Beatriz Sarlo, afirmamos nosso posicionamento de que o ocorrido durante as ditaduras deve ser discutido, ensinado e problematizado a começar pela escola. O nunca mais não deve ser encarado como um ponto final que sepulta o passado, mas sim como um vetor de reparação a essas memórias silenciadas pelo Estado (SARLO, 2005). Sendo assim, é nosso dever enquanto educadores problematizarmos as diferentes memórias em disputa sobre o regime ditatorial de 1964 é preciso que as novas gerações compreendam esse projeto maior, que nada tem de ditabranda, o porquê da existência de certos silêncios e o porquê de uma disputa de diferentes discursos em torno dessa memória. *Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça!*



## REFERÊNCIAS

### Acervos

Biblioteca Pública de Jaguarão: acervo do Jornal A Folha, pastas 1969 e 1970.

Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão: acervo do Jornal A Folha, pastas 1964, 1965 e 1968.

### Fontes

DOURADO, Ranieri. Relatório de estágio três. Universidade Federal do Pampa- Unipampa. Jaguarão, \_\_\_\_\_. Material não publicado e cedido pelo próprio pesquisador.

Entrevista 01 concedida a Darlise Gonçalves de Gonçalves. Jaguarão, Brasil, 8 de outubro de 2018.

### Livros

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Tradução de Cloves Marques. 2º Ed. Vozes: Petrópolis, 1984.

CORREA, Manoel Pio. *O Mundo em que Vivi*. 2. ed. Expressão e Cultura: Rio de Janeiro, 1995.

FERNANDES, Ananda Simões. *Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973)*. Dissertação (Dissertação de doutorado em História)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do rio grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Darlise Gonçalves de. *Travessia: O Protagonismo da Fronteira Jaguarão na Rota dos Passageiros da Liberdade Durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1973)*. Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em História- Faculdade de História, Universidade Federal do Pampa- Unipampa. Jaguarão, 2018.

LUCA, Tania Regina de. *Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) *Fontes Históricas*. 3. Ed.- Contexto: São Paulo, 2011.

PADRÓS, Enrique Serra. *Como el Uruguay no hay: terror de Estado e segurança nacional Uruguai (1968-1985): do Pachecato à ditadura civil-militar*. Tese (Tese de doutorado em História)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do rio grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado*. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Editorial Siglo XXI Editores Argentinos: Buenos Aires, 2005.

TAVARES, Renata de Paiva. *A Divulgação do Imaginário de “Brasil Grande” Durante a Ditadura Militar no Jornal A Fôlha De Jaguarão Entre 1970 a 1974*. Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em História - Faculdade de História, Universidade Federal do Pampa- Unipampa. Jaguarão, 2016.

# O IMPRESSO RELIGIOSO ENQUANTO ESPAÇO DE MEMÓRIA

## *EL IMPRESO RELIGIOSO COMO ESPACIO DE MEMORIA*

*Elias Kruger Albrecht  
Mestre em Educação/UFPEL  
eliask.albrecht@gmail.com*

### **Introdução**

A educação, historicamente, não se restringe aos espaços formais, podendo ocorrer em diferentes locais e com suportes variados, que envolvem os valores e a cultura própria de cada lugar. À vista disso Felgueiras (2005, p. 92) ressalta que “a cultura material e a memória emergem em contextos sociais específicos e toda a consideração da herança educativa tem de ser contextualizada para ser compreendida.” Assim a proposta desse estudo é, justamente, fazer uma aproximação inicial como a revista “O Jovem Luterano”, publicada pela editora Concórdia, sob coordenação do Sínodo de Missouri (Igreja Evangélica Luterana do Brasil). Com edições mensais, o periódico circulou, interruptamente, de 1929 a 1973, sendo os dez primeiros anos editada em língua alemã.

Como um veículo de comunicação, vinculado a imprensa religiosa, a revista tinha como objetivo orientar a vida social e religiosa dos jovens, segundo as recomendações da igreja cristã luterana (WARTH, 1979), além de ser um espaço para promover a socialização de atividades culturais e recreativas desenvolvidos com e pela juventude. Desta maneira, entende-se que esse periódico enquanto meio de comunicação e difusão doutrinária e educativa, destinado ao público juvenil, exerceu uma importante função memorial em relação às concepções da igreja luterana, evidenciado a vivência de jovens e adolescentes em um período específico. Assim, este texto ocupa-se em pensar a revista “O Jovem Luterano” como objeto e testemunha memorial do seu tempo, tendo em vista que para Felgueiras (2005, 89) “os acontecimentos passados inscrevem as suas marcas no espaço físico, social, cultural, bem como na corporeidade e na consciência individual” Assim, entende-se que o conteúdo observado na revista são é a expressão de pensamentos e vontades humanas, isto é, é formado pelas concepções formativas não escolares para jovens sobre o *ethos* religioso de um Sínodo Luterano, uma vez que a materialidade da revista ressalta as intencionalidades da instituição, tentando ser provedora no regramento da vida em sociedade dos jovens luteranos.

A instituição luterana, produtora da revista, segundo estudos de Weiduschadt (2007; 2012) e Albrecht (2019), mantinha um sistema escolar de ensino e aprendizagem que se entrelaçava com a religiosidade. Nesse contexto, o Sínodo de Missouri destacava-se pela

produção de material didático e paradidático com o objetivo de promover atividades educacionais e doutrinárias complementares e adaptadas para idades específicas (WEIDUSCHADT, 2012). Com isso, entende-se que a revista tratava-se de um veículo de formação continuada de jovens após passarem pelo rito da confirmação<sup>1</sup> que simbolizava o ingresso na vida adulta (BAHIA, 2001).

Supõe-se que a produção dessa revista para o público juvenil pode expressar uma memória coletiva do grupo leitor. E por estar intimamente relacionada a vivência escolar e cultural de uma comunidade específica, pode-se pensá-la enquanto patrimônio cultural (FUNARI & PELEGRINI, 2006), em termos de significação dos modos de ser, viver e pensar de uma determinada formação social, visto que as intencionalidades da revista encontram-se refletidas na corporeidade e na consciência individual de sujeitos leitores nas comunidades onde ela circulou.

### **Algumas reflexões teóricas e metodológicas sobre o uso do impresso enquanto espaço de memória e as primeiras aproximações com a revista**

Os estudos culturais são conceitualmente relevantes por englobar os significados e os valores, que se originam em espaços específicos e se alastram em grupos sociais, através de práticas efetivas por meio das quais tais significações e princípios se expressam e estão contidos. Assim, quando se trata de estudos relacionados a objetos de comunicação de sujeitos enquanto espaço de negociação entre práticas comunicativas, revelam o quanto as relações entre diferentes culturas estão permeados por vínculos de poder e hierarquização.

Por considerar a imprensa uma fonte privilegiada nos estudos relacionados a história da educação, buscou-se em Bacellar (2008) e Tânia de Luca (2008), o suporte necessário para entender o contexto de produção e circulação do impresso, bem como interpretar o seu conteúdo dentro das relações sociais estabelecidas. E desta maneira necessita-se fazer um mapeamento dos principais conteúdos abarcados pela revista, uma vez que “os textos não estão fora dos materiais de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significado” (CHARTIER, 2002, p. 61- 62). O texto uma vez transposto a um suporte físico, torna-se objeto pela sua materialização e, assim, salvaguarda as intencionalidades daquele que o produziu.

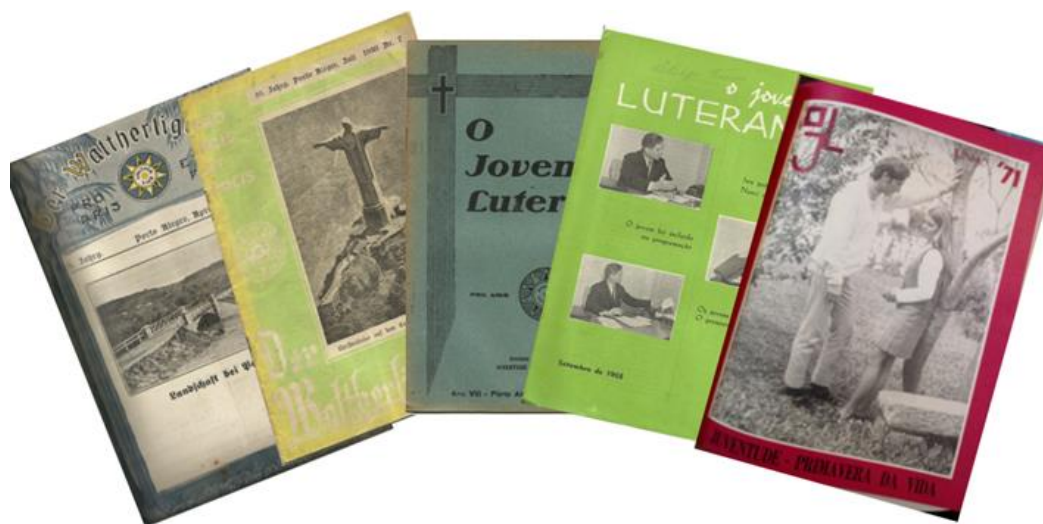
---

<sup>1</sup> Ritual praticado pelos luteranos, equivalente a crisma católica, em que o jovem luterano após ser instruído nas doutrinas cristãs é submetido a um exame de aptidão para fazer a primeira comunhão. No meio luterano pode ser considerado um rito de passagem, em que o jovem, depois de confirmado, adquire certas liberdades como sair sem a companhia dos pais, ir a festas, namorar, constituir família, entre outros.

Além de testemunhar o passado (NORA,1993), a revista “O Jovem Luterano” permite a problematização de aspectos sociais, culturais, materiais e, também, a representação religiosa e cultural exercida sobre o objeto. A partir dessas premissas, destaca-se em Funari e Pelegrini (2006) a importância de pensar a revista como um patrimônio cultural, pois carrega as marcas e a subjetividade da identidade de uma sociedade espécime, orientada por um sínodo religioso que visava influenciar a conduta ética, moral e religiosa de jovens com base em orientações doutrinárias luteranas e por meio da Bíblia Sagrada.

Destaca-se, ainda, em Funari e Pelegrini (2006) que o patrimônio cultural além de bens materiais deixados de pais para filhos ou por determinada sociedade, são considerados, também, os valores e os significados atribuídos pelas pessoas a esses objetos. Logo, o seu valor cultural está na representatividade que tais objetos têm dentro de um grupo social devido aos valores por eles acentuados.

Por compreender que a relação entre a revista e as práticas culturais de seu uso podem ser percebidas em sua materialidade, forma de organização e apresentação, optou-se em mobilizar nessa secção a apresentação de algumas capas da revista produzidas em momentos diferentes (figura, 01) para melhor visualizar o campo empírico do trabalho. Cabe lembrar que a revista iniciou as suas publicações em língua alemã e somente em 1939, por consequência da nacionalização do ensino<sup>2</sup> ela passou a dotar a língua portuguesa.



**Figura 1:** Capas da Revista “O Jovem, Luterano” déc 1930, 40, 60 e 70. Fonte: Biblioteca do Seminário Concórdia

---

<sup>2</sup> Conjunto de medidas adotadas durante o governo de Getúlio Vargas, como proibição da fala e literatura estrangeira, entre outras medidas, para diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil e forçar sua integração junto à população brasileira.

Essas primeiras aproximações permitem observar três momentos distintos quanto a sua materialidade, apresentação e organização. Desde as primeiras edições as capas da revista são coloridas e temáticas. Em relação ao tipo de papel utilizado, observa-se que as duas primeiras décadas apresentam folhas que assemelham-se a papel jornal, mas com uma textura um pouco mais densa, tendo sua impressão em preto e branco incluindo as figuras. Já a partir da década de 1950, observam-se mudanças graduais da revista, inclusive trazendo algumas impressões coloridas no corpo do periódico. Outra mudança significativa observada é em relação a sua materialidade, é que as suas folhas ficaram mais lisas e com um aspecto mais brilhante muito próximo a papel couchê<sup>3</sup>. Apesar de manter certa unidade de tamanho e não apresentar grandes oscilações em número de páginas e de edições, o corpo da revista ressalta as ações do tempo a qual ela se torna testemunha. A esse respeito Tânia de Luca (2008) enfatiza, que a materialidade do impresso e seu suporte, tem muito a dizer sobre a época de sua produção e funções sociais nele operadas. Outrossim, Bacellar (2008, p. 64), ressalta a “[...] necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época”.

Por ser um condutor de intencionalidades, a revista “O Jovem Luterano” torna-se um instrumento significativo para analisar o processo de disciplinamento da juventude luterana. ~~Por~~ suas narrativas permitem compreender as influências sofridas pelo contexto no qual ela foi produzida e a função social exercida sobre os sujeitos. Para Meneses (1998), os objetos materiais funcionam como veículos de qualificação social, são registros que orientam leituras e carregam métodos, técnicas e práticas de ensino que nos permite conhecer tanto a materialidade como a subjetividade histórica do objeto. Ou seja, elas têm muito a dizer sobre a sociedade que as produziu. São portanto ativadores de memórias e testemunhas memoráveis de seu tempo. Como fontes guardam as marcas de sua historicidade oferecendo subsídios para o historiador refletir sobre o passado.

Enquanto lugar de memória do cotidiano os impressos jornalísticos, educacionais e religiosos cumpre a função de referencial sobre a realidade, uma vez que ele trafega pelo mesmo espaço onde sujeitos fazem escolhas referentes ao seu papel social, seus ideias ou crenças. Desta maneira, a revista “O Jovem Luterano” reconstrói uma concepção sobre o mundo, ideologicamente mediado pela esfera religiosa.

Pinheiro (2013, p.3), ressalta que o impresso independente da esfera a qual pertence pode “(...) gerar um conhecimento sobre o cotidiano, traz para a comunidade uma notícia

---

<sup>3</sup> Recebe esse nome após passar por um processo químico que envolve produtos como carbonato de cálcio, caulim, látex e outras, que protegem as fibras do papel e por consequência deixam o papel mais resistente, com uma superfície lisa e uniforme.

capaz de suscitar o sentido do comum, do que deve ser socializado por despertar o interesse público”. Nesse sentido, vários aspectos relevantes da organização da cultura juvenil luterana podem ser compreendidos a partir do que está representado na revista. Porém, Bosi (2016, p, 55) ressalta que

[...]lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado, a memória não é sonho, é trabalho (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Para a autora, as lembranças são condicionadas através das ações do cotidiano, que estimulam a construção de um discurso memorial à partir de elementos que estão associados a um determinado registro material. Logo, entende-se que a revista “O Jovem Luterano” se insere nesse contexto como um espaço de memória, um vez que, carrega métodos, técnicas e práticas de ensino de formação complementar que nos permite conhecer tanto a materialidade como a subjetividade da cultura juvenil étnica, social e religiosa luterana em épocas distintas.

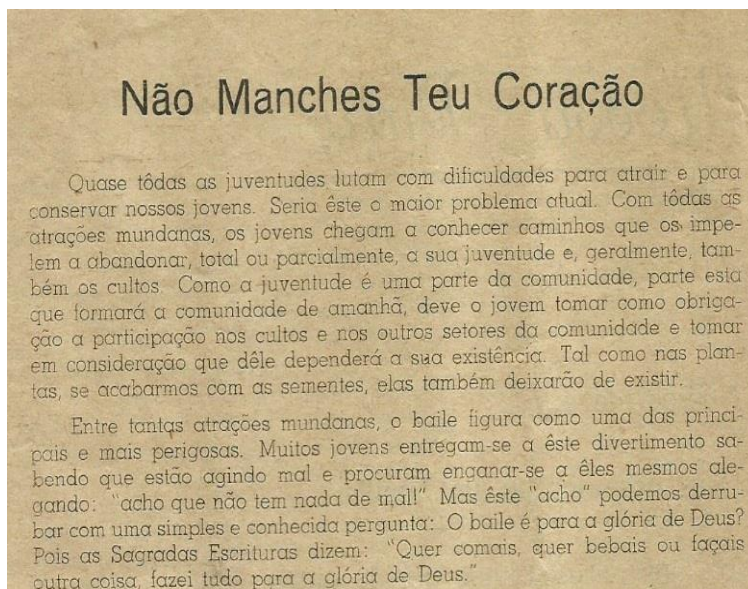
Após essas considerações teóricas e metodológicas, objetiva-se, a seguir, desenvolver as problemáticas de pesquisa. Pensar a materialidade da revista e as representações memoriais sobre elas exercidas, bem como aprofundar questões sobre o objeto e/ou discussão teórica.

### **A Materialidade e a memória da revista:** *uma aproximação com as conexões estabelecidas entre o suporte e a subjetividade*

A configuração do suporte material contribui segundo Chartier (1990), para o pesquisador estabelecer conexões entre a estrutura do escrito e o pensamento refletido. Para o autor, o formato do impresso classifica o texto, sugere uma leitura e constrói um significado, o que incute a percepção de que no mundo dos impressos, características específicas são criadas para orientar comportamento humano.

A materialidade do impresso, observada segundo Fraga (2013, p. 95) “[...] por sua forma e por sua composição gráfica, permite que os textos sejam lidos e manuseados, o que implica um processo de criação e escolha de indivíduos envolvidos na publicação do impresso.” E são justamente essas intencionalidades subentendidas que fazem com que a revista “O jovem Luterano” instigue uma leitura dentro do seu tempo cronológico, social e religioso, sendo que nela os jovens eram convidados a refletir sobre temas variados relacionados à vida, ao corpo e à alma, o que mostra que cultural material, em especial a cultura material educativa, condensa significações, que se encontram atravessadas por divisões culturais (FELGUEIRAS, 2005).

Como já se mencionou, a revista constitui-se como uma espécie de comprovação sobre práticas e ideais socializadas em temporalidades específicas. Conforme exemplificado pelas figuras 2, que trata de um reflexão acerca do comportamento do jovem em sociedade.



**Figura 2:** “O Jovem Luterano”, jan. fev. 1959, p.2

As investigações de Weiduschadt (2007) e Albrecht (2019), apontam para essa preocupação do Sínodo de Missouri com a formação do cristão luterano, que ocorriam em diferentes estágios de aprendizagem. Partindo do princípio que a revista “O Jovem Luterano” pode ser assim, percebida como um veículo de comunicação e ensino, que tinham como propósitos, manter a influência da igreja sobre os jovens após a confirmação, orientando as liberdades mundanas da juventude luterana, pode-se apoiar em Chartier (1999), referindo-se aos protocolos de leitura, imagens e dispositivos tipográficos, o qual afirma que um impresso é sempre mais do que um mero texto. É preciso levar em conta as subjetividades do contexto social da época em que foram produzidos e circularam, bem como as intenções e expectativas depositadas.

Meneses (1992), ressalta que a cultura material determina o uso e a dinâmica na transmissão dos saberes. Assim, discorrer sobre o suporte da revista e os diferentes aspectos que a caracterizam, proporcionou não somente uma aproximação com as informações socializadas, mas possibilitou entender a distribuição do conteúdo. Nota-se que os assuntos da revista estão distribuídos por blocos temáticos hierarquicamente organizados da seguinte forma: meditações, conhecimentos bíblicos e catequéticos, o papel do jovem na igreja, cuidados com o corpo, recomendações para as moças e rapazes e seu papel na sociedade, vida

matrimonial e família. Traz também atividades de recreação para serem desenvolvidas nos encontros de jovens<sup>4</sup>, bem como trocas de experiências, espaço dedicado para os leitores compartilharem assuntos variados relacionados ao cotidiano da juventude, além do caderno de cultura e curiosidades históricas e contemporâneas.

Um dos assuntos mais explorados são os relacionados aos conhecimentos bíblicos e catequéticos, organizados através de atividades de estudo promovidas por intermédio de adivinhações, denominado *Quiz* (pergunta e resposta) e também por leituras auto explicativas e outras atividades conforme mostram as figuras a seguir.

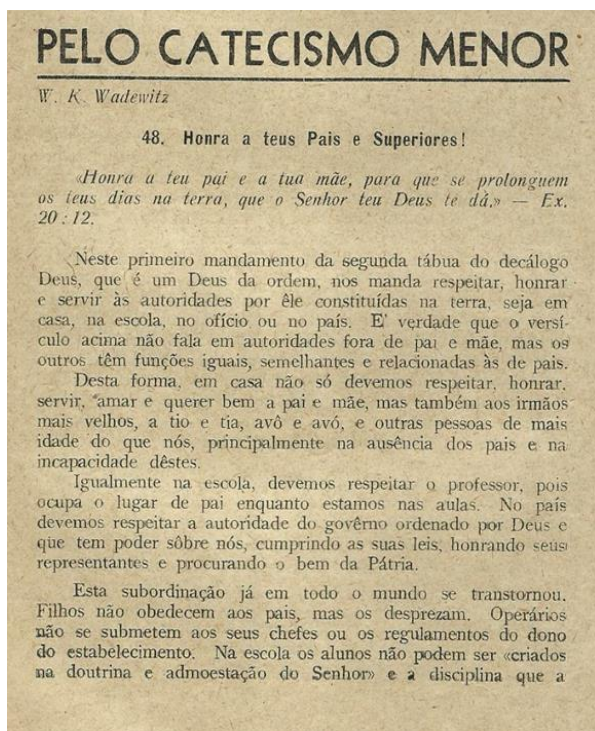


Figura 3: “O Jovem Luterano”, Abr. 1945, p.38

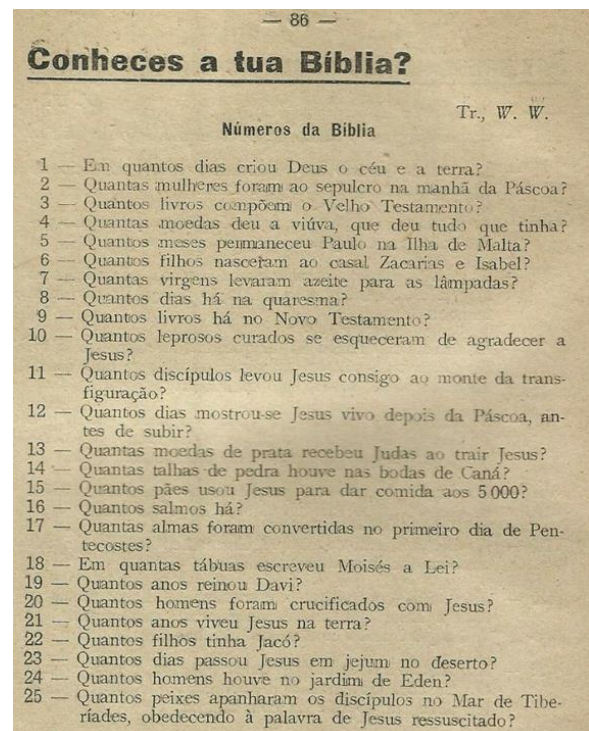


Figura 4: “O Jovem Luterano”, jun. 1949, p.86

Conforme Chartier (1999) o espaço visual da página do impresso é construído a partir de combinações intencionais, ou não, mas que compõem a identidade do periódico, ou seja, deixa transparecer as intencionalidades e o público ao qual objetiva atingir. Desta maneira, entende-se que a revista estudada nesta pesquisa é mais do que um emaranhado de textos e imagens, registros de memórias, de trajetórias de jovens e desejos de uma instituição que a produziu, e também daqueles que a leram e, que, de alguma forma, foram influenciados pela sua leitura.

<sup>4</sup> Também chamado de “departamento de jovens”, são encontros geralmente semanais onde os jovens após serem confirmados se reúnem na igreja para momentos de estudo, reflexão e comunhão. Estas atividades são geralmente mediadas pelo pastor ou por algum líder jovem. Além desses, são também promovidas pelo sínodo encontros distritais, regionais e nacionais direcionados ao jovem luterano.



Apesar da revista não abordar uma prática escolar em seu sentido literal, cabe trazer para essa discussão as observações de Escolano Benito (2018, p.101) em que o autor afirma que “a tecnologia não é neutra [...], carrega sempre valores culturais agregados à sua materialidade física e funcional, definindo os modos pedagógicos de conceber o ensino”. Desta maneira, como um instrumento pedagógico a revista “O Jovem Luterano” resulta de um conjunto de prescrições que evidencia as relações de poder envolvidas no contexto da sua produção.

A descrição da materialidade da revista evidencia as estratégias utilizadas na produção do impresso, visando auxiliar ao leitor na construção de significações para a sua vida social e religiosa. Assim, texto, suporte e leitura são, segundo Chartier (1992), o tripé de análise, essencial para uma história da leitura e da escrita. Para o autor “qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até o leitor” (Chartier, 1992, p. 220). Conforme é ressaltado na figura 5, onde o jovem é desafiado a utilizar os dons e talentos a serviço da igreja.

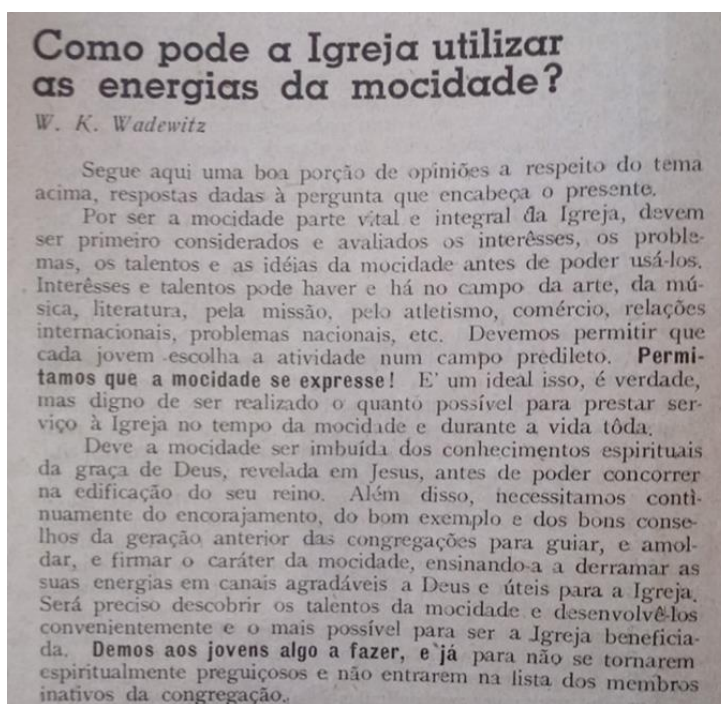


Figura 5: “O Jovem Luterano”, set.1946, p.138

Para Felgueiras (2005, 89), “os acontecimentos passados inscrevem as suas marcas no espaço físico, social, cultural.” Outrossim, a materialidade da memória tem o poder e da sua legitimação, através do seu reconhecimento temporal. O fragmento da revista representado na figura 5 é, assim, uma amostra do que estava envolvido nesse exercício de estimular e orientar os jovens para a vida e a atuação cristã, onde que os jovens eram convidados a contribuir de

uma maneira mais efetiva com o trabalho da igreja usando como argumento o vigor da sua mocidade. Por outro lado, esse protagonismo do jovem era estimulado através do espaço do leitor, onde ele é convidado a participar e compartilhar suas experiências, divulgar as atividades desenvolvidas pelos jovens, como eventos religiosos, culturais e esportivos que aconteciam em diferentes espaços do Brasil. Conforme mostra a figura 6 que trata de uma atividade esportiva registrada na revista através do leitor que efetuou o registro e enviou a redação da revista.



**Figura 6:** “O Jovem Luterano”, abr. 1964, p.13

Assim, no momento em que a revista se propôs a registrar e dar visibilidade às atividades promovidas pela juventude, ela constituiu-se também como um espaço de memória, sendo que a divulgação desse registro materializa informações sobre a cultura jovem em épocas distintas. Como é o caso da fotografia supracitada, que além de testemunha visual, é fonte para diferentes problematizações (NAPOLITANO, 2008), entre estas; a prática do futsal feminino nesse período, ou como a igreja percebia essa prática esportiva entre mulheres, pode-se pensar ainda a vestimenta e a feminização do corpo da mulher.

Os diferentes temas observados na revista ressaltam a preocupação e o cuidado da editoração em influenciar todos os espaços da vida do jovem. Um outro exemplo disso é a figura 7, que faz referência a um outro tema bastante trabalhado na revista, que é a escolha do

cônjuge, são eivadas de recomendações para um namoro cristão, uma vida matrimonial e o papel do homem e da mulher no casamento.



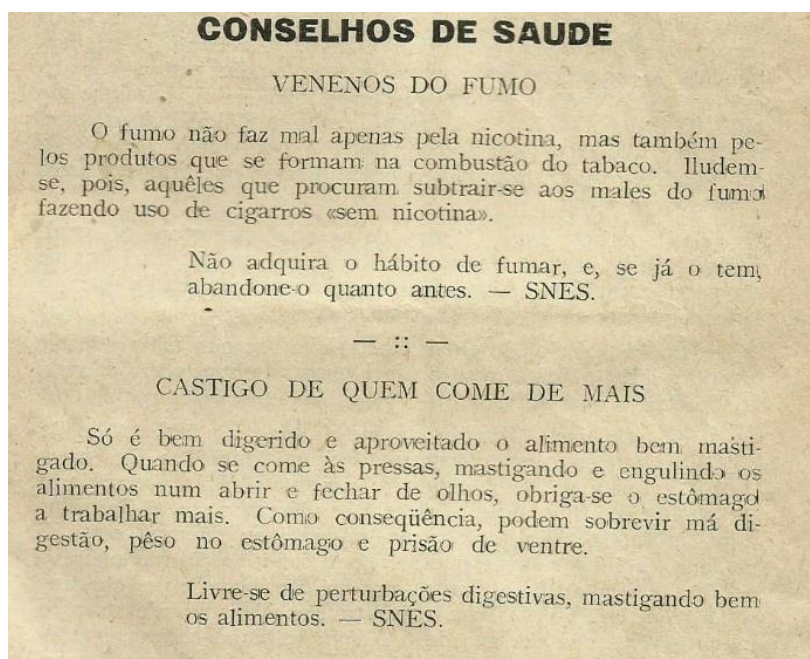
Figura 7: “O Jovem Luterano”, mar. abr. 1966, p.18

O corpo editorial da revista dá a entender que ela foi produzida e utilizada como sustentáculo para a difusão de um ideário de jovem cristão, trazendo as recomendações para a vivência de moças e rapazes e seu papel na sociedade. Traz assim, dicas de comportamento e de lugares propícios para serem frequentados pelos jovens cristãos, ressaltando espaços que devem ser evitados de frequentar para que a imagem do jovem não seja desacreditada perante a sociedade. Nesse sentido, Tânia de Luca (2008) salienta a necessidade de estar atento para as funções sociais operadas através do impresso. Outrossim “[...] alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada têm de natural. (LUCA, 2008, p. 132). Os traços inscritos nos objetos são orientados por um conjunto de crenças, valores e princípios partilhados por um grupo de pessoas que socializavam uma mesma base religiosa.

Nessa mesma linha de raciocínio, a respeito da materialidade dos impressos Scalco, (2004) ressalta que quando alguém olha para uma revista, a primeira coisa que observa são as fotografias. Segundo a autora a imagem é o primeiro nível de leitura de qualquer impresso, ela vai ser a porta de entrada para fazer o sujeito se interessar pela leitura do texto. Tais

ponderações podem ser observadas na figura 7, onde o destaque das publicações está voltado para a imagem do casal. O mesmo argumento é válido também para a figura 6, onde a fotografia do time de futsal feminino visa chamar a atenção do leitor para a socialização da informação.

Já na figura 8, tem-se uma amostra do que a revista abordava em relação aos cuidados com o corpo: como higiene, alimentação, saúde e sexualidade do jovem luterano.

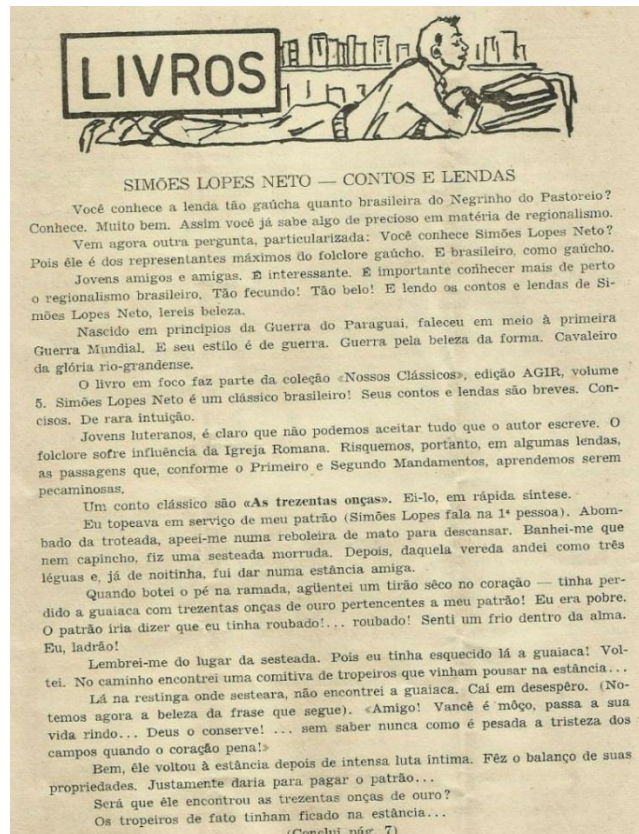


**Figura 8:** O jovem Luterano, Jun. 1947, p.96

A revista constitui, assim, diversas possibilidades de informações sobre atividades e conteúdos que estão focados no cotidiano da comunidade leitora da época em que circulava, retratando costumes, intenções e práticas sociais de uma determinada comunidade. Novamente, as observações de Felgueiras (2005) possibilitam a percepção da memória histórica do cotidiano, uma vez que está-se falando de vestígios materiais que possibilitam constituir leituras de acontecimentos passados através do diálogo entre o artefato e a sociedade que a produziu e que por ela foi influenciada. A descrição do suporte material e dos diferentes aspectos que a caracterizam mostram a tentativa de participação da instituição promotora da revista na construção de práticas sociais e culturais e seus significados.

Entre os temas relacionados ao cotidiano, a revista se apresentava também como um espaço de informação e entretenimento com atividades de recreação e cultura. Entre elas brincadeiras, dicas de esportes, *Quiz* cultural, charadas, com destaque para o caderno de cultura, como novelas de revista, biografias de cantores e autores famosos, resumos de livros,

história de diferentes sociedades no mundo, curiosidades históricas e contemporâneas, conforme pode ser observado na figura 9 a seguir, o que mostra o investimento da revista na ampliação dos espaços de intervenção cultural do jovem leitor.



**Figura 9:** “O Jovem Luterano”, mar. 1959, p.6

A estrutura material da revista permite visualizar que a mesma se colocava como uma produtora de conhecimento em potencial, abarcando vários âmbitos educacionais e informacionais. Isso pode ter implicado em uma estratégia da instituição promotora da revista para atender às demandas impostas pela modernidade. E, assim, pode se manter como espaço de referência na circulação de informações religiosas e culturais, fazendo com que o jovem não se dispersasse com outras leituras.

Essas diferentes abordagens observados na revista reafirmam antes de qualquer coisa, o caráter de suporte de uma lembrança representado naquele objeto. Ou seja, trata-se de uma memória alusiva a uma maneira de pensar o jovem dentro de um contexto social, mediado por uma instituição religiosa. O que torna evidente a não neutralidade da revista (BACELLAR, 2008), logo, o seu conteúdo material e subjetivo não deve ser naturalizado, mas sim, questionado.

## **Algumas considerações**

Ao propor uma discussão sobre a materialidade da revista “O Jovem Luterano”, buscou-se uma primeira aproximação com o objeto de estudo, com intuito de construir articulações relativas ao conteúdo abordado pela revista visando pesquisas futuras. Ao mesmo tempo buscou-se pensá-la como uma ramificação do patrimônio cultural derivado de uma forma de pensamento de uma instituição religiosa, no caso o Sínodo de Missouri, atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

Os autores mobilizados nesse estudo possibilitaram perceber que a revista em seu formato material é um suporte memorial por excelência para adentrar no interior de um espaço social e religioso e, assim, conjecturar sobre as práticas educacionais, sociais, normas, ritos e representações que contribuíram para formação de indivíduos em épocas distintas e em comunidade específicas.

A materialidade da revista, observada em sua composição gráfica e organizacional, permite chamar a atenção para a existência de um processo editorial mediado que implicou na forma como os textos eram lidos e o manuseados. Posto que, para Chartier (1992, p. 220) “qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até o leitor”.

Enquanto fonte de informação, a materialidade da revista, além de expressar as condições técnicas vigentes da época em que foi produzida, salvaguarda as intencionalidades ligadas a função social e religiosa a qual ela se destinava.

O modo de apresentação, organização e o conteúdo socializado, permitem conhecer o peso cultural da instituição religiosa e social envolvida. É nesse sentido que Funari e Pelegrini (2006) entendem que o patrimônio cultural está pautado pelas referências e percepções dos bens culturais nas suas dimensões testemunhais do cotidiano.

Enquanto espaço de sociabilidade e elemento de (in)formação retratado nas comunidades e nas orientações dos modos de conduta juvenis, a revista pode vir a expressar uma memória coletiva do grupo leitor, uma vez que ela apresenta elementos importantes de formação que provavelmente influenciaram a vida e a escolhas dos seus leitores. .

## REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, Elias Kruger: *Cartilhas em língua alemã produzidas pelos Sínodos Luteranos no Rio Grande do Sul: usos e memórias (1923-1945)*. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*, 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80.
- BAHIA, Joana. *O tiro da Bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. 409 p.
- BENITO, Agustín Escolano. Etnohistória e cultura material da escola: a educação nas exposições universais. In: CASTRO, César Augusto; SILVA, Vera Lucia G. da; SOUZA Gizele de,(org), *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: EDUFES, 2018. p. 89-114.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 484 p.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. 244 p.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.
- CHARTIER, Roger. *Aventuras do livro: do leitor ao navegador*. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 159 p.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pro-Posições*, Campinas; v. 16, n. 1, p. 87-102, jan./abr. 2005. Disponível on-line em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/46-dossie-felgueirasml.pdf>> Acesso: 21 set. 2019.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: Reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: v.11, n.1, p.67-92, jan./abr. 2011.
- FRAGA, Andréa Silva. O Estudo e sua materialidade: Revista das alunas-mestras da escola complementar/normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). *História da Educação*. Porto Alegre: v. 17, n. 40, p. 69-97, Maio/ago. 2013.
- FUNARI, Pedro P. A.; PELEGRINI, Sandra de C.A. *Patrimônio histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- LUCA, Tânia Regina de. História dos, nós e por meio dos periódicos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes Históricas*, 2.ed., São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-153.

MENESES, UlpianoT. Bezerra de Memória e Cultura Material: documentos Pessoais no Espaço Público. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998. Disponível on-line em: <[bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206) > Acesso: 22 set. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. "A história depois do papel". In: PINSKI, Carla. Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, p.235-287.

NORA, Pierre. Entre memória e História: A problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo; v.10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível on-line em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>> Acesso: 05 dez. 2019.

PINHEIRO, Roseane Arcanjo Jornalismo e Memória: as experiências dos impressos O Estado de S. Paulo e O Povo. In: 9º ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA E MÍDIA. *Anais...* UFOP- Ouro Preto, Minas Gerais: 2013, p. 1-10. Disponível online em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-do-jornalismo/jornalismo-e-memoria-as-experiencias-dos-impressos-o-estado-de-s-paulo-e-o-povo>>. Acessado em 05 dez. 2019.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 112 p.

WARTH, Carlos H. *Crônicas da igreja: fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil: 1990-1974*. Porto Alegre: Concórdia, 1979.

WEIDUSCHADT, Patrícia. *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: Identidade e cultura escolar*. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2007.

WEIDUSCHADT, Patrícia. *A revista "O Pequeno Luterano" e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas -RS (1931 -1966)*. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2012.



# DEDICATÓRIAS, DOCUMENTOS E MEMÓRIA

*DEDICATIONS, DOCUMENTS AND MEMORY*

*Márcia Della Flora Cortes*  
*Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL*  
*marciadfc@yahoo.com.br*

*João Fernando Igansi Nunes*  
*Doutor em Comunicação e Semiótica/PUC/SP*  
*fernandoigansi@gmail.com*

*Juliana Porto Machado*  
*Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL*  
*julianamachado209@gmail.com*

*Vanessa Dias Santiago*  
*Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL*  
*santiagovanessa@bol.com.br*

## **Introdução**

A história constitui-se por documentos, nem sempre oficiais e reconhecidos, mas que também são fontes enriquecedoras que complementam e fazem o processo histórico. Nesse contexto, as dedicatórias presentes em livros de acervos raros mostram, além da trajetória de um livro, as relações sociais existentes na sociedade, relações de afeto, ideologias, sentimentos de carinho e admiração. Por conseguinte, são rastros documentais e suportes para a memória.

Esse estudo busca refletir sobre o potencial de memória e identidade presente em dedicatórias manuscritas de livros raros. Para tanto, como procedimentos metodológicos, foram selecionadas dedicatórias encontradas em livros do século XX da Biblioteca Pública Pelotense, que já caíram em domínio público. Ainda, realizou-se uma revisão de literatura em autores que abordam a memória, dedicatórias e documentos, como Ricoeur (2007), Halbwachs (1990), Freire (2013), Faria e Pericão (2008), Chagas (1994).

Considerando-se que as dedicatórias são fontes de investigação primária e estão presentes em acervos de bibliotecas e instituições culturais, tem-se a possibilidade de usufruir e complementar a história das coleções e de biografias pessoais. A partir dos dados, entende-se que as dedicatórias proporcionam o resgate de memórias afetivas e sociais e, sobretudo contém informações que revelam o modo de pensar e de ver o mundo dos indivíduos, bem como relações sociais, e posições políticas, logo são passíveis de investigação histórica por documentarem o passado.

## **Dedicatórias como fonte de memória e documento**

A dedicatória é, por vezes, uma demonstração de carinho e afeto de uma pessoa por outra e costuma se manifestar por meio de livros. Observa-se que a dedicatória pode ser elaborada pelo autor ou então por uma pessoa que deseja oferecer a outra como sinal de estima e apreço. Faria e Pericão (2008, p. 224), dizem que dedicatória é “nota de autor que precede o texto de um livro, na qual ele o oferece a um amigo ou protetor como sinal de estima, homenagem, amizade ou gratidão ou como agradecimento de patrocínio.” e pode ser impressa ou manuscrita.

Para Freire (2013, p. 15) “Toda dedicatória, independente de quem a elaborou e/ou recebeu, têm um valor histórico único e insubstituível, pois é capaz de representar o contato e as trocas sociais realizadas entre o dedicador e o dedicatário”. Essa autora, baseada em Fernandes e Luft (1999) esclarece que dedicador é quem dedica e dedicatário, conforme Faria e Pericão (2008), é para quem é dedicada a obra. Genette (2009) observa que existem dois tipos de dedicatários, os privados e os públicos. Enquanto o primeiro estabelece uma relação pessoal, o segundo estabelece uma “relação de ordem pública: intelectual, artística, política ou outra”. (GENETTE, 2009, p. 121).

Ainda, Freire (2013) explica que antes do século XIX, as dedicatórias possuíam a finalidade de bajular e agradar a coroa real uma vez que o dedicador buscava certos benefícios em troca do reconhecimento. Entretanto, a partir daí, essa autora explica que “Com a maior aproximação do dedicador com o dedicatário, a dedicatória se transformou em uma ferramenta capaz de revelar enlaces que podem favorecer o estudo da personalidade, do talento e da história tanto daquele que a elabora, quanto de quem a recebe”. (FREIRE, 2013, p. 38).

Aquilo que está escrito, muitas vezes, deixa transparecer o caráter de quem elabora e de quem recebe a dedicatória. Pode-se dizer que é possível conhecer o perfil de um homem por aquilo que ele escreve, pelas palavras que dedica a outrem. Genette compreende que as dedicatórias são elementos que circundam o texto, denominados de paratextos.

[...] o paratexto é aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e, de maneira mais geral, ao público. Mais do que um limite ou uma fronteira estanque, trata-se aqui de um limiar, ou - expressão de Borges ao falar de um prefácio - de um “vestíbulo”, que oferece a cada um a possibilidade de entrar ou de retroceder. (GENETTE, 2009, p. 9).

Dessa forma, conforme o autor, são exemplos de paratexto: a dedicatória, o título, o prefácio, ilustrações, nome do autor, a editora e outros que antecedem o texto e podem trazer

informações importantes que esclarecem ainda mais a leitura que se fará do mesmo, preparando e orientando o leitor para entrar no texto propriamente dito.

Conforme Freire (2013, p. 40), “A dedicatória manuscrita pode ter a forma de carta ou nota que se coloca no início de uma obra dirigida à pessoa a quem se dedica e pode ser redigida em prosa ou em verso”. Segundo a mesma autora, a dedicatória normalmente se apresenta na folha de guarda, ou seja, em uma das folhas que estão dispostas antes da folha de rosto, aquela que geralmente dispõe um título centralizado.

Para Martins (2010, p. 174) “Dedicar uma obra a alguém é um gesto de reconhecimento e gratidão, no âmbito das relações sociais, políticas, intelectuais ou afetivas do escritor. As possibilidades de homenagem são infinitas: a mãe, um grande escritor, uma personalidade histórica, a Arte etc.” Corroborando com esse autor, o ato de dedicar uma obra para alguém, independente de grau de parentesco, revela consideração e sentimento. Uma “simples” dedicatória teria a capacidade de mudar e/ou influenciar a percepção do leitor sobre uma obra? Essa indagação intrigante é bem expressa por Martins ao questionar:

A dedicatória, a exemplo do nome do autor e do título da obra, poderá ultrapassar os limites de uma mera informação e indicar algo de relevante para a leitura da obra ou do projeto literário do autor, mesmo considerando práticas menos nobres, como o mecenato ou interesses mesquinhos e cabotinos? (MARTINS, 2010, p. 174).

Considerando-se que a dedicatória manuscrita, dá um maior caráter pessoal e privado a uma obra, talvez muitas interessantes não chegarão a ser lidas em bibliotecas públicas e terminarão guardadas em acervos restritos. Dessa forma, diferentemente de uma dedicatória impressa, entende-se que a manuscrita pode envolver ainda mais o dedicatário e, nos casos em que chegar a uma biblioteca, também envolverá o leitor na obra, impulsionando e instigando a leitura que se torna ainda mais atrativa, justamente pelo carácter pessoal.

A partir de Genette (1987), Martins (2010) explica que a dedicatória<sup>1</sup>, se destina ao dedicatário homenageado (seja pessoa ou instituição) e também ao leitor uma vez que virá impressa na obra e por isso seria, sob este ponto de vista, uma maneira do escritor alertar e chamar a atenção do mesmo, como um aviso a quem é destinado.

Neste sentido, posto que atua também sobre o leitor, a dedicatória poderá integrar-se aos procedimentos de legitimação da obra, seja para garantir a inserção do escritor em um consagrado panteão, seja para sugerir uma relação de influência literária ou de comunhão de princípios estéticos, políticos ou ideológicos. (MARTINS, 2010, p. 174)

---

<sup>1</sup> A partir da leitura, os autores compreendem que se trata da dedicatória impressa.

A dedicatória documenta um momento vivenciado por uma pessoa e através dela pode-se obter informações de cunho político e social. É pertinente esclarecer que documento, segundo Buckland (1997) é um objeto material que evidencia algo. Além disso, é processado tecnicamente e assim é compreendido como um documento. Instituições como bibliotecas, arquivos e museus tem a possibilidade de transformar um simples objeto em documento, ao evidenciar todo o seu potencial histórico e sobretudo, ativar o olhar do visitante e pesquisador de modo que ele perceba a memória e identidade contida no suporte.

Segundo Chagas (1994), tanto bibliotecas, como arquivos e museus possuem uma unidade conceitual estabelecida pela relação entre homem (usuário, público, comunidade), documento (objetos, livros, coleção, patrimônio cultural e natural) e espaço (edifício, sala de consulta, sala de leitura, espaço de representação). Com isso, é essencial a conexão dessa tríade para que tais instituições cumpram com suas funções, atinjam o público, provoquem reflexões e questionamentos sobre os objetos que salvaguardam, inclusive as dedicatórias atuando como documentos.

É importante explicitar o conceito de documento que está sendo trabalhado. Por um lado, o documento é compreendido como "aquilo que ensina" (docere) ou mais precisamente aquilo que pode ser utilizado para ensinar alguma coisa a alguém. O ensinamento, como se sabe, não emana e não está embutido no documento. Ele está, brota e surge a partir da relação que com o documento/testemunho se pode manter. Por outro lado, o documento é compreendido como "suporte de informações" que só podem ser preservadas e resgatadas através do questionamento. (CHAGAS, 1994, p. 34).

Em decorrência, o documento produz impacto na vida social, uma vez que sua aura simbólica provoca indagações e ressonância, ou seja, reflexão ao atestar-se algo. Com isso, as dedicatórias autenticam um conjunto de significados no ato de oferecer-se um livro a uma pessoa e despertam a curiosidade sobre todo o contexto social que conduziu aquela prática que conforme explana Freire (2013, p. 42), no século XX, "se tornou um hábito entre os autores e aqueles que presenteiam alguém com um livro".

Compreende-se a dedicatória como um rastro, e com isso é possível refletirmos o potencial de memória contido nas suas palavras. Conforme Ricoeur (2007), existem três espécies de rastros, o documental, o psíquico e o cerebral. Aqui importa-nos enfatizar "[...] o rastro escrito, que se tornou, no plano da operação historiográfica, rastro documental". (RICOEUR, 2007, p. 425).

Corroborando com o autor, entende-se que esses rastros nos conectam ao passado, assim como uma ponte, possibilitando que o indivíduo lembre e a partir da memória faça a representação de algo do passado no momento presente. A rememoração ocorre de forma

espontânea por algum sentimento, ocorrido no presente, ou pode-se buscá-la no passado, como um processo de anamnese. Nessa perspectiva, a dedicatória é a materialização de uma memória e serve não apenas para guardar dados, mas sobretudo para lembrar, (re)significar algo criado em outro tempo.

Halbwachs (1990) compreende a memória como uma construção social, onde indivíduos lembram de acordo com as referências existentes nos seus grupos de convívio social. Portanto, a memória embora seja individual está condicionada a fatores externos, que contribuem e são essenciais nesse processo de construção. Sobretudo, são as relações criadas no interior dos grupos que irão moldar as memórias, quanto mais intensos e fortes forem os laços, maiores serão as imagens que constituem as lembranças.

Segundo Freire (2013, p. 15) “as dedicatórias são documentos capazes de representar um indivíduo nas suas práticas e relações sociais”. Corroborando com a autora, mesmo sem a presença física de um indivíduo, existem os rastros documentais em seu lugar, que registram seu pensamento. Isso, possibilita que a memória ao ser acessada e pesquisada torne-se parte da história. Assim, a dedicatória constitui um documento que possibilita-nos vislumbrar aquilo que alguém considerou importante de se lembrar.

Pode-se dizer que as dedicatórias são vestígios legítimos para que pesquisadores e historiadores possam reconstituir o passado e embora existam dificuldades sob o ponto de vista heurístico, é possível considerar esse documento como uma importante fonte histórica. Embora sejam de caráter privado, trazem consigo curiosidades e uma riqueza de informações. Cabe ao pesquisador buscar nas entrelinhas a história faltante e como uma chave secreta abrir novas possibilidades de indagações e descobertas.

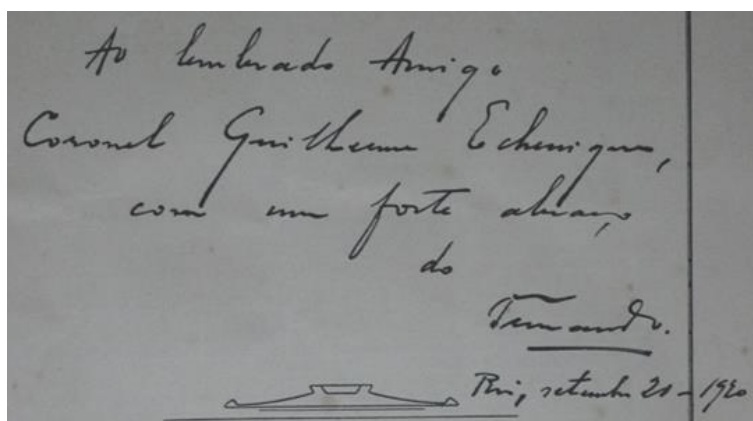
Entende-se que a dedicatória possui um tipo de escrita peculiar uma vez que envolve o mundo subjetivo de um sujeito que presta uma espécie de homenagem a outrem se utilizando de uma narrativa introspectiva. Com isso, não apenas aqueles que entraram para a história oficial podem contribuir à uma memória socialmente reconhecida, expandindo-se tal prática ao cidadão comum que aprecia a leitura e manifesta seus desejos, ideais e sentimentos numa breve dedicatória.

Nesse sentido, a dedicatória consiste em representar o autor da mesma (dedicador), carregando consigo traços que ajudam a delinear a sua identidade, corroborando e confirmando fatos que podem ser ressignificados.

## Análise das dedicatórias

As dedicatórias a seguir foram encontradas em livros do acervo raro da Biblioteca Pública Pelotense e apresentam informações extraídas da obra e da própria mensagem dedicada, como: nome do dedicador, nome do dedicatário, título do livro em que estavam inseridas, data da dedicatória, palavras-chaves da dedicatória e aquilo que cada uma expressa.

Observa-se que, nos referidos casos, o autor é também dedicador e ainda a data de publicação da obra não é necessariamente a mesma de quando a dedicatória foi escrita, entretanto acredita-se que em período aproximado. Destaca-se que a grafia, como poderá se observar nas imagens, é bastante diferente da atual e revela a quão dinâmica e viva é a língua. Além disso, em certos casos, houve dificuldades quanto a transcrição devido a difícil caligrafia apresentada, entretanto foi possível compreender as palavras chaves da dedicatória, possibilitando a sua interpretação.



**Figura 1:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Fernando Osorio

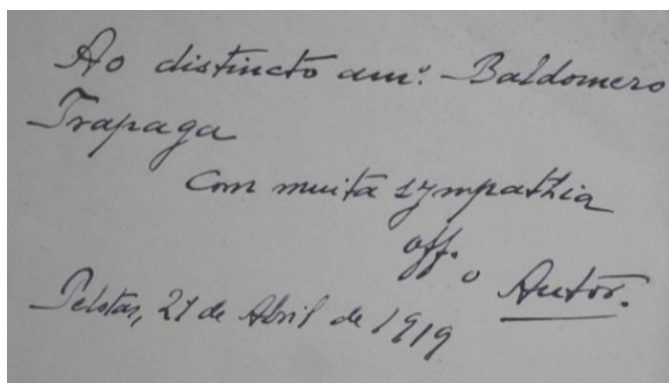
Dedicatário: Guilherme Echenique

Título do livro: Santuário dos livros: função hodiernas das bibliotecas populares

Data: 1920

Palavras-chave: Lembrado amigo, forte abraço

Expressa: Amizade, afeto



Ao distinto am: Baldomero  
Trapaga  
Com muita sympathia  
off. o Autor.  
Pelotas, 21 de Abril de 1919

**Figura 2:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Joaquim Luis Osorio

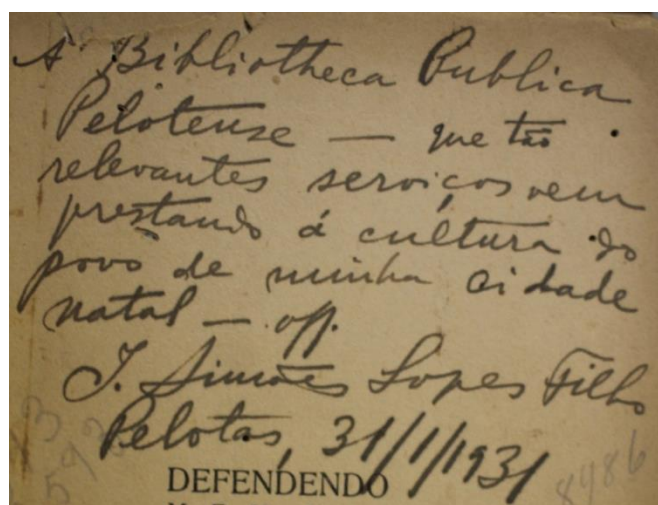
Dedicatário: Baldomero Trapaga

Título do livro: Brasil: diurnal cívico

Data: 1919

Palavras-chave: Distincto amigo, muita sympathia

Expressa: Amizade, respeito



A Bibliotheca Publica  
Pelotense — me tão  
relevantes serviços vem  
prestando á cultura do  
povo de minha cidade  
natal — off.  
J. Simões Lopes Filho  
Pelotas, 31/1/1931  
DEFENDENDO 4986

**Figura 3:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Idelfonso Simões Lopes Filho

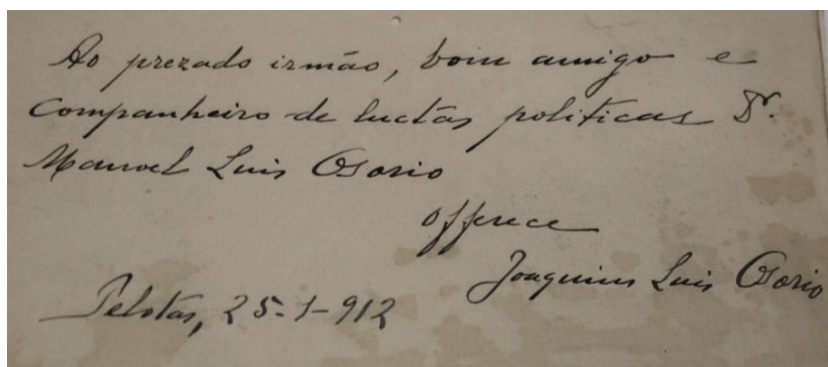
Dedicatário: Bibliotheca Pública Pelotense

Título do livro: Defendendo meu pai

Data: 1931

Palavras-chave: Relevantes serviços, cultura, povo

Expressa: Gratidão, reconhecimento, respeito, apreço



**Figura 4:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Joaquim Luis Osorio

Dedicatário: Manoel Luis Osorio

Título do livro: Constituição política do estado do Rio Grande do Sul

Data: 1912

Palavras-chave: Prezado irmão, bom amigo, companheiro de luctas politicas

Expressa: Afeto, admiração, envolvimento político



**Figura 5:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: José Affonso Mendonça de Azevedo

Dedicatário: [Simões Lopes ?]<sup>2</sup>

Título do livro: A bem do regimem

Data do livro: 1930

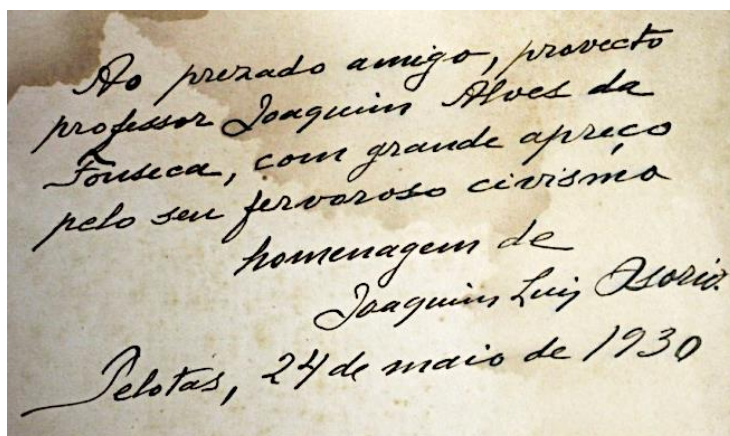
Palavras-chave: [Intuito?] republicano, affectuosa homenagem

Expressa: Admiração, apreço, ideologia política

---

<sup>2</sup> Nesse caso, houve dúvida quanto ao correto nome do dedicatário ali escrito e da mesma forma, houve dúvida na referida palavra-chave selecionada, que acredita-se ser Intuito. Por isso, colocou-se entre colchetes e um ponto de interrogação.





Ao prezado amigo, prorecto  
professor Joaquim Alves da  
Fonseca, com grande apreço  
pelo seu fervoroso civismo  
homenagem de  
Joaquim Luis Osorio  
Pelotas, 24 de maio de 1930

**Figura 6:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Joaquim Luis Osorio

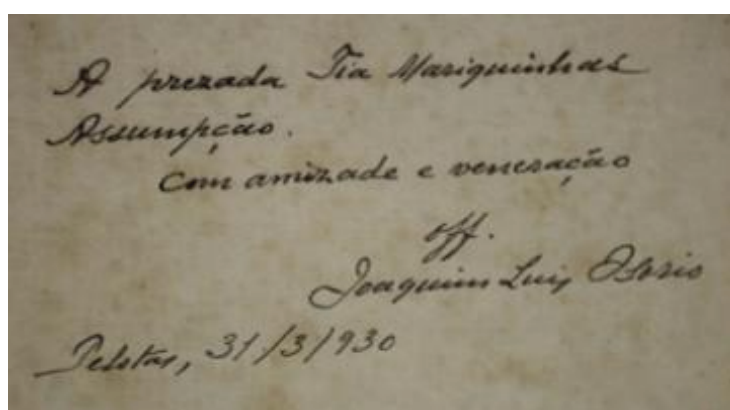
Dedicatário: Joaquim Alves da Fonseca

Título do livro: Partidos políticos no Rio Grande do Sul

Data: 1930

Palavras-chave: Prezado amigo, grande apreço, fervoroso civismo

Expressa: Amizade, admiração, dedicação, engajamento político



A prezada Tia Mariquinhas  
Assumpção.  
Com amizade e veneração  
Jff.  
Joaquim Luis Osorio  
Pelotas, 31/3/1930

**Figura 7:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Joaquim Luis Osorio

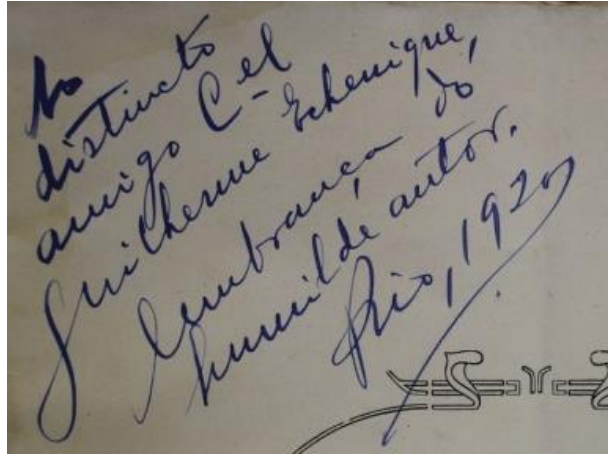
Dedicatário: Tia Mariquinhas Assumpção

Título do livro: Partidos políticos no Rio Grande do Sul

Data: 1930

Palavras-chave: Prezada, amizade, veneração

Expressa: Afeto, carinho, amizade



**Figura 8:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Idelfonso Simões Lopes Filho

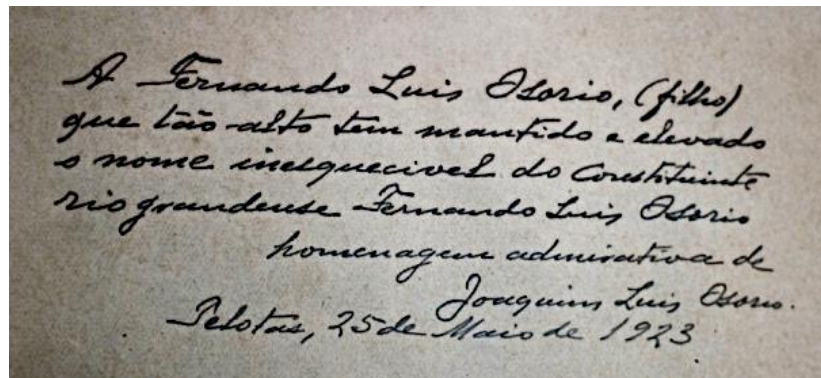
Dedicatário: Guilherme Echenique

Título do livro: Alocuções patrióticas

Data: 1920

Palavras-chave: Distinto amigo, lembrança, humilde autor

Expressa: Amizade, apreço, admiração



**Figura 9:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Joaquim Luis Osorio

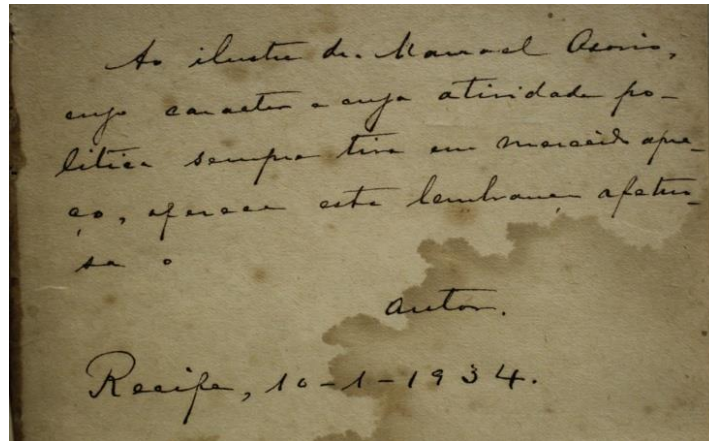
Dedicatário: Fernando Luis Osorio (filho)

Título do livro: Constituição política do estado do Rio Grande do Sul: comentarios

Data: 1923

Palavras-chave: Elevado, constituinte, homenagem admirativa

Expressa: Admiração, apreço, gratidão



**Figura 10:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Borges de Medeiros

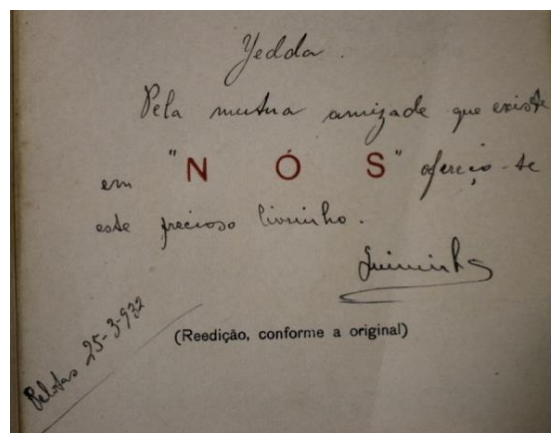
Dedicatário: Manoel Osorio

Título do livro: O poder moderador na republica presidencial

Data: 1934

Palavras-chave: Ilustre, atividade política, apreço, lembrança afetuosa

Expressa: Admiração, apreço, engajamento político



**Figura 11:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Guiminha/Guilherme de Almeida

Dedicatário: Yeda

Título do livro: Nós

Data: 1932

Palavras-chave: Mútua amizade, ofereço, precioso

Expressa: Amizade, carinho, afeto, admiração

A. Rodrigo Octavio, eminente  
brasileiro, honroso amigo,  
homenagem de Autor  
Pelotas, 20. V. 1927

**Figura 12:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Fernando Osorio

Dedicatário: Rodrigo Octavio

Título do livro: Sociogênese da pampa brasileira

Data: 1927

Palavras-chave: Eminente brasileiro, amigo, homenagem

Expressa: Amizade, respeito, admiração, civismo

Ao querido Augusto Simões Lopes,  
em testemunho duma deusa amizade  
que, como os vinhos generosos, tem a  
propriedade de ficarem <sup>lento</sup> melhores  
quanto mais velhas  
A' Memoria  
de  
JOSÉ BAPTISTA PEREIRA  
Rio-grandense como eu,  
Baptista Pereira  
Pelotas 14 maio 24.

**Figura 13:** Dedicatória. Fonte: Autores (2019)

Autor/Dedicador: Baptista Pereira

Dedicatário: Augusto Simões Lopes

Título do livro: Pela redmpção do Rio Grande

Data: 1923

Palavras-chave: Querido, testemunho, amizade, melhores

Expressa: Amizade, carinho, admiração

A partir da análise das dedicatórias expostas compreende-se que o livro, tantas vezes serve como lembrança como para demonstrar a amigos e parentes relações de afeto, estima, apreço e admiração. Por vezes, atividades sociais e políticas são citadas mostrando o engajamento cívico de dedicador e dedicatário por uma nação melhor. Enquanto algumas são mais elaboradas e prolixas, outras são mais simples e breves, entretanto não menos profundas, envolventes e agradáveis, remetendo a fatos ideológicos, políticos e sociais que justificam a homenagem.

Educadores, políticos, escritores, advogados, jornalistas, coronéis e outros profissionais que se destacaram na sociedade pelotense e no cenário estadual e nacional fazem parte das referidas dedicatórias, tonando ainda mais interessante a leitura dos elementos pré-textuais da obra, que mostram a relação do dedicador com dedicatário e o transformam, como explica Martins (2010, p. 175), em “público privilegiado da narrativa”.

Observa-se que tais documentos podem ainda ser fonte de pesquisa acerca de costumes, atitudes e comportamento social que através das próprias mensagens mostram a construção de uma rede de sociabilidade das pessoas que possuíam afinidades e possivelmente compactuavam com o pensamento de outra pessoa. E ainda, como um meio de comunicação, exprime emoções que atraem e causam fascínio, assim como cartas e diários pessoais.

De modo geral, conforme os exemplos, as dedicatórias manuscritas iniciam por uma preposição (a, ao, para) que indica a quem se destina e segue a homenagem. Posteriormente vem o local, a data e o nome do dedicador. Entretanto, as dedicatórias nem sempre possuem todos esses elementos, dificultando a sua identificação com mensagens que geralmente expressam as relações estabelecidas entre dedicador e dedicatário.

Um dos exemplos citados, que menciona Borges de Medeiros como dedicador e também autor, traz a mente do leitor uma gama de circunstâncias históricas e sociais associadas ao nome do mesmo e, longe de passar despercebido pelo leitor atento, insere-o num espaço temporal que instiga ainda mais a sua leitura afetada pela posição simbólica do autor/dedicador adquirida na mente do leitor.

Outro exemplo de dedicatória, que chama a atenção pela simplicidade, delicadeza e carinho demonstrado não apenas no conteúdo da mensagem, mas também pela maneira com que o dedicador assina seu nome “Guiminha”, revela uma certa intimidade legitimando seus laços de afeto com o dedicatário e ao mesmo tempo caracteriza a identidade e memória do autor na referida obra.

Observa-se que a Bibliotheca Pública Pelotense promovia a educação e esforçava-se com a disseminação cultural do povo, fato reconhecido pelo público e outras instituições por meio das dedicatórias que recebia nos livros.

### **Considerações finais**

A dedicatória, portanto, é capaz de estabelecer redes de sociabilidade e revelar muito da vida e realidade em que viveram homens de outros tempos. Torna-se importante por conter rastros e indícios da vida privada, social e ainda pública numa determinada região e país onde se desenvolveu um importante processo histórico.

Para concluir, pode-se dizer que a dedicatória é capaz de estabelecer redes de sociabilidade e revelar muito da vida, personalidade e realidade vivenciada pelos dedicadores e dedicatários. Ela torna-se importante por conter rastros e indícios da vida privada, social e ainda pública numa determinada região e país onde se desenvolveu um importante processo histórico.

A partir do entendimento de que tais objetos são documentos é possível se fazer uma releitura e ressignificação do passado, comparando-se elementos referenciados na dedicatória com a história oficial a fim de corroborar e ter-se novas descobertas.

Além do mais, o pensamento de um sujeito histórico revela a mentalidade do grupo social a que ele estava inserido, desvendando aquilo que tem em comum com outros homens de seu tempo. Logo, as dedicatórias tem muito a revelar sobre os hábitos sociais, pensamentos e ideologias do passado e com isso, fontes de memória utilizadas para homenagear e demonstrar sentimentos. Torna-se possível rememorar não somente a história do livro, mas as circunstâncias ou contextos em que a dedicatória foi escrita, dando assim, mais identidade as obras.

Pode-se dizer ainda que as dedicatórias de livros são mais que protocolos de afeição, elas representam afetos e admiração. São formais, pessoais ou impessoais, simpáticas, básicas, independente do tipo de mensagem elas são uma homenagem à pessoa que recebeu a obra. E são estas dedicatórias que dão valor às obras, algo valorizado por muitos leitores que, por vezes, colecionam estas raridades por séculos.

As dedicatórias atuam como memórias impressas, transformando o livro em algo além do projeto gráfico com a função de comunicar, contar histórias literárias ou científicas, mas algo com potencial de criar experiências, acessar memórias e despertar o sentimento das

pessoas, podendo ser considerado um livro com duas histórias, a do autor e a da relação entre o dedicado e o dedicatário.

## REFERÊNCIAS

BUCKLAND, Michael K. What is a “Document”? *Journal of the American Society for Information*, v. 49, n. 9, p. 804-809, sep. 1997.

CHAGAS, Mário de Souza. Em busca do documento perdido: a problemática da construção teórica na área da documentação. *Cadernos de museologia*, n. 2, p. 29-47, 1994. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/19>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: Edusp, 2008.

FREIRE, Stefanie Cavalcanti. *As dedicatórias manuscritas: relações de poder, afeto e sociabilidade na biblioteca de Manuel Bandeira*. 406 f. 2013. Dissertação (Mestrado) – UNIRIO/Programa de Pós Graduação em História – PPGH — Universidade do Rio de Janeiro, 2013.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, c1990.

MARTINS, Aulus Mandagará. As margens do texto nas margens do cânone. Paratexto, texto e contexto em Luanda e Moyombe. *IPOTESI*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 169 - 177, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotese/files/2011/04/14-As-margens-do-texto-nas-margens-do-cânone.pdf>

RICOEUR, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

# CULTURA, FRONTEIRA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

*Este GT visa à reflexão da cultura nas relações internacionais. Em especial, o interesse se dá no espaço da América Latina, no uso dos espaços e nos sentidos que são produzidos. Tais espaços citados são constituídos de múltiplas vozes, formando, assim um território de intercâmbio cultural. Nessa perspectiva, temos uma socialização de informações das mais diversas áreas do conhecimento, tanto do erudito quando do popular, que se torna visível através de estudos que entendem a cultura como instrumento de soft power nas relações internacionais.*



# A PONTE INTERNACIONAL MAUÁ COMO UM ELO DA CULTURA FRONTEIRIÇA

## UNAPUENTE INTERNACIONAL COMO UN ENLACE A LA CULTURA FRONTERIZA

Fatiane Fernandes Pacheco  
Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural-UFPEL  
fatianepacheco@gmail.com

*“Ir a Jaguarão e Rio Branco é ir ao exterior sem sair do interior, é ir ao estrangeiro sem ser forasteiro, é sentir-se cosmopolita dentro de casa. De certa maneira, é descobrir o resto do mundo no próprio espelho, ante a conformidade das margens opostas e repartição dos arcos da Ponte” (SOARES; FRANCO apud Schlee, p. 260, 2010).*

É tomando de empréstimo as linhas do texto *Ir a Jaguarão e descobrir o resto do mundo* do escritor Schlee no livro *Olhares sobre Jaguarão*, dos autores jaguarenses Eduardo Alvares de Souza Sores e Sérgio da Costa Franco (2010), que iniciamos a discorrer sobre a cultura da população jaguarenses e rio-branquense, tendo a ponte como esse espaço social para o convívio intercultural.

Homi Bhabha (1998, p. 19), em seu livro *O local da Cultura*, na introdução cita Heidegger com a definição que diz: “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”. Embora as cidades de Jaguarão e Rio Branco sejam separadas por um limite geográfico, elas são unidas por suas culturas, pois se percebe a valorização que as populações locais dão ao compartilhamento desta área de fronteira. É nesse lugar que os indivíduos constroem e reconstróem suas relações socioculturais de forma particular, como afirma o interlocutor M. G. C. (2018)<sup>1</sup> “como se fosse uma extensão do Brasil para dentro do Uruguai ou uma extensão do Uruguai para dentro do Rio grande do Sul”.

A ponte torna-se um elemento importante nesse espaço de fronteira, já que as práticas de uso desse lugar são sempre marcadas por uma temporalidade, representando assim um instrumento memorável e significativo para a população fronteiriça. Dessa maneira, a ponte aguça a percepção das pessoas em geral que ali transitam, mas é a população fronteiriça que a vivencia no seu cotidiano de modo diferenciado, tendo centralidade na sua constituição imaginária de mundo a partir da vivência do local.

---

<sup>1</sup> M. G. C., morador da cidade Jaguarão/Brasil, Professor aposentado. Entrevista concedida a Fatiane Fernandes Pacheco em março de 2018.

Assim, a ponte constitui as articulações destes indivíduos com o tempo, isto é, envolve questões de pertencimento e identidade, diferente do que ocorre com o turista, que a utiliza em momentos específicos da sua passagem, conforme relata do jovem interlocutor rio-branquense (2018)<sup>2</sup> “el puente es muy importante para población de Rio Branco por los comercios, para los que tenemos familia em Brasil” como também podemos perceber no relato da interlocutora jaguarenses K. P. (2019)<sup>3</sup> “a ponte é fundamental para a população "de lá e de cá" porque é um elo de união material, que permite e facilita a socialização e a prática para a ligação imaterial entre as pessoas desses dois países”.

A ponte é ponto de interculturalidade da população de Jaguarão e a de Rio Branco, por isso que no cotidiano dessa fronteira apresentam-se diferentes imaginários que se cruzam e se confrontam em um espaço em comum partilhado. Assim sendo, a cultura e identidade são continuamente reinventadas neste espaço fronteiriço.

É nesse sentido que a ponte se torna elemento significativo da cultura material para os jaguarenses e rio-branquenses. A cultura material é entendida como a produção e reprodução da vida social, conforme analisa Ulpiano T. Bezerra de Meneses (1983, p.112):

Por cultura material poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais.

Segundo Meneses (1983, p.113), para analisar “a cultura material, é preciso situá-la como suporte material, físico, imediatamente concreto, da produção e reprodução da vida social”, assim sendo, ressalta que cultura material pode ser considerada por um duplo aspecto, isto é, como produtos e como vetores de relações sociais. O primeiro seria a representação de um processo histórico da forma de organização dos homens em sociedade, já o segundo seria as condições em que se produzam e efetivem as relações sociais.

A ponte com referência da cultura material pode revelar a cultura arquitetônica como também os costumes sociais de determinada época. Desse modo, ela representa a integração dos aspectos materiais e não materiais da cultura da população jaguarenses e rio-branquense, ou seja, um ponto de encontro e sociabilidade entre as duas cidades vizinhas, sendo assim, os interlocutores de ambos os lados recordam a prática de ir e vir do outro lado, como costumes fronteiriços marcados por épocas diferentes, mas mesmo assim muito similares.

---

<sup>2</sup> Optou-se por não utilizar o nome dos alunos que responderam os questionários realizados na escola Liceo Dr. Aníbal Acosta Estapé na cidade de Rio Branco/Uruguai, alunos do segundo ano do ensino médio (média de idade de 15 anos).

<sup>3</sup> K.P., moradora de Jaguarão/Brasil, questionário realizado em janeiro de 2019.

Nas memórias de ambos os lados da fronteira podemos perceber estes costumes similares, como no relato da interlocutora rio-branquense M. F. (2019)<sup>4</sup> “cuando era niña iba con mi madre hasta abajo del puente en volanta y cruzabamos el puente caminando para comprar el surtido del mes”, como também aparece no relato do interlocutor jaguareense M.G.C.(2018) “nós íamos quase diariamente buscar carne no Uruguai que era mais barata que o leite”. Estas lembranças estão relacionadas à integração do comércio nesta fronteira.

Nesse sentido, percebe claramente a importância da ponte para integração dessas culturas nesse espaço de fronteira. Assim, ela se torna significativa para a população local pelas práticas de uso no cotidiano. Isto faz com que alimente as memórias desse grupo. Para a interlocutora jaguareense G.C (2019)<sup>5</sup>, a ponte aparece nas suas lembranças como um lugar de lazer: ela diz que “gostava de ver os redemoinhos do rio lá de cima da ponte”. Mas a ponte parece também em muitos relatos como um lugar admirado na hora do chimarrão, na beira do cais do porto, do lado brasileiro, ou no Parque do Remanso, do lado uruguaio.

Kevin Lynch em *A Imagem da Cidade* (2001), ressalva que os indivíduos dão significados para alguns lugares, a partir das percepções que constroem das informações práticas da conservação e também de suas práticas sociais.

Os elementos móveis de uma cidade são tão importantes quanto as partes físicas estacionárias. Não somos meros observadores desse espetáculo, mas parte dele [...]. É preciso levar em consideração não apenas a cidade como uma coisa em si, mas a cidade do modo como percebem seus habitantes. (Lynch, 2001, p.11-12)

Assim a imagem que cada indivíduo tem está impregnada de lembranças e de significados. Nota-se que a cultura adquire significados distintos dependendo da sociedade na qual está inserida e é uma constante construção de fatores sociais. Por isso tanto na sociedade jaguareense quanto na rio-branquense, ele desenvolve-se a partir de uma diversidade de elementos culturais, provenientes de várias etnias. Deste modo, a cultura é produto de uma construção social, conforme Santos (1983, p. 44):

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como, por exemplo, se poderia falar de religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe [...] cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.

---

<sup>4</sup> M.F., moradora de Rio Branco/Uruguai realizada em janeiro de 2019.

<sup>5</sup> G.C., moradora de Jaguarão/Brasil realizada em janeiro de 2019.

Neste sentido, a cultura passa a representar a construção social de grupo em um determinado tempo, ou seja, pertence ao momento histórico. Assim, ela é entendida com um conjunto de características simbólicas e significados próprios de cada grupo.

Clifford Geertz (2008, p. 15), a partir de uma teoria interpretativa da cultura, ressalta que a cultura deve ser compreendida como um conceito semiótico, isto é, através da análise de representação dos signos, como teias de significados. Para ele, "a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível". Portanto, a cultura é construção social criada pelo homem, isto é, um produto da ação do homem, mas também um processo contínuo pelo qual os indivíduos dão sentido às suas ações.

As duas cidades foram adquirindo novas características ao longo dos anos, mas a ponte não sofreu longas modificações quanto ao seu espaço físico. O mesmo não se pode dizer quanto ao seu uso pela população fronteiriça, cujo significado foi alterando, ao passo que incorporava novos usos de acordo com o tempo. As trocas comerciais são as que mais aparecem nas memórias dos interlocutores de ambos os lados.

Ainda hoje, constante as oscilações da relação de câmbio entre o peso uruguaio e a moeda brasileira, variam nas cidades limítrofes as preferências dos consumidores. Conforme for mais vantajoso comprar no Uruguai ou no Brasil, massa de consumidores se desloca para lá ou pra cá, inclusive mobilizando legiões de subempregados ou desempregados, que se dedicam à tarefa de adquirir mercadorias no varejo e transportá-los para outro lado da linha fronteiriça (FRANCO, 2001, p. 21).

Os indivíduos se relacionam não somente no campo comercial e econômico, mas também no afetivo, sempre reconstruindo suas relações sociais a partir da relação que mantêm com o espaço. Desse modo, as memórias são construídas em conformidade com as práticas de uso do espaço, em seus contextos. Essa circulação da população entre os dois países está relacionada com a memória afetiva dessa população, como percebemos nos relatos dos interlocutores de ambos os lados da fronteira.

Essa região de fronteira é caracterizada pela influência da cultura portuguesa e espanhola, que por longos períodos da história disputaram este território, de modo que os dois países, Brasil e Uruguai, tendo como línguas oficiais respectivamente o Português e Espanhol, experimentam, como fruto da interação cultural, uma mistura vocabular que forma o chamado *Portunhol*. Como se vê, esse contato linguístico é um fator que intensifica a dinâmica fronteiriça dos costumes das duas cidades. O *Portunhol*, um falar de fronteira (língua não

oficial), torna-se um ponto de contato na integração cultural dessa fronteira, como um aspecto que une essas duas culturas – nesse aspecto fazendo com que estas duas culturas sejam uma cultura. Assim, a interação social ocasionada pela ponte torna-se favorável para ambos os lados.

Percebe-se que o rio-branquense, quando está do outro lado, isto é, em Jaguarão, tenta pronunciar a língua local, mas acaba mesclando os dois idiomas, expressando-se no *Portunhol* para se comunicar. Já o mesmo não acontece com o jaguareense, que quase sempre mantém a sua língua no lado uruguaio da fronteira. Nessa comunicação, acaba saindo o *Portunhol*, sendo esse utilizado somente de forma oral. Então a comunicação nesse espaço da fronteira Brasil/Uruguai torna-se algo singular dessa população fronteiriça.

O modo de se vestir nessa fronteira também é algo singular<sup>6</sup>, devido às características regionais relacionadas às baixas temperaturas durante o inverno. A moda local aparece como um elemento que reforça adaptação de elementos culturais da região da campanha.

A área da campanha corresponde a uma grande extensão de terra, situada no espaço geográfico conhecido como região platina que atualmente corresponde a três países: Argentina, Uruguai e Brasil. A formação econômica, social e cultural da região tem uma relação histórica “a partir da colonização, quando [se deu] o contato do europeu com o habitante e a introdução do gado bovino e cavalari” (REICHEL, 2010, p.445).

A região da fronteira sul é caracterizada pela paisagem do pampa. Os pampas são dotados de uma identidade rural, tendo como uma das principais atividades da economia da região a pecuária. Assim sendo, a tendência do uso da lã na vestimenta dessa população fronteiriça deixa evidente a semelhança valores culturais acentuados pelas características da região platina e pelo clima.

Assim, a moda fronteiriça reforça códigos culturais e revela a existência de um compartilhamento de costumes, tradições e valores. Essa forma de sociabilidade acaba por mostrar a representação de um modo de vida na/da fronteira.

A experiência gastronômica neste espaço fronteiriço também apresenta características locais e únicas. Na culinária jaguareense podemos experimentar pratos típicos uruguaios, como por exemplo, o *chivito* (hambúrguer acompanhado de batatas fritas), e o *chivito* ao prato (sem a presença do pão acompanhado de uma salada de batatas), como também podemos encontrar o *pancho* (salsicha cozida servida em um pão alongado), para os brasileiros, conhecido como "cachorro-quente". Como podemos perceber a interação cultural dessas duas cidades apre-

---

<sup>6</sup> Poncho (de lã de ovelha), Bombacha, Bota (de couro), Pala e a Ruana.

também na gastronomia, na mescla dos costumes, os aspectos da culinária rio-branquense podem encontrados na cidade vizinha.

O mesmo acontece do outro lado. Os uruguaiois começaram a pouco tempo a ansiar o modo dos restaurantes brasileiros, em que o próprio cliente serve-se da comida, já que os restaurantes no Uruguai são servidos por um cardápio “à la carte”. Hoje já se encontra estabelecimento com bufê a quilo na cidade de Rio Branco, mas a procura por este estilo de restaurante brasileiro segue sendo muito grande dentre os rio-branquenses.

Os jaguarenses também procuram os pratos típicos dos vizinhos, principalmente à noite, quando aumenta o fluxo em direção aos estabelecimentos uruguaiois em busca da pizza à moda Uruguai, servida na pedra e a metro, e também das *parrilladas*, modo de preparo da carne assada na grelha ao invés do espeto, tradição no lado brasileiro, ou até do modesto cachorro quente à uruguaia, apreciado pelos brasileiro - o “pancho”. Como relata o interlocutor jaguarenses, M. G. C. (2018), “a gente ia seguido ao Uruguai comprar o cachorro quente de qualidade, fala-se que a mostarda deles é a melhor da América Latina”.

A gastronomia dessa fronteira apresenta particularidades, pois preserva a identidade local, como referência particular da população fronteiriça, a interação de suas culturas na gastronomia provoca experiências únicas memoráveis para a população local.

Como podemos perceber dimensão da fronteira entre Jaguarão e Rio Branco é algo que vai muito além de uma linha divisória. É mais do que uma linha (no caso um rio) a dividir geograficamente duas cidades ou dois países. Para a população local, ela representa um espaço de troca, isto é, um ponto de contato em que prepondera a hibridização<sup>7</sup>. Assim uma fronteira de sentidos múltiplos, ou seja, do igual que é diferente.

Vivia perplexo diante do Uruguai, não propriamente diante do mundo mas, antes, diante daquele outro mundo: tão perto e tão longe, logo ali do outro lado da risca vermelha no cimento da ponte, muy cerca, cerquita, cercado (a risca vermelha no meio da ponte). Aquele outro mundo, separado e unido pelo rio: tão diferente e tão igual tão distinto e tan distinto tão distinguido e tan distinguido tão esquisito e tan esquisito (SCHLEE, 1998, p.53).

O rio Jaguarão é essa linha limite que separa essa população. Mas, por outro lado, a ponte intensifica essa aproximação. Por isso a ponte representa um símbolo que aproxima essas culturas.

Neste sentido, Pesavento (2002, p. 37) observa “se a fronteira cultural é trânsito e passagem, que ultrapassa os próprios limites que fixa, ela proporciona o surgimento de algo

---

<sup>7</sup> Segundo Nestor Garcia Canglini (1999), hibridização é uma prática multicultural, possibilitada pelo encontro de diferentes culturas.

novo e diferente, possibilitado pela situação exemplar do contato, da mistura, da troca, do hibridismo, da mestiçagem cultural e étnica”. Para a autora, as fronteiras culturais são acima de tudo simbólicas.

Assim sendo, a cada olhar que população jaguarense e rio-branquense direciona a ponte, acaba por significá-la de diferentes maneiras pelo simples fato de que cada sujeito tem uma percepção diante de um objeto ou acontecimento. Esses olhares provêm de parâmetros e referenciais teóricos que são subjetivos, culturais e históricos.

O conceito de cultura pressupõe exibir o modo de vida de uma determinada sociedade através de compartilhamento de símbolos, saberes, hábito e costumes, ou seja, processo social de um determinado grupo. No entanto, a cultura pode ser entendida ainda como estética bem como uma forma artística e intelectual, conforme expõe Williams, (2011, p. 13):

Há certa convergência entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual se percebe, hoje, ‘um sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’.

A ponte aparece no cotidiano da população local como uma possibilidade de entender o contexto social e sua integridade de trazer informações sobre a sociedade. Num primeiro momento, é o juízo estético que antecede a imagem da ponte, antecipa o julgamento de um objeto belo, mas as hipóteses sobre o que é beleza, nem sempre são unânimes.

Para uns a beleza é algo que esta objetivamente nas coisas, para outros e apenas um juízo subjetivo, pessoal e intransferível a respeito das coisas. Se entendermos que o juízo do que é ou não belo é subjetivo, o gosto é algo individual, cada pessoa vê e valoriza de acordo com seu contexto social. Então o estético seria em grande parte desenvolvido sob a influência da cultura (em) que se vive. Isto nos mostra que o entendimento do que é belo depende do momento histórico e do desenvolvimento cultural (Adorno, 2006).

Assim a ponte, inclusive no que tange a percepção de belo, tem a capacidade de sintetizar um dado conteúdo cultural de um determinado momento histórico. Esse conteúdo é determinado pelo juízo moral, sendo o comportamento humano orientado por um conjunto de normas que tem como base os valores próprios (códigos morais) que podem ser distintos de uma comunidade para outra, através de referências culturais fortemente impregnadas de valor, como um produto social.

A construção da cultura da população jaguarense e rio-branquense não pode ser pensada sem a interferência da presença da ponte. A ponte impregna as transformações econômicas, sociais e políticas, que caracterizam esse espaço pela dimensão da cultura de um

lugar de fronteira. Assim, a população fronteiriça reconstrói e reinventa elementos da sua cultura na busca de uma organização social.

O papel da cultura para o reconhecimento e pertencimento de lugar está no valor simbólico que foi construído ao longo do tempo e pode ser constatado no modo de vida social da população fronteiriça. Como ressalva Heloísa Reichel (2010, p. 445), esta fronteira tem “uma sociedade com relações sociais específicas, as quais geraram um universo próprio de valores culturais, um cotidiano e um imaginário peculiares”. Assim sendo, a ponte passa a representar um padrão de significados transmitidos historicamente às gerações seguintes, como espaço cultural da integração da população local, como também pode revelar costumes sociais do cotidiano.

### **Identidades móveis**

A população fronteiriça constitui e reconstitui sua identidade a partir de fatos relevantes, de raízes do passado, mas também do presente, que são culturalmente construídos ao longo dos anos. Desse modo, a população jaguareense e rio-branquense percebe a Ponte Internacional Mauá como um instrumento memorável, significativo e necessário na interação do grupo no espaço. A ponte harmoniza a convivência de diferentes gerações ao mesmo tempo, isto faz com que alguns indivíduos lembrem um tempo que não foi vivido por muitos que compartilham aquele o mesmo espaço. A partir dessas considerações podemos iniciar uma discussão entorno da construção e reconstrução da identidade dessa população da fronteira.

Partimos do pensamento Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva autores do *Dicionário de Conceitos Históricos* (2005, p. 202), a identidade é um sistema de representações que permite a construção do “eu”, ou seja, permite ao indivíduo se tornar semelhante a si mesmo e diferente dos outros. Neste sentido, tem-se a definição de identidade pessoal. Já a identidade cultural seria a partilha de uma mesma essência entre diferentes indivíduos.

Para Candau (2016), ao afirmar que identidade é algo social, entende que ela se desenvolve nas interações entre sujeitos, nas trocas de informações e nas relações próximas (família, amigos e religião), assim como nos contextos em que está inserido. Esse conjunto de fatores influenciará na identidade do sujeito.

Considerando tal pensamento, Castels (1999, p. 22- 23) conclui que “a construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de



poder e revelações de cunho religioso”. Assim ressalta que todos esses materiais “são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão de tempo/espço”.

A população jaguareense e rio-branquense possuem características locais e únicas comparadas com o restante de seus países, elas se identificam pelo compartilhamento de significações e representações culturais que são particulares dessa fronteira Brasil - Uruguai, que são intensificadas pela ponte. Como relata a interlocutora C.M.B.F. (2019)<sup>8</sup> “yo recuerdo del puente cuando veníamos de la arrojera hacer compras todos los meses con mis padres y mi hermano que era chico, yo lo pasaba en mis brazos y dijo que iba a jugar en el agua yo tenía 11 años y él 10 años”, essa recordação da infância da interlocutora está marcada pelo cotidiano da população local, que se beneficia com as trocas económicas que a fronteira proporciona.

Denys Cuche (1999, p. 176) aborda a relação entre a cultura e o conceito de identidade. Segundo o autor, os termos cultura e identidade têm uma grande ligação: o primeiro “depende em grande parte de processos inconscientes”, enquanto o segundo “remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” – deste modo a identidade só pode ser entendida num contexto relacional.

Segundo o autor, somente o contexto relacional “poderia explicar porque, por exemplo, em dado momento tal identidade é afirmada ou, ao contrário, reprimida”. Para ele, a identidade cultural está relacionada à questão da identidade social, visto que o indivíduo é caracterizado por identificadores sociais que o permitem localizar-se em um sistema social, como menciona:

A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural (CUCHE, 1999, p. 176).

Assim, destaca-se a natureza social da identidade, caracterizada pela diferença cultural. A área de fronteira é um espaço social que fomenta as diferenças culturais, mas que também as aproxima. A integração da fronteira faz com que a população jaguareense e rio-branquense tenha um sentimento de compartilhamento de práticas culturais no seu cotidiano.

---

<sup>8</sup> C.M.B.F., morador de Rio Branco/Uruguai realizada em janeiro de 2019.

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais (CUCHE, 1999, p. 182).

A partir desse pensamento, pode-se compreender a identidade como uma prática social, sendo marcada por uma temporalidade e pelo espaço, ou seja, os grupos constroem e reconstróem suas práticas culturais por meio das interações culturais, mas também por identificação. Essa identificação com o lugar pode ser percebida no relato da interlocutora jaguarense M.G.C.S. (2019)<sup>9</sup> quando recorda da saudade de seu tio em cruzar a ponte: “meu tio com 86 anos, quando retornou nesta cidade após 60 anos atravessou a ponte a pé”.

A população fronteiriça é confrontada diariamente com inúmeras influências, aquelas vindas de ambos os lados, mas também aquelas outras advindas da globalização mundial. Logo, a população da fronteira se vê constantemente na contingência de se adaptar às influências decorrentes da globalização que de alguma acaba atingindo a todos. Entre essas, podemos citar algumas dessas como: linguísticas, econômicas, socioculturais e políticas.

Stuart Hall, em *A identidade na pós-modernidade* (2006), trata da mudança da identidade nacional pelo processo de globalização. Segundo o autor, a modernidade em meados do século XX gerou uma “crise de identidade”, isto é, as antigas identidades ditas autênticas, que estruturam a sociedade nacional, sofreram rupturas. O sujeito moderno teve sua identidade fragmentada. Em um discurso em que a identidade do Eu também é diferente de si em alguns momentos sociais, assim a diversidade passa a ser reconhecida. Como argumenta Hall (2006, p.21):

[...] a identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Nesse caráter de mudança da identidade na modernidade, Hall (2006) apresenta três concepções de identidade do ser humano. O sujeito iluminista, como centro de tudo. Nele, o ser humano é dotado de todo o conhecimento e poder. Intrinsecamente permaneceria um Eu totalmente isolado. Conservar-se-ia idêntico/imutável e individual ao longo da existência, porém, sempre progressivo. A concepção sociológica: considera o sujeito sendo ativamente influenciado pelas relações sociais. O sujeito como um ser dependente de suas criações culturais, como signos, objetos e valores culturais. A identidade surgiria da troca entre o

---

<sup>9</sup> M.G.C.S., professora aposentada, moradora de Jaguarão-RS/Brasil, questionário realizado em janeiro de 2019.

sujeito/eu e a sociedade/outro. E, por fim, a concepção pós-moderna, em que se considera o estado de fragmentação do sujeito e do espaço social. Sem a existência de um eu permanente, de uma identidade universal e fixa.

A partir dessa última concepção observada por Hall é que podemos compreender a identidade cultural de uma população fronteiriça. A população jaguareense e rio-branquense esta constantemente, a procura de uma identificação que possa compreender esse sentimento de dupla nacionalidade que fronteira proporciona. Aproximação cultural das duas cidades faz com que a diferenciação entre os dois lados torne-se menos perceptível. Como observado pela interlocutora jaguareense M.G.S. (2019) “duas pátrias um só povo”.

Assim, Hall (2006, p.39) ressalta que o homem “continua buscando a identidade e construindo biografias que tecemos em diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude”. E continua:

Assim a identidade é formada, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, sendo assim algo inato, existente na consciência do indivíduo desde o momento de seu nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, ou seja, sempre em construção (HALL, 2006, p.39).

Conforme o autor, a identidade torna-se uma “celebração móvel” pela constante transformação em relação à forma como somos representados pelos sistemas culturais. Logo, completa o autor, “as identidades, sejam elas nacionais ou regionais, de fato, não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006; p.49).

Desse modo, para Hall (2006, p.8), identidade cultural corresponde a “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

Neste sentido, Boaventura Santos, em *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*, afirma que “as identidades culturais não são rígidas, nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”. Conclui-se de tal pensamento que são identificações sempre em curso e dominadas pela obsessão da diferença. Neste sentido, a identidade toma uma abrangência que pode ser classificada como coletiva e individual. Tal significado ainda está associado ao conceito de cultura, a qual faz parte de um mecanismo de diferenciação ou igualdade. Ou seja, a identidade nasce da cultura, e vice-versa, numa emaranhada relação. Contudo, conforme André Villa Boas entende-se que a cultura:

[...] assume seu sentido antropológico, em especial a partir do estruturalismo: como o sistema simbólico que estrutura uma dada civilização e como toda construção subjetiva que a transforma a natureza. [...], portanto, a identidade, inclui-se ao jogo individual e social, e a este jogo damos o nome de cultura. (BOAS, 2002, p.15-16)

É importante ainda, a esse respeito, o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva, o qual afirma que:

Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. [...] A ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. [...] A representação é como qualquer sistema de significação uma forma de atribuição de sentido. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (2009, p. 89-91)

A identidade parte das escolhas que fazemos, desde religião, time de futebol, entre outros, parte do se reconhecer através de um processo de alteridade frente a si mesmo e ao outro. Em um jogo de olhares entre Eu e o Outro, em que “as máscaras que exibimos então e depois ao mundo e aos seus habitantes são moldadas de acordo com que se consegue antecipar desses julgamentos” (STRAUSS, 1999; p. 29).

Neste sentido, Canclini (1999) define a identidade como algo construído ao longo do tempo, resultado de um processo de disputa por territórios, quando os indivíduos procuram uma melhor forma de convivência com as diferenças. Desse modo, nesse processo a formação de sua identidade através de aspectos que os tragam o pertencimento como costumes, culinária e vestimenta e até mesmo a língua, como no caso dessa fronteira em que se desenvolveu o *Portunhol*.

A identidade é uma construção que se narra, nela estabelecem-se acontecimentos fundadores, que, quase sempre relacionados à apropriação de um território por um povo ou à independência obtida através do enfrentamento dos estrangeiros, vão se somando às façanhas em que os habitantes defendem esse território, ordenando seus conflitos e estabelecendo modos legítimos de convivência a fim de se diferenciarem dos outros (CANCLINI, 1999, p.173).

Dessa maneira, várias são as narrativas, memórias, estórias e mitos, contados e recontados, para uma constituição de uma identidade nacional ou regional ser concebida, produzindo-se assim uma unicidade para este espaço e esta identidade, fazendo com que os membros de um grupo partilhem da ideia de nação ou região. Conforme Hall (2001, p.51)

Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas

estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

Este espaço de fronteira permite um contato direto entre o nacional e não-nacional, tornando difícil a identificação de uma identidade nacional, pois as cidades em questão apresentam uma circulação de suas culturas no processo de comunicação entre elas, proporcionando assim um intercâmbio de culturas caracterizando-se uma hibridização cultural.

Embora haja um esforço da população jaguareense e rio-branquense para fixação de uma identidade nacional diferenciando-se uma da outra, pode-se perceber toda uma variedade de produções discursivas que buscam dar sentido as relações estabelecidas nesse espaço de fronteira. A ponte estabelece para população local, ponto de encontro e sociabilidade de duas cidades que são consideradas periféricas em relação sua posição geográfica.

A população fronteiriça ressignifica sua cultura pelas práticas de compartilhamento, costumes e tradições, é isso faz com que as lembranças dos jaguarenses e dos rio-branquenses adotem um determinado significado para a ponte de acordo com sua contextualização. Desta forma, a identidade, nesse espaço, apresenta-se como um lugar de representação, semelhanças e alteridades enquanto sujeitos que compartilham um mesmo espaço social.

De tal modo, a ponte passa a ser identificada pela população fronteiriça como uma referência para identificação do grupo nesse espaço, ou seja, um lugar que auxilia na reconstrução do passado dessa população no presente, já que vai adquirindo várias apropriações de significados de acordo com o tempo. Segundo Candau, os processos identitários:

[...] vão ser forjados e instaurados a partir de memórias cuja natureza depende estreitamente das modalidades segundo as quais os membros de um grupo representam o tempo - falamos da multiplicidade de tempos sociais e se acomodam num fluxo temporal irreversível. (CANDAU, 2016, p.85).

A memória coletiva, conforme Candau (2016), é o combustível da identidade, não existe se não diferencialmente, em uma relação sempre mutável mantida com o outro, assim como expõe Pollak (1992, p.204), para quem “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”. Uma comunidade guarda em suas memórias diferentes representações do espaço, por intermédio de uma memória individual e coletiva.

Segundo Pollak (1992, 207), a memória e a identidade são valores que estão sempre em disputa entre os grupos sociais, sendo assim os grupos estão sempre num processo de construção de sua memória e conseqüentemente de sua identidade ao longo do tempo, isto significa uma busca constante pelo sentimento de unidade de continuidade e de coerência.

### **Considerações finais**

A Ponte Internacional Mauá constitui para população local um importante laço de afetividade e afirmação dentro do sistema de significados que buscam dar um sentido a uma identidade local.

Portanto podemos perceber que o espaço de fronteira também é um espaço de construção de identidades, embora haja todo esforço para a fixação de uma identidade nacional. A ponte passa a representar para a população fronteiriça um símbolo cultural, já que promove o encontro das culturas destes países, Brasil e Uruguai. Dessa maneira, a memória desse grupo é alimentada baseada nas experiências acumuladas ao longo do tempo e nas referências do espaço como um lugar de interação entre os dois lados da fronteira, como forma de pertencimento e reconhecimento dos seus laços identitários fronteiriços, já que identidade é algo que se constrói e que se transforma durante toda uma vivência, sendo constantemente requisitada, reajustada e reinventada.

### **REFERÊNCIAS**

- ADORNO, Theodor. *Teoria estética*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: editora UFMG, 1998.
- BOAS, André Villa. *Identidade e Cultura*. Rio de Janeiro: 2AB, 2002.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 5. ed. V.2, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, Edusc, 2012.
- FRANCO, Sérgio da Costa. *Gente e coisas da Fronteira Sul: ensaios históricos*. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

- LYNCH, Kevin, *A imagem da cidade*. Lisboa: Portugal, São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Fronteiras culturais. Brasil-Uruguai-Argentina*. São Paulo: Ed. Ateliê Editorial, 2002. p. 35-39.
- POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, p. 200-212, 1992.
- REICHEL, Heloísa. Para além das barreiras das fronteiras geopolíticas na construção historiográfica: a região platina no sul da América do Sul. In: José Luis Bendicho Beired, Maria Helena Capelato, Maria Lígia Coelho Prado (organizadores). *Intercâmbios Políticos e Mediações Culturais nas Américas*. São Paulo: Laboratório de Estudos de História das Américas – FFLCH – USP, 2010. p. 556
- SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 5 (1-2), p. 31-52, 1993.
- SANTOS, José Luiz. *O que é Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- SILVA, Kalina Varderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2005. p. 202-205.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SOARES, Eduardo Álvares de Souza; FRANCO, Sérgio da Costa (org). *Olhares sobre Jaguarão*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.
- STRAUSS, Anselm L. *Espelhos e máscaras*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 1999.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

# PRÁTICAS CORPORAIS DO MUNDO DANÇADO

*Propomos um encontro de estudo sobre práticas corporais que possa conjugar perspectivas, tais como a da antropologia da dança (CAMARGO, 2013), dos estudos da performance (SCHECHNER, 2003), do imaginário (DURAND, 1996; 2012) e dos estudos da presença (ICLE, 2011). Um encontro para cruzar nossas práticas, cruzar perspectivas de estudo com o intuito de abrir o campo. Pensar sobre o que fazemos, sobre o que se faz, buscando desconfiar ou suspender certas categorizações e conceituações para que possamos escutar-nos e criar. Momento para trazer nossas referências bibliográficas como matéria para ser jogada e dançada. O que instala um corpo que dança? O que é um corpo que dança? O simpósio investe também em proporcionar espaço de dança, no qual seja possível ativar essas questões a partir da experiência efêmera do corpo e viver a simultaneidade de possíveis noções: corpos musicais, corpos artísticos, corpos místicos, corpos sociais, corpos potência, corpos saberes, corpos dançantes. Propomos um encontro que possa discutir diferentes poéticas, ligadas a diversos contingentes culturais. Temos interesse em tratar do fenômeno por via de uma dimensão de conhecimento que escapa das inúmeras perspectivas de conceituação e interpretação (GUMBRECHT, 2010; BACHELARD, 1988) e, ao mesmo tempo, por via do estudo da simbólica (Cassirer, 1968), que envolve as linguagens corpóreas míticas (Cassirer, 1992). Intencionamos estudar a dança como fenômeno que ocorre na interação entre aquele que dança e aquele que observa – como sortilégio, como manifestação de entes encantados, como experiência estética e poética, como prática que se instala como momento de vida e que escapa à descrição.*



# **CORPOS DANÇANTES... SERES EM DEVIR**

*DANCING BODIES ... BEINGS TO COME*

*Daniela Delfim Cruz  
Especialista em Educação e Diversidade Cultural/Universidade Federal do Pampa  
delfimdaniela@gmail.com*

*Dulce Mari da Silva Voss  
Doutora em Educação Universidade Federal do Pampa  
dulcevoss@unipampa.edu.br*

## **Introdução**

As experimentações vividas com outras/os dançarinos/as no Projeto de Extensão Pampa Circular - Danças Circulares no Pampa (ANGELO, 2019) compuseram o campo empírico da pesquisa cartográfica que realizei no Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em Bagé (RS), no ano de 2019.

Iniciei minha participação neste Projeto no segundo semestre de 2017 movida pela curiosidade e pelo desejo de ocupar meu tempo com algo positivo. Assim, devo confessar que, no primeiro momento, pensei em utilizar as Danças Circulares como mais uma ferramenta pedagógica na minha atuação na Educação Básica. Mas, fui surpreendida por algo bem mais intenso, encontros onde me sinto afetada pelo convívio no grupo e pelas danças que me propiciam experimentar a criação de corpos que se movem e se deslocam de percepções endurecidas que limitam a vida.

Encontros que provocam em mim a sensação de estranheza e, ao mesmo tempo, prazer de querer dedicar regularmente um tempo para desligar dos problemas, não olhar para o relógio e usufruir das potencialidades de corpos que se formam ao experimentar as Danças Circulares. Descobri a importância de entregar-me a momentos de solitude que possibilitam a (re)significação dos elementos da natureza (terra, ar, fogo e água), construção de subjetividades móveis e aproximação das diversas manifestações culturais entremeadas nas letras das músicas que embalam as Danças Circulares. Encontrei paz, simplicidade, e muita intensidade a partir do movimento destas danças.

É um acontecimento que gera força potencializadora ao se contrapor e dar um basta aos esgotamentos conceituais, trazendo a sensação de que posso reinventar minha forma de existir. Durante o dançar em roda, sinto o movimento do corpo contribuindo e/ou sendo ação

intensiva para que a música em conjunto com a dança conduza consistentemente à estética da existência.

Daí veio a inspiração para a pesquisa cartográfica que fiz apoiada na filosofia deleuziana. Busquei cartografar os movimentos e as interações que acontecem nas Danças Circulares enquanto linhas de forças e fuga ativadoras de corpos intensivos, entendendo que, nestas experimentações os corpos escapam à condição de organismo físico, biológico, estruturado e transbordam, criando seres em devir.

Neste artigo apresento as afecções e percepções surgidas durante a pesquisa em que mapeei os movimentos das Danças Circulares e a produção de corpos intensivos, seres em devir nos encontros do Projeto Pampa Circular - Danças Circulares no Pampa.

### **Da cartografia como prática de experimentação**

As danças em roda operam no social, constituindo territórios existenciais. É necessário, então, largar de mão as concepções binárias de causa e efeito em pesquisa, oriundas das políticas cognitivas cartesianas-positivistas que fundamentam metodologias tradicionais de pesquisa caracterizadas por coleta e análise de dados quantificáveis e por ações ditas “neutras” do pesquisador, distanciando do objeto pesquisado.

Em contraposição a essa perspectiva, optei pela Cartografia como metodologia que possibilita ao pesquisador experimentar e intervir nos processos de produção do conhecimento através de uma incessante movimentação investigativa. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p 10): “a cartografia caracteriza-se pela atitude do pesquisador de acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas”.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011), rizoma é axioma inacabado, conceito provisório, partindo e sendo movido por agenciamentos, afecções, muitas vezes em linhas de fuga, onde o desejo o põe sempre em produção re/situando a realidade vivida e cotidiana com experimentações que (des)territorializam.

Isto posto, o método cartográfico tem seu rigor e precisão na postura de comprometimento, atenção e interesse do pesquisador. É um campo sutil e delicado que exige entrega e seriedade com a proposta de trabalho. É importante saber que não se terá previamente os resultados apontados e nem de forma imediata, pois:

[...] a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o metá-hodos em hodos-metá. Essa reversão consiste numa aposta da experimentação do pensamento-

um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10-11).

Por ter aspecto interventivo, o método cartográfico baseia-se na experimentação e possibilita uma articulação consistente entre pesquisador e tema de pesquisa. O cartógrafo tem sua atenção rigorosamente acionada para que nenhum dado importante seja deixado de lado ou desconsiderado. Sobre isso, Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p.38) citam a atenção flutuante como o meio do cartógrafo contemplar todos os aspectos do processo possíveis de serem analisados. A atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (*letting go*) tanto a atenção a si quanto ao gesto atencional de abertura e acolhimento. Partir da experiência é um desafio aos olhos e ouvidos do pesquisador que deverá suspender suas crenças e hipóteses para prestar atenção ao que acontece.

Cartografar é experimentar o pensamento movente que procura não se satisfazer com o óbvio e com as aparências em pesquisa-intervenção. Produção e estudo de afectos e perceptos, foco de toda narratividade de minha pesquisa, vivenciando as danças.

### **Danças Circulares: histórico e transbordamentos**

Inicialmente, as Danças Circulares surgiram com o objetivo de difundir as culturas tradicionais dos povos europeus. na década de 1960, o bailarino Bernhard Wosien (natural de Passenheim, na antiga Prússia Oriental, atual Polônia) percorreu vilarejos, pesquisando danças folclóricas da Europa Oriental. Isto fez dele o pioneiro nessa ação. Wosien acreditava que a dança levava o sujeito à totalidade. Em 1976, foi convidado a ensinar um conjunto dessas danças na Comunidade de Findhorn, na Escócia, uma ecovila composta por moradores de diversos lugares do mundo. Atualmente chamada de Fundação Findhorn, essa comunidade se tornou solo fértil para a Dança Circular, por predominar nesse território o silêncio propício e necessário para a concentração e atenção durante a dança, pois é um vilarejo distante dos grandes centros urbanos. Além disso, os moradores já estavam acostumados a realizar atividades coletivas de forma voluntária e colaborativa. O aspecto sagrado e religioso atribuído por Bernhard Wosien às Danças Circulares ganhou força, pensamento este que sempre o acompanhou, por ter recebido de seus pais uma criação pautada na religiosidade (WOSIEN, 2019).

Devido à repercussão positiva, foi inevitável a ampliação das Danças Circulares em diversas regiões da Europa e, atualmente, são conhecidas e praticadas em inúmeros países. No Brasil, essas danças chegaram na década de 1980, trazidas por moradores de Findhorn, naturais de outros locais do mundo.

De acordo com Esteves (2018), Nazaré Paulista foi o primeiro local no Brasil onde pessoas interessadas em praticar e conhecer melhor a Dança Circular se reuniram. No ano de 1993, surgiu a Rede Nacional SANGHA fundada por Sabira-Cristina, suíça radicada em Nova Friburgo (RJ). A revista Sangha foi pioneira em promover a comunicação entre os focalizadores das danças em roda, sendo que Sabira foi também a primeira focalizadora de Dança Circular no Brasil.

Mais tarde, vieram grandes focalizadores internacionais, como: Anna Barton, Joice Dijkstra, Philip Tanzen, Sadi Neil Douglas-Klotz, Maria Gabriele Wosien (filha de Bernard Wosien), Fridel Kloke-Eibl, Laura Shannon, Dagmar Hahn, Peter Vallance, entre outros.

O reconhecimento e valorização da Dança Circular pelo Ministério da Saúde como uma das Práticas Integrativas Complementares aconteceu através da Portaria 849 de 2017, onde afirma-se:

[...] é uma prática de dança em roda, tradicional e contemporânea, originária de diferentes culturas que favorece a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes. Os indivíduos dançam juntos em círculos e aos poucos começam a internalizar os movimentos, libertar a mente, o coração, o corpo e o espírito. Por meio do ritmo, da melodia e dos movimentos delicados e profundos os integrantes da roda são estimulados a respeitar, aceitar e honrar as diversidades (BRASIL, 2017, p.69).

Assim, estas danças possibilitam, além da integração social, a saúde, o bem estar e a qualidade de vida, aspectos incontestáveis que percebi por ter a oportunidade de praticá-las no Projeto de Extensão Pampa Circular- Danças Circulares no Pampa.

### **Territórios do Pampa Circular**

O Projeto de Extensão Pampa Circular - Danças Circulares no Pampa acontece nas instalações da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Bagé, no Hall de entrada do Bloco 3. No primeiro encontro em que me inseri no Projeto, a coordenadora e focalizadora do grupo contou sobre o histórico das Danças Circulares, objetivos e benefícios para a vida, as relações humanas, corpo, mente e espírito.

Quando a entrevistei, durante a pesquisa, ela manifestou sua motivação para a criação do Projeto na percepção de que o ambiente acadêmico é carregado de tensões e que carecia de movimento, expressão, portanto, um espaço ideal para experimentar as Danças Circulares:

Então, foi essa vontade mesmo de trazer algo diferente para o ambiente acadêmico, uma experiência que eu sempre considerava como sendo positiva, porque os estudantes, as pessoas, elas andam estressadas. Eu via estudantes novos já tomando

um monte de remédios para ansiedade, para se sentir melhor, para depressão... (Focalizadora).

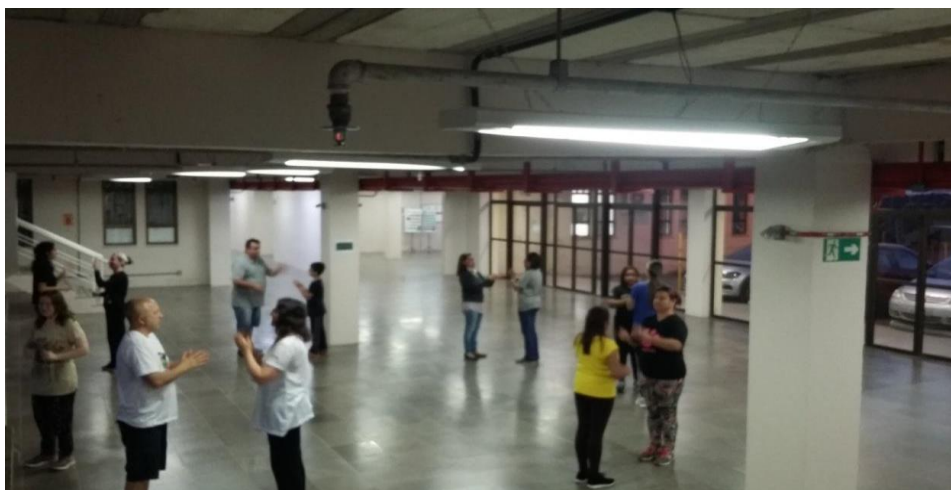
Percebi nesta narrativa que o desejo de constituir territórios para a prática das Danças Circulares veio da compreensão de uma possível transformação nas relações entre as pessoas, quebrando a frieza e o distanciamento que é evidenciado no espaço acadêmico entre os sujeitos. A Focalizadora deixou clara sua função de multiplicadora, pessoa que assume a tarefa de transmitir, orientar, ensinar e compartilhar pensamentos e sentimentos benéficos à vida através das Danças Circulares.

A cada encontro, o centro da roda era ornamentado com um arranjo (velas, pedras ou imagens) inspirador de movimentos e partilhas de desejos e pensamentos. A focalizadora orientava que se tivesse cuidado e respeito com ele e que se evitasse transitar por dentro da roda, depois de formada. A roda representa a circulação contínua de boas energias e de pensamentos elevados surgidos no momento.



**Figura 1:** Projeto Pampa Circular – Danças Circulares no Pampa (2019). Fonte: Autora

As danças em roda são praticadas em sequência de passos coreografados bem marcados que expressam as melodias e seguem um código de movimentos cadenciados elaborado pelo seu fundador Bernhard Wosien. Durante os encontros, o repertório de músicas e coreografias era bastante variado, organizadas em níveis mais ou menos complexos.



**Figura 2:** Projeto Pampa Circular – Danças Circulares no Pampa (2019). Fonte: Autora

Após a sequência de algumas danças era feita uma pausa. Nesse momento passava entre os dançantes um baralho de cartas com mensagens e imagens que propiciavam interação e reflexão.



**Figura 3:** Projeto Pampa Circular – Danças Circulares no Pampa. Fonte: Autora

As pessoas que se sentiam à vontade podiam falar sobre sua carta, compartilhar os sentimentos, pensamentos surgidos e acontecimentos a que remetiam. Durante estas experimentações, abria-se um campo de sensibilidades ativas, produção de subjetivações que ampliam as vivências e que possibilitaram-me a compreensão dos modos como acontece as afecções dos corpos, ou seja, possibilidades de interligar corpos e mentes pelo bem comum, celebração e agradecimento pela vida, a comunhão com a natureza e a diversidade cultural dos mais variados povos.

Afecções confirmadas pelos depoimentos das/os dançantes quando perguntados sobre o que sentiam em relação às vivências no Projeto:

A partir da dança me tornei mais tolerante, menos radical comigo mesma. Respeito e aprecio as minhas limitações. Me fascina a possibilidade de superar, superar os meus limites e isso acontece também em relação à outras pessoas. Aprendi a admirá-las nas suas peculiaridades, nos seus diferentes modos de agir. A partir da dança, passei a ser mais tolerante (Dançante A).

Esse projeto para mim é maravilhoso. Ele ajuda muito as pessoas, reúne todos. Eu acho que é uma energia positiva (Dançante C).

[...] tranquilidade, harmonia, entendimento de mim mesma e com outras pessoas, outros espaços (Dançante E).

Com base nestas narrativas e nas minhas próprias percepções e sensações, compreendo que as Danças Circulares propiciam o cuidado ético e estético de cada ser dançante consigo mesmo, com seus corpos e nas relações estabelecidas as outras pessoas que com elas interagem, tanto no Projeto quanto em outros espaços. Cuidado de si e dos outros que tornam a vida mais bela, como nos dias Foucault (2004), arte de existências que precisam ser reafirmadas em tempo de sofrimentos e cerceamentos dos corpos e das mentes, o que foi enfatizado também pela focalizadora:

E as Danças Circulares, eu acho que, como para mim elas fazem com que eu fique bem só por dançar, eu achava que elas poderiam trazer benefícios também para os estudantes e até para os professores. E como uma forma também de agregar as pessoas porque hoje em dia as pessoas andam muito afastadas, porque elas se comunicam pelo celular, não tem mais isso do contato. E as Danças Circulares proporcionam isso, o contato, as mãos dadas, às vezes um abraço, olho no olho, acho que tem amor ali na roda.

Posso afirmar que as experimentações das Danças Circulares produziram e moveram em mim e nos/as outros/as dançantes a integração corpo e mente, acionando dimensões sensíveis:

É preciso ser sensível a muitos acontecimentos, que surgem ao mesmo tempo numa roda: o contato com o outro que acontece através de um olhar, um sorriso, ou no suave toque de mãos a um desconhecido; é o sentir as músicas que vibram em tantos tons... tantas culturas (Dançante F).

Hoje vejo meu corpo com outro olhar, hoje eu cuido, eu acolho, eu amparo. Eu sou uma alma boa e essa alma tem que ter um corpo bem cuidado, bem tratado e bem amparado. E essa mudança, esse olhar de ver um corpo não para eu carregar todo dia, mas corpo que carrega uma alma, uma alma que está intensa. Essa intensidade que eu adquiri através da dança (Dançante A).

[...] um momento de encontro com o grupo, mas principalmente comigo. Esse era o meu momento, na qual eu me desligava das minhas atividades externas, das minhas preocupações e me transportava para aquele lugar. As conexões com a dança foram acontecendo aos poucos... primeiro veio o sentir a música, a compreensão dos movimentos, quais as possibilidades e capacidades do meu corpo! No início, todos

ali parecem um tanto "travados". E eu me sentia assim. Minha maior dificuldade era o sorriso e olho no olho, que aos poucos foram aparecendo naturalmente, assim como o corpo foi destravando. Se era timidez, não sei, mas essa experiência me proporcionou a conexão com os meus muitos "eus" dançarinos. A dança circular me possibilitou ser mais leve (Dançante F).

[..] É uma coisa que faz tão bem para o psicológico, para a alma. O corpo sai mais leve (Dançante B).

Portanto, as experimentações das danças em roda movem corpos e mentes, desfazendo o corpo organismo inventado pelo pensamento moderno cartesiano como unidade física, biológica. Ideia que nega a existência daquilo que não é corpóreo no corpo. Tradição aristotélica que concebe o corpo como materialidade finita, isento de maiores possibilidades. Ainda hoje o corpo é visto como nada além dele mesmo por muitos que não aceitam a existência da imanência que diz respeito ao não ser, não físico. Assim, o pensamento ocidental separa a alma de corpo. A alma se eleva e o corpo se decompõe. Todos os prazeres do corpo (mundano) devem ser abolidos. O corpo é a prisão ou túmulo da alma. Logo, o homem é o único animal que está separado do que pode, o único que não efetua plenamente suas potências porque criou para si muros e barreiras através de sua rede de valores negativos e de sentidos reativos (FUGANTI, 2016).

Mas, os corpos se misturam e se penetram mutuamente, estão em relação permanente produzindo encontros que culminam em variadas trocas capazes de potencializar força de vontade e diferentes modos de existir. O corpóreo e o incorpóreo vivem entrelaçados no desenrolar de todos os acontecimentos. Isso é constatado na medida em que afecções e percepções criam linhas de força e de fuga, várias experimentações como as Danças Circulares que levam a adentrar o território da imanência, fazendo surgir possibilidades de transbordar e expandir os corpos:

Acostumamo-nos a pensar que nos corpos existem entidades essências imutáveis fixas. Mas os corpos são puras relações de forças, um imenso campo intensivo todo disposto a transbordamentos. Quando descubro que meu corpo pode mais, mais e mais e sempre mais do que me fizeram acreditar a vida toda, me apodero das minhas forças e cresço em vitalidade (STUBS, 2019, p.54).

Deleuze e Guattari aprofundaram e ampliaram o conceito originado em Artaud de Corpos sem órgãos (CsO) ao qual recorri para análise das observações e narrativas da pesquisa. Sobre os CsO é importante afirmar que não são conectados a ideias finitas de organismo biológico e sim na criação a partir de fluidos originários dos encontros onde acontecem agenciamentos. CsO não é um conceito, é uma vivência sutil e intensa:

Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma



cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num spatium ele mesmo intensivo, não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal grau que corresponde às intensidades produzidas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.16).

Um corpo não deve imitar um modelo ou obedecer ao fim, ele faz aquilo que pode, que o torna alegre e que aumenta sua capacidade de agir e de pensar. Segundo Fuganti (2016), a essência de um corpo é definida como uma potência. Todo corpo possui sua própria potência produtiva que quer, que deseja forçar o corpo a ultrapassar seus próprios limites, suas formas, para inventar novas maneiras de ser, ou seja, corpos em devir. Isso sugere uma amplitude de formas de ação e pensamento.

A amplitude sem precedentes que surge do pensamento de que o corpo pode muito mais, foge à limitantes explicações conceituais porque a linguagem limitante e classificatória não consegue descrever:

Sou corpo em devir, feita de forças, vento, céu e mar. Não preciso de nome, sobrenome nem marca registrada. Encontro-me em conexão profunda com as intensidades do mundo e são elas que me definem assim sem definição acabada. Como vestígio de corpo, me desfaço do ego dou rasteira nos riscos narcísicos que tentam encerrar minhas aberturas num espelho cego. Deixo que minhas bordas se dissolvam sem pressa, pois sei que de corpo aberto, outras linhas de sensibilidade me ligarão com a vida. Sob outro umbral de sensibilidade, minhas dobras singulares se infinitizam em outros desdobramentos, e, tomada pelas forças do fora, me conecto eticamente com meu agora. (STUBS, 2019, p.54)

Outro efeito enfatizado pela focalizadora das Danças Circulares foi a alegria:

É! Muita alegria, a dança traz muito essa coisa da alegria, danças introspectivas que também fazem tu olhar para dentro de ti, tu se perceber como pessoa, perceber como tu és com o outro que está do teu lado é sempre uma aprendizagem ética eu acho...é uma aprendizagem do corpo, do corpo em movimento. Até eu participei de uma formação e uma moça que já participa há onze anos das Danças Circulares ela falou que acha incrível que as pessoas vêm para a roda.

A alegria com que as pessoas davam as mãos ao fim de cada dança era constante. O toque das mãos e os encontros de olhares me fizeram pensar o quanto a interação social com propósito no bem estar, pautada na simplicidade e no contentamento, intensifica potências, multiplica forças.

No momento que a focalizadora disparava as músicas e os/as dançantes se movimentavam, aqueles que já estavam familiarizados com as coreografias, fechavam os olhos e se deixavam levar pelo ritmo e pela imaginação suscitada pela letra da canção. Música animada ou lenta, não importava. O que contava era o propósito de sentir a vida pulsante em cada ser dançante em devir.

A focalizadora trazia com frequência uma coreografia criada pelo fundador das Danças Circulares, Bernhard Wosien, a Dança do Agradecimento. Durante esta dança, experimentava-se o movimento dos corpos em celebração à vida e agradecimento por todos os acontecimentos e aprendizagens até então obtidos.

Ao ser entrevistada, a focalizadora também afirmou as Danças Circulares como promotoras da integração entre diferentes culturas:

A gente se identifica com determinada cultura que a gente nem sabia que podia se identificar porque não conhecia. Então aqueles passos, aqueles movimentos parecem que trazem resgate de alguma coisa que ficou para trás. A gente pode ter visto alguma cena de algum filme, mas a gente nunca experimentou aquele passo. Isso te traz, como te falei, um resgate... adoro as danças gregas, por exemplo. O meu corpo nunca tinha experimentado essas danças. Aquilo traz alguma coisa da cultura grega, ou de outras. Tem pessoas que se identificam com a cultura árabe, cultura dos povos ciganos, ou a própria música brasileira. As valsas, então, trazem um diferencial para o corpo que também se relaciona sobre o que tu vai pensar sobre isso, está tudo relacionado (Focalizadora).

Desta forma, percebi a interculturalidade como outro traço marcante das Danças Circulares, pois diferentes culturas são celebradas nas letras das músicas e nos passos das danças. Quem está ali tem oportunidade de vivenciar outras culturas. A relação entre culturas também surgiu na fala de uma das entrevistadas:

São tantas as coisas que eu gosto na Dança Circular. Mas acho que uma das coisas que eu mais gosto é esta diferença de cultura mostrada nas danças. Cada dança vem de um lugar, cada dança tem um significado, tem um porque daquele passo ser assim. A música também tem um porque de ser daquele jeito. Dependendo da música eu costumo dizer que eu até viajo no tempo e me entrego (Dançante B).

Logo, o potencial de difundir a história de diferentes povos é muito grande. Os dançantes comentaram entre si entusiasmados sobre o quanto se identificavam com aquele “jeito de dançar” com “aquela música de determinada região”. A focalizadora contextualizava as letras das músicas e os passos coreografados de maneira que enriquecia as vivências e envolvia a todos os presentes.

Encontros interculturais promovidos pelas danças em roda que considero essencial para preservar culturas e reconhecer a pluralidade de existências, histórias que contam sobre as lutas, os costumes e as crenças dos mais variados povos do mundo. Nas letras das músicas, passos ritmados e embalados pela alegria, surge a força das crenças de diversas nações, possibilitando o (re)conhecimento da interculturalidade presente nas danças coletivas. Essa aproximação às diferentes culturas se dá de forma a transbordar barreiras da intolerância impostas pelos padrões universalizantes, pelos limites das fronteiras. Como diz Azibeiro

(2018), a interculturalidade impulsiona o sujeito social a experimentações que contrapõe-se ao modo de vida da cultura ocidental moderna.

Diante de um território de multiplicidades e vivenciando circunstâncias como os encontros das Danças Circulares foi possível compreender as várias possibilidades de crescimento e de surgimento de corpos intensivos por estarmos abertos e em prontidão às afecções que nos moviam ao som e letras das músicas dançadas.

### **Considerações Finais**

Trabalhar com a temática da produção de corpos dançantes nas Danças circulares me fez entender que o corpo não precisa ser concebido apenas como organismo, como se instituiu historicamente pela medicina e demais ciências modernas: corpos saudáveis ou doentes, normais ou anormais, fortes ou fracos, belos ou feios, femininos ou masculinos, heteros ou homossexuais, dentre outras nomeações que insistem em encerrar os corpos em binarismos.

Pensando a respeito dos movimentos que experimento nas danças em roda, posso afirmar que os corpos transbordam. A prática das Danças Circulares proporciona movimentos e afecções, individual e coletivamente, fazendo os corpos transitar entre o físico e o metafísico, o real e o imaginário, o científico e o ritualístico. Movimentos que permitem produção de afetos. O “entorpecimento” e a contemplação são ativados durante o dançar pelas letras, melodias das músicas e sua história. A beleza da vida aparece nos olhos que brilham, nos sorrisos durante o dançar, a entrega, o envolvimento dos dançantes.

O centro da roda atrai olhares, pois cada encontro está diferente, colorido, belo e plural sugerindo leveza, simplicidade e percepção de linhas de sensibilidade. Quantas vezes cheguei após várias tarefas que exigiram muito de mim e olhando para o centro da roda senti-me imediatamente invadida por um alívio com gostinho e cheiro de paz...

A roda de Dança Circular constitui-se num mundo inventivo, transbordamento de corpos, criação de linhas de força e de fuga experimentadas pelos fluxos dos movimentos e afecções que ora se desviam ora reinventam a vida comum, cotidiana, corriqueira, desgastante, tornando-a outra vida, mais bela e alegre. É assim que me sinto como ser dançante. Reencontro a potência, a força que vive em mim e que se reinventa quase que de maneira “líquida” no campo da imanência e que me mantém acesa, desafiada, fortalecida para retornar ao mundo lá fora.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, Claudia Laus (coord). *Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa*. Cadastrado no sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão. UNIPAMPA. Registro 02.008.19, 2019.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Ecologia do corpo coração e espírito: Tecendo reflexões acerca de intercultura e bem viver (*Revista Interinstitucional Artes de Educar*) Rio de Janeiro, v. 4, n 3, p. 496-512. Jan.2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riac/article/view/38220/28388>> Acesso em: 24.08.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 849*, de 27 de março de 2017. Estabelece a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, Brasília, DF, 2017.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. *Mil Plátôs: capitalismo e esquizofrenia 2. 2ª ed. v 1*. Tradução: Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 2011.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. *Mil Plátôs: capitalismo e esquizofrenia 2. 2ª ed. v 4*. Tradução: Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 2012.

ESTEVES, Beatriz. *Danças Circulares: uma viagem sagrada*. Santos SP: Editora Comunnicar, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política*, 2ª Ed. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FUGANTI, Luiz. *O que é e o que pode um corpo* (vídeo) Publicado pelo canal Luiz Fuganti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ouwD8xeGqvQ>. Acesso em: 31 out.2019

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e Produção de Subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2015.

STUBS, Roberta. *Devires de um corpo experiência*. Curitiba: Appris, 2019.

WOSIEN, Benhard. *Dança um caminho para totalidade*. São Paulo:Triom, 2019.

# QUEM DANÇA A DANÇA? ENGENDRAÇÕES PARA O CORPO QUE DANÇA

*¿QUIEN DANZA LA DANZA? ENGENDRACIONES PARA EL CUERPO QUE DANZA*

*Daniela Ricarte  
Mestranda em Educação/ UFPel  
dan.ricarte@gmail.com*

*Maristani Polidori Zamperetti  
Doutora em Educação/UFPel  
maristaniz@hotmail.com*

## **Preparando a cena**

Antes das apresentações de dança costumamos olhar, conhecer e preparar a cena; nesta mesma intenção inicio esta escrita, apresentando as condições da cena.

Este artigo pretende apresentar parte das discussões da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada até aqui “Quem Dança a Dança? dizeres das/nas licenciaturas em Dança”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, mais especificamente na linha de Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas.

Como campo de atuação, a dança diverge de outras áreas, que demandam pregressa formação universitária para poderem ser realizadas. Historicamente os professores de dança eram, e ainda são, formados pela vasta experiência em determinada modalidade de dança, ou seja, depois de muito ser aluno de alguma modalidade, torna-se professor.

Ainda que o primeiro curso de Dança no Brasil (em 1956, em Salvador na Bahia) já tenha 60 (sessenta) anos, é a partir da década de 1980 que outros cursos semelhantes surgem, e, apenas, nos anos 2000 que se estes se espalham pelo Brasil.

A universidade é espaço de formação privilegiada e a licenciatura espaço de formação imprescindível para atuação nas escolas básicas, mas também importante formador para os espaços não-formais de ensino, assim ao observar o que acontece dentro dela, acredito ter um bom panorama no que se concebe e reproduz como alicerce para o ensino e prática da dança.

Dentre as inúmeras questões possíveis para se lançar neste campo de pesquisa, são as que tocam nas questões relativas ao corpo – investigar, questionar e suspender estereótipos, arquétipos e modelos – as que mais reverberam em mim.

Na história encontramos indícios que, antes mesmo da comunicação oral, o homem já dançava e através dela se expressava; houve, portanto, tempo em que a dança pertencia a todos, todos dançavam. E é alicerçada nessa crença que suspeito: porque ouvimos e dizemos e

com tanta facilidade ‘não tenho corpo para dança’ ou, ‘já passei da idade’, ou ainda, ‘isso não é para mim’. Qual seria esse perfil físico, social, psicológico para dançar? Haveria corpos certos para dançar? Ou ainda modalidades específicas de dança para corpos específicos?

Reconheço os espaços de formação – as licenciaturas – como precursores, influenciadores, postuladores, não sozinhos, desta concepção de corpo dançante. Socialmente reconhecida como espaço de discurso privilegiado, a licenciatura é campo de indivíduos qualificados para afirmações e até definições de gestos, comportamentos, contextos, circunstâncias.

Acredito na dança como uma possibilidade de expressão e arte de e para todos os corpos, que todos podem dançar: gordos, magros, altos, baixos, homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, com deficiência ou não; e confio que esse estereótipo de corpo pra dança – essa imagem socialmente construída que indica a quem cabe dançar ou não – é construção histórica, contextual.

Neste cenário, a dissertação acontece junto a três, das quatro, Licenciaturas em Dança do RS e tem como questão principal: investigar quais as concepções de corpo para dança, presente nos currículos e práticas educativas das licenciaturas em Dança do Rio Grande do Sul.

Neste recorte, na companhia de Bourcier (2001); Marques (2012); Nanni (1995); Nunes (2004/2005); Suquet (2008); Vendramin (2013); entre outros; objetivamos olhar para a história, e, nela encontrar – ou ser encontrado – por momentos, escolhas, seleções e construções que traçaram ou de alguma forma ajudaram a desenhar discursos e práticas discursivas que estabeleceram um padrão corporal para dança, um estereótipo de corpo pra a dança.

### **Vestindo os figurinos**

Mesmo que por vezes usando os pés descalços e roupas cotidianas, sempre que possível, para dançar selecionamos o que vamos usar; nossas ferramentas para dança. E neste artigo, em que compartilho o movimento, especialmente, bibliográfico que foi realizado a partir da vontade de enxergar qual seria o perfil físico, social, psicológico para dançar ou, conforme disse anteriormente, na convicção que a dança já pertenceu a todos, apresento as ferramentas que uso/usei para dar a ver porque e quando o caminhar da história afunilou o perfil daqueles a quem a dança pertence.

Auxiliaram nesta caminhada, como óculos metodológicos para essa investigação alguns autores como: Fischer (2011); Foucault (1987; 1996) e Veiga-Neto (2001). Esta escrita

se identifica como qualitativa no viés pós-estruturalista, onde é bem-vinda a pluralidade de olhares, não procurando, portanto, uma neutralidade da pesquisadora. Antes, porém, acredita-se que os dados não são descobertos, encontrados, e sim por ela criado, produzidos.

Acredito que a metodologia da pesquisa, ainda que a partir de um enunciado, um tema, um caminho que apontou para onde seguir, ao mesmo tempo, se manteve aberta para o acontecimento, para o instantâneo e para aquilo que pede passagem (ROLNIK, 2006).

Assumi que neutralidade é impossível, conforme Garcia (1995), que é falsa a separação entre objetividade e subjetividade, como se fora possível separar o que somos, nossa personalidade, daquilo que pesquisamos, refletimos, interrogamos. São justamente as experiências pessoais, as vivências subjetivas que transformam o modo de ser, estar, refletir, agir.

Assim, realizei esta escrita, dizer aquilo que se vê, acredita e pensa, rígida e academicamente, ao mesmo tempo. Sem separar arte e ciência, muito menos opô-las. Mantendo uma postura crítica, inconformada e original.

Voltando a Garcia (1995, p. 14) que afirma que “cada palavra é a alegorização de um processo inconsciente”; que diante da batalha entre pensamento e escrita, que cada alegoria, portanto, seja tanto compreensível quanto prazerosa, tanto criação quanto reflexão, tanto arte quanto ciência.

### **Em movimento**

Aqui realizo a dança em si, cena conhecida e escolhida, figurino posto colocamo-nos a nos movimentar, a mexer-se, a dançar.

Como toda atividade humana, a dança não possui características e nem uma história linear; como arte e cultura sofreu o destino das formas e das instituições sociais (NANNI, 1995, p.7). Sem uma sistematização única e universal, – não que ela se faça necessária – como acontece nas partituras de música, por exemplo, a dança é uma manifestação da cultura passada oral e, fundamentalmente, corporalmente tanto pela observação quanto pelo compartilhamento (também na forma de ensino formal e não-formal) de geração a geração.

A dança é manifestação cultural, social, artística, que envolve movimento, sentimento, expressão, emoções, linguagem, historicidade, comunicação e muitos outros elementos sendo bastante difícil atribuir um único conceito a uma expressão tão complexa (ANDREOLI, 2010; OSSONA, 1988). É também um lócus de produções artísticas, sociais e científicas, revelando-se assim, como um produto e um produtor da cultura.

Ainda que saibamos da enorme potência e riqueza da história a partir da perspectiva oriental, ou ainda, dos povos originários e, porque não, das camadas marginais; mirando mais hegemônica e predominantemente, como se desenha o objeto deste artigo, opto, portanto, por alguns dos mais marcantes fatos e mudanças no traçado da dança predominante e ocidental.

A sociedade, seus modos de estruturação, é histórica; ser humano hoje não é a mesma coisa que foi em outros tempos. São diferentes discursos sobre o que é corpo, e no caso desse estudo, na história da dança e decorrente dela, nos diferentes modos de dançar, ou seja, estão emaranhadas, historicamente, a produção da dança e a concepção de corpo, sujeito.

Presente na vida do homem desde épocas pré-históricas, o primeiro documento com um humano indiscutivelmente em ato de dança, segundo Bourcier (2001, p. 1-2), tem 14 mil anos, antes de nossa era.

Acredita-se que o homem primitivo atribuía certa magia, transcendentalidade, aos acontecimentos de sua vida e nesse sentido, a esses eventos participava com danças:

A dança na vida do homem primitivo presidia a todos os acontecimentos - nascimento/morte; guerra/paz; cerimônias religiosas e de iniciação; tinham emocionalmente um caráter ritualístico. Esse sentido da dança-magia do homem primitivo, que presidia a todos os acontecimentos de suas vidas visava sempre o mesmo fim: a saúde, a vida, a fertilidade, o vigor físico e sexual marcado pelo caráter religioso, terapêutico, estético e educativo (NANNI, 1995, p.8).

Ao que tudo indica a primeira dança foi, portanto, um ato sagrado, ligada às estas questões religiosas, transcendentais, espirituais. Isso é facilmente dedutível, não apenas por imagens gravadas em gruta<sup>1</sup>, ou pelas investigações históricas das culturas e comportamentos pré-históricos, mas pelo conjunto e recorrência destes elementos.

Como uma analogia eloquente, é preciso notar que em qualquer parte do mundo e em qualquer época, inclusive na nossa, as danças sagradas, através das quais os executantes pretendem colocar-se num estado em que acreditam estar em comunicação imediata com um 'espírito', se executam através de giros. Os xamãs, [...] giram sobre si mesmos em seus exercícios religiosos, o que os leva a um estado de transe provocado pela dança, como o dançarino de Trois-Frères (BOURCIER, 2001, p. 7).

Nem exclusivamente masculinas, nem femininas, essas danças ilustram lendas ou crenças sobre a relação entre divindade e natureza. (NANNI, 1995, p.9). E ainda que seja difícil atribuir um único conceito a dança, e por fim, o fazamos especialmente a partir de

---

<sup>1</sup> Bourcier (2001) nos conta dos primeiros registros historicamente seguros, dentre eles a figura na gruta de Trois-Frères datado de 10 mil anos antes da nossa era. Na imagem um homem em falso perfil, os braços em extensão, o direito um pouco mais alto que o esquerdo; as pernas flexionadas, a esquerda à frente da direita e erguida; "o conjunto é um bom instantâneo de um movimento de giro do corpo sobre si mesmo realizado por um calcar dos pés no mesmo nível. Não é possível saber se o movimento é feito sem que o dançarino saia do lugar, numa área circular ou numa linha" (BOURCIER, 2001, p. 6).



algumas de suas características – mesmo e já nesta época pré-histórica – podemos dizer que a dança é mais do que simples, e somente, movimento.

Na época dos antigos impérios, a dança também se fez presente. O Egito, no decorrer de sua longa história – do período neolítico até o ano 30 da nossa era – praticou amplamente a dança: primeiramente na forma de dança sagrada; depois adquirindo formas da dança litúrgica, especial e principalmente a liturgia funerária – ao que tudo indica, com dançarinos e dançarinas especializados –; e, por fim, a dança de diversão. Já para os hebreus, a dança conservou sua função religiosa, escolha que pode ser explicada por seus escritos sacros, à sua época o povo hebreu era o único a não utilizar máscaras e único também a não transformar sua dança em arte (BOURCIER, 2001).

A dança, portanto, estava diluída nas práticas cotidianas, por vezes místicas, mas que a priori não estabelecem um modelo – em seu sentido mais amplo, de características físicas, sociais, corporais e de movimento – ideário para sua prática, estaria acessível a todos, portanto.

Continuando nossa caminhada cronológica, falemos então dos gregos. A civilização grega era impregnada de dança, desde os primórdios da sua civilização, nos ritos religiosos, em lendas, cerimônias cívicas, festas, e, mesmo, na educação das crianças; a dança era entendida como parte da essência religiosa, dom dos imortais e via de homenagens e comunicação com eles; parte integrante da formação de um cidadão completo – um homem educado saberia política, filosofia, tocar algum instrumento, cantar e dançar:

Para ele [Platão], a dança é um exercício que ‘dá proporções corretas o corpo’. É fonte de boa saúde; os pitagóricos afirmam que ela ‘expulsa os maus humores da cabeça’ (Polidoro, Pitágoras). Anacreonte diz numa canção: ‘Quando um velho dança, conserva seus cabelos de ancião, mas seu coração é o de um jovem’. A educação concederá, portanto muito espaço à dança. Em suas várias formas, a pírrica é a base da formação física, da formação militar (BOURCIER, 2001, p. 22-23).

A dança estava presente em todos os momentos da vida dos gregos: do nascimento à morte, nas mais diferentes tônicas, das sátiras às tragédias. Encontramos danças de nascimento e pós-parto; danças de passagem; danças guerreiras; danças de culto e de festa; danças nupciais; danças de banquetes; danças de rituais funerários; danças folclóricas. Com motivos da natureza, expressivas, pantomímicas, algumas, inclusive, sistematizadas por uma série de exercícios para correções posturais e do movimento (NANNI, 1995, p.12). Elas aconteciam tanto individual quanto em grupos e em grandes conjuntos. Assim as danças estavam, portanto (e ainda), imersas na rotina dos gregos.

O ideal da perfeição grega consiste na harmonia entre o corpo e o espírito; a beleza das formas físicas e o espírito forte eram requisitos altamente solicitados pela educação grega. Assim, os exercícios de esporte e da arte de danças eram integrados desde a infância, a formação do soldado-cidadão (NANNI, 1995, p.11).

Os primeiros movimentos de uma divisão, seleção para a prática da dança começa a acontecer, segundo Nanni (1995, p.11), com fundamentos sociais. Haveria, assim, dois grupos de danças: uma dança nobre, que imita o que é belo e correto, devendo dessa forma ser ensinada às crianças, pois contribuiria para o equilíbrio – remetendo àquela formação completa do cidadão – do sujeito, da mente, e o aprimoramento do espírito; e outra dança, mais popular, indigna, ignóbil.

Ainda segundo Nanni (1995), os romanos não tinham a mesma preocupação estética dos gregos, e por isso, a dança era majoritariamente executada com fins religiosos ou militares, as danças quando direcionadas ao espetáculo eram marcadas pelas pantomimas. Contudo:

percebendo o seu desnível em relação aos gregos, e os romanos contrataram professores para reproduzir a dança de outros povos. Com isso, o ensino da dança passa a ser institucionalizado pela primeira vez na história da dança, para atender a uma determinada classe social – a dos patrícios (NANNI, 1995, p.13).

Esse movimento reforçou a tendência de dois grandes grupos de danças: de um lado as danças palacianas características e peculiares à classe social aristocrata; e do outro, danças tradicionais e manifestações populares campesinas.

Encontramos nesse momento histórico a primeira separação no que se refere a quem possa dançar, dada pelo contexto social: cada corpo social acessa a dança correspondente ao seu estrato. Talvez possamos encontrar nessa primeira divisão – dança nobre e dança popular – alicerces para o pensamento da dança como exclusividade dos mais abastados.

Ainda que, mesmo em nossa contemporaneidade, independente da camada social em que esteja inserido, certamente há dança em seu contexto, tendemos a reconhecer como dança apenas aquelas práticas academizadas; o que hoje, no Brasil, significa, massivamente, práticas acessadas nos e através dos espaços privados e, portanto, capitalizados.

Caminhando um pouco mais na história, chegando ao início da Idade Média, a disseminação e pulverização da dança muda drasticamente. Há instabilidade e proibição para as danças, devido à ascensão do cristianismo e à substituição da autoridade civil pela autoridade eclesiástica. A Idade das Trevas realiza uma ruptura brutal na evolução da coreografia:

nas culturas da alta Antiguidade, a dança é sagrada; numa segunda fase, transformar-se-á em rito tribal totêmico; somente no final da evolução, ela se tornará matéria para espetáculos, matéria de divertimento. Aqui, as duas primeiras fases são proibidas; a dança na Idade Média Cristã é apenas divertimento (BOURCIER, 2001, p. 51).

No alinhamento dessa dança espetáculo, no século XV, aparece o momo. Uma espécie de carola burlesca, cujos participantes estão mascarados e disfarçados, o momo se destaca por ser o embrião do balé-teatro, da dança espetáculo, possuir elementos do que virá a ser o balé de corte. Durante os séculos XIV e XV, França e Itália ganham o foco no campo do pensamento e das artes, a dança na Renascença, “sofre influência das ideias humanistas: expressar um conceito de beleza em que corpo e espírito deveriam formar um todo harmonioso” (NANNI, 1995, p.14).

Ambas as sociedades constituíam-se cortesãs, sendo a Itália menos enrijecida pela etiqueta. A dança em destaque, então, é a dança de corte. Seguindo a tendência iniciada já no século XII, onde a dança metrificada havia se separado da dança popular, a dança de corte torna-se uma dança erudita, que pressupõe, não apenas o conhecimento da métrica, mas também dos passos; em seu cunho educacional além, portanto, dessa educação de passos, a educação de gestos requintados.

A partir do século XVIII as danças, que eram comuns nos bailes de corte, aliadas ao “virtuosismo italiano e a finesse francesa [...], transforma[m]-se em dança teatral, para espetáculos” (NANNI, 1995, p.15).

As danças de corte em geral tinham conotações de exaltação à nobreza, “as condições políticas iriam impor ao poder a utilização do balé como meio de propaganda” (BOURCIER, 2001, p. 71). Depois de Luís XIII, em que o balé ainda funcionava como um meio privilegiado de propaganda, o balé se transformará em cerimônia de adulação do rei.

Nos primeiros tempos não havia a noção de profissionalismo em dança, e, portanto, coreógrafos e dançarinos, vindos das altas camadas de cortesãos, se misturavam, bem como suas atividades. Por volta de 1635 é que surgiram os primeiros bailarinos profissionais, e a partir de 1670 os bailarinos amadores não participavam mais da cena.

Apesar, de como citado, a partir do século XII, encontrarmos um princípio de dança metrificada; dos aperfeiçoamentos e investimentos técnicos dos anos 1400, incluindo a codificação da técnica de dança realizada pelos franceses; não há até aqui, por volta dos anos 1600, espetáculos traduzidos essencialmente pela dança.

Em 1581 é criado o Balé Cômico da Rainha, balé de corte mais conhecido, que fixará o gênero: prólogo em homenagem ao rei, *entrées* em diversos tons, canto e dança misturados e ainda poesia declamada:

Luís XIII apreciava muito os balés, gostava também de atuar neles – “ele gostava dos papéis de grotescos malvestidos e dos de mulher” (BOURCIER, 2001, p. 101). O balé de

corte francês, a partir de 1600, foi imitado pela Itália, Inglaterra, e todas as cortes da Europa; mas não apenas as cortes o copiaram:

Conservamos alguns balés executados por particulares, magistrados ou grandes burgueses por ocasião de casamentos e festas. Também dançava-se nas casas dos nobres, nos grandes casamentos, nas entradas solenes nas cidades. O mais curioso é talvez o hábito dos jesuítas de dançarem em seus colégios balés exatamente calcados no esquema do balé de corte. Sabemos que mandavam encenar tragédias em latim ou em francês como exercício escolar e com o objetivo de edificação (BOURCIER, 2001, p. 103).

Depois da morte de Luís XIII, em 1661, Luís XIV funda a Academia Real de Dança que tem como missão conservar, “imobilizar o movimento em regras” (BOURCIER, 2001, p. 113). Missão que ela não cumprirá, de fato, não se sabe muito bem quais foram suas atividades, mas sejam elas quais foram encerraram-se em 1780. Por outro lado, sua criação garantiu uma verdadeira profissão aos dançarinos.

Beauchamps, mestre de dança da França, quer impor à dança uma organização reconhecida universalmente, seu sistema tende a beleza das formas, à sua conformidade a um cânone fixo e, conseqüentemente, à sua rigidez. “O ensino do *Ballet* como arte teatral sempre objetivou a preparação de profissionais para espetáculos, exigindo de seus executantes determinada somatotipologia<sup>2</sup> que deveria atender as características do método” (NANNI, 1995, p.16).

A virtuosidade aparece, também, como consequência natural da primazia da forma sobre o conteúdo. Por volta de 1674, por ordem do rei, esse mestre escreve um sistema, que já estava essencialmente estabelecido e por ele mesmo, de passos.

Beauchamps trabalha a partir dos passos de dança de corte, atribuindo-lhes uma beleza formal, uma regra dentro da qual se fixa a via de sua evolução. Em suma, trata-se de tomar movimento natural, levá-lo ao máximo de seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se o torna, forçosamente, artificial (BOURCIER, 2001, p. 117).

Em princípio houve dois caminhos possíveis para a dança: torná-la puramente formal combinando-a ao maravilhoso e artificial mundo da ópera; ou usá-la para exprimir os sentimentos do homem, participando de uma ação dramática, o que ficou conhecido como balé de ação. Molière, atuando nesta segunda via combinou dança e comédia.

Em 1832 o romantismo surge no balé francês, Um pouco depois do que nas outras artes:

[...] o indivíduo se torna tema da arte. A ênfase sobre o indivíduo, mais do que sobre o arquétipo social, acarreta a rejeição das regras impostas pela sociedade no século XVII: a sensibilidade tem primazia sobre a razão; o coração e a imaginação assumem o poder, sem o controle de uma autocensura. O resultado é uma inflação

---

<sup>2</sup> Exigindo, portanto, certo tipo específico de corpo para a execução da dança.

dos sentimentos e de sua expressão. O balé também vai se tornar a expressão de sentimentos pessoais, sob uma forma que será diferente dos gestos rigidamente codificados há um século e meio (BOURCIER, 2001, p. 199).

Entre 1810 e 1830, apesar da fixidez oficial, a técnica da dança evoluiu lenta, mas profundamente, o destaque fica para a leveza, fluidez e graça desse novo balé. A sapatilha de ponta caracteriza a técnica romântica, o balé *Sílfide* em 18 de março de 1832, com a bailarina Marie Taglioni, marca o nascimento do balé romântico.

Nesse balé encontramos o que será a recorrente temática do mortal amado por um espírito; reforçado pelas pontas que parecem fazer as bailarinas flutuarem, quase imaterial; pelos figurinos quase sempre brancos, cheios de tule e transparências; que conjuntamente criam essa desejada atmosfera de leveza, fluidez do gesto. Outro destaque do balé romântico é o espaço dado às bailarinas e sua leveza, relegando os dançarinos para segundo plano.

Outras duas verdades parecem encontrar nesse momento histórico seus alicerces: a dança como uma prática feminina; para corpos quase esqueléticos. Reforço mais uma vez que, falando de hegemonias, massificações, generalizações não quero negar ou apagar outras práticas, caminhos e verdades, mas, apenas olhar para e nesses discursos mais recorrentes buscando entender como se instaurou, emergiu e reproduziu.

Com a ascensão da dança clássica, em suas diferentes fases, cresceu, também, a figura feminina e ainda que a subida de uma figura não necessariamente elimine a outra, neste caso, todo o campo da dança – esta: acadêmica, nobre, aristocrata – ficou “contaminada” pelo feminino, marcando, assim, com o feminino o homem que porventura dance.

Conforme disse anteriormente, o balé almejava por uma estética da leveza, especialmente o romântico, mas a associação dança – balé – leveza não surge nessa época – delicadeza e leveza são conceitos que se abraçam muito bem com requinte e nobreza – e, portanto, na escalada da dança à corte esses entendimentos também pulverizaram a dança. Nessa estética da leveza, magreza e alvura se fizeram intensamente presentes e ainda reverberam até hoje.

No século XIX o movimento impressionista teve influência também sobre o dançar, introduzindo no ensino da dança outros valores e atitudes, valorizando o movimento expressivo, e trazendo outras possibilidades de movimento. A dança que até aqui, então, vem se desenhando acadêmica, valorizando mais as formas que os conteúdos; as virtuosidades em lugar das expressividades; inicia com o movimento da dança moderna um deslocamento desse entendimento, trocando a busca pelo outro lado do binômio, dando espaço e valor para o que foi até aqui desdenhado.

Daí este corolário-chave da dança moderna: a intensidade do sentimento comanda a intensidade do gesto. Trata-se de uma diferença fundamental - ao menos em princípio - em relação a dança acadêmica, que busca a execução, levada ao máximo de beleza formal, de gestos codificados, sem relação direta com o estado mental do executante (BOURCIER, 2001, p. 244-245).

Em 1892, a dançarina Loïe Fuller apresenta pela primeira vez *Serpentine Dance*, coreografia que ficou muito conhecida, em especial, por suas inovações tecnológicas, nela “a dançarina aparece, mas, sobretudo, desaparece nas volutas borbulhantes de seus véus” (SUQUET, 2008, p. 510); o corpo encantava, justamente, por não se deixar encontrar. Nesse trabalho, a bailarina procura tornar visível a trajetória dos gestos no espaço; “noutras palavras, ela procura tornar visível a própria mobilidade, sem o corpo que a carrega” (SUQUET, 2008, p. 511). O que chama a atenção é, portanto, o próprio movimento, como se fosse possível vê-lo, sem ver o corpo; véus que se movem e ao mesmo tempo escondem aquilo – corpo – que os faz mover.

Se outrora era a beleza formal, a delimitação do gesto, o enquadramento, a partir de Loïe outros temas passam a povoar a dança, diferentes configurações, vem à tona a ideia de corpo vibrátil, abre-se espaço para o movimento involuntário, encarando o corpo, como revelador de mecanismos inconscientes, de natureza tanto psíquica como física.

Se no balé romântico escolhe-se a sapatilha de ponta, na dança moderna o movimento é oposto, Isadora Duncan, importante precursora dessa tendência em dança, é também uma das primeiras a ousar tirar as sapatilhas e executar sua dança com os pés descalços, retira também os espartilhos que segundo ela provocavam a deformação do esqueleto humano, bem como atrapalhavam a respiração. Ela dizia: “Eu sonhava [...] descobrir um movimento inicial de onde iria nascer toda uma série de outros movimentos sem que a minha vontade tivesse que interferir, que fossem apenas a reação inconsciente do movimento inicial” (DUNCAN, 1932 apud SUQUET, 2008, p. 517).

Seguindo as pegadas de Duncan, alguns vieram, e essas primeiras gerações de bailarinos modernos americanos, herdaram a ideia de um centro fisiológico e emocional do movimento, um ponto no tronco, de onde surge todo movimento:

Ainda nesses traços, Martha Graham, na década de 1930, caminha com esse “centro do movimento” trazendo para a bacia esse reservatório de força motora. Sabemos hoje que ela é, de fato, “o ‘centro de gravidade’, isto é, o ponto de mobilização de toda a massa corporal e de seu transporte pelo movimento” (SUQUET, 2008, p. 518-519). Desde o início da dança moderna os ritmos fisiológicos ganham lugar de destaque e escuta.

Abrindo dessa forma as possibilidades de corpo para a dança, “a dança, não mais privilégio de uma classe, se torna uma forma de desenvolvimento e aprimoramento do

homem, possibilitando enveredar para os caminhos de sua auto-realização” (NANNI, 1995, p.17).

Mais do que espaço para a expressividade, para as sensações e os sentimentos, ganha espaço o próprio corpo, e a sua fala, Mary Wigman, por exemplo, fala de ouvir o coração – no sentido fisiológico, suas batidas, sua impulsão –, de ouvir o sangue e o seu caminhar, ela ainda ressalta a importância do respirar “a amplitude e a velocidade dos movimentos do bailarino são o efeito da ‘potência dinâmica do fôlego que se revela no grau de intensidade e de tensão do movimento’” (SUQUET, 2008, p. 519. grifo do autor).

Muitas técnicas surgem movidas a partir de, e atentas ao, inspirar/expirar, a tensão e relaxamento provocados pelo entrar e sair do ar, encher-se e esvaziar-se, dilatar-se e contrair-se, esticar e encolher.

Os estudos coreográficos logo depois repousam sobre a coluna vertebral, suas potências e papéis. Ted Shawn, fundador em 1914, com sua esposa Ruth Saint Denis, da primeira escola de dança moderna nos EUA, nos falam das possibilidades de movimento “o objetivo é mobilizar cada vértebra, separada e conscientemente, de modo a livrar a coluna vertebral de toda rigidez capaz de travar o fluxo de uma sucessão pura” (SHAWN, 1963 apud SUQUET, 2008, p. 522).

Ainda que, de certa forma, contradizendo o que disse, o movimento da dança moderna abriu sim as possibilidades de corpo para a dança, mas muito mais na perspectiva do movimento, de uma despadronização da métrica e de passos outrora estabelecidos. Tornando possível a realização de uma dança, talvez, um pouco mais distante da imagem da fluidez e do romantismo que vinha funcionando como padrão para a dança até este momento histórico.

Entretanto, em termos antropométricos muito da magreza, graça, alvura e feminilidade, características já citadas, e estabelecidas especialmente pelo balé, permanecem atuando e esquadrinhando os corpos que dançam.

Continuando nosso movimento histórico, podemos dar destaque aos estudos, iniciados a partir do século XX, da dinâmica de movimento espiral. Há nesse movimento uma perspectiva, e até mesmo metáfora, de movimento infinito, contínuo, encadeamento incessante, inebriante (SUQUET, 2008). A obra de Doris Humphrey, por exemplo, a partir dos anos 1930, assume a dinâmica helicoidal, propondo diversas formas de queda e elevações em espiral.

Nos anos 1970, Trisha Brown, transforma o movimento espiralado em turbilhão, em fluxo cinético, ao mesmo tempo contínuo e errático.

Rudolf Laban – um dos maiores pesquisadores do movimento, estudado incansavelmente até os dias de hoje – aponta o primeiro dever do bailarino como a atenção ao corpo, as relações, o desenvolvimento de um ‘saber-sentir’:

Aos olhos de Laban, esse regime do instantâneo, próprio da vida moderna, comporta no entanto, um perigo: oblitera a memória, não deixa que a experiência se sedimente. Daí um empobrecimento da vida sensorial e emocional, uma capacidade de relação ao mundo cada vez mais lacunosa (SUQUET, 2008, p. 525).

Nesse movimento de escuta do corpo e atenção a movimentos cotidianos, Laban propõe olhar para as relações entre corpo e gravidade, as formas de se mover pelo espaço, manter-se em pé e adaptar-se à lei da gravidade, que é singular; uma organização dependente tanto da mecânica corporal quanto das questões psicológicas, culturais e contextuais daquele que se move. “As modulações da transferência de peso definem, então, o ritmo dos movimentos, mas também o seu estilo. São elas, enfim, que conferem a cada indivíduo, desde a primeira infância, a sua ‘assinatura corporal’” (SUQUET, 2008, p. 528).

Olhar o movimento com e a partir desse entendimento contextual, nos auxilia a entender, por exemplo, os porquês, da firme e voluptuosa dança dos espanhóis, a dança em círculos dos anglo-saxões, ou, no Brasil, o aproximado e rebolante forró, e a ereta e sisuda dança gaúcha. Não há, portanto, definidas separações entre fisiológico e psicológico, músculos e história, “não há modificação da tonicidade do corpo sem mudança do estado emocional e vice-versa” (SUQUET, 2008, p. 529).

Como outros movimentos artísticos o surrealismo produziu efeitos também na dança, Merce Cunningham foi um desses expoentes que, a partir das operações aleatórias provoca a desconstruir os automatismos corporais, desmontar memórias corporais, fugir das mesmas escolhas inconscientes, desafiando a “assinatura corporal”. Para o coreógrafo:

as possibilidades do movimento são limitadas mais por aquilo que se imagina factível em uma época dada e em um certo contexto - portanto, por uma representação mental da ‘naturalidade’ do corpo - que por coerções anatômicas reais (SUQUET, 2008, p. 531).

O século XX, com, os preceitos instaurados pela dança moderna, a exploração do corpo como matéria sensível e pensante traz à discussão: a busca pela liberdade de expressão do movimento; a reflexão sobre o corpo que dança; as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o ‘eu’ e o outro, o interior e o exterior.

E também participa plenamente na redefinição do sujeito contemporâneo. Ao longo do século, a dança contribuiu para desfiar a própria noção de ‘corpo’ a tal ponto se tornou difícil ver no corpo dançante essa entidade fechada em que a identidade encontraria os seus contornos (SUQUET, 2008, p. 538).



A dança necessariamente ereta, fluída, leve, etérea, agora abre espaço para dança de entrega, de sentimentos e sensações que se relaciona com o chão, que vai até ele, o explora possibilitando outras formas ‘não-eretas’ de dançar.

Mais contemporaneamente as propostas cênicas começaram a avançar, transgredir e repensar as estéticas demarcadas pela dança moderna. Nesse movimento, encontramos entre muitos outros nomes: Steve Paxton que elabora a *contact improvisation*, dança fundamentada sobre a troca de peso entre os que dançam, alternando entre o abandono do próprio peso e o acolhimento do peso do outro, numa espécie de composição instantânea; Pina Bausch com a dança-teatro, cujos movimentos estéticos inundaram as técnicas de repetição e transformação, perguntas e respostas, fazendo brotar outras visões sobre o corpo que dança.

O conceito seletivo de um corpo específico para dança é colocado em dúvida, abrindo e possibilitando a inserção gradual de diferentes corpos – com deficiência, gordos, velhos, inexperientes. Na década de 1960, segundo Marques (2012, p. 121), iniciaram-se os movimentos de quebra de padrões corporais, antes convencionados como ideais para a dança, rompendo paradigmas de forma, peso, tamanho, cor. Nunes (2004/2005) também nos fala dessa introdução de corpos cada vez mais diversos.

A dança na contemporaneidade vem permitindo cada vez mais a convivência de corpos diversos [...]. A multiplicidade e diversidade caracterizam esta dança, com corpos de híbridos nascidos na contaminação entre fontes culturais, técnicas corporais e gêneros artísticos distintos (NUNES, 2004/2005, p. 46).

A partir desta quebra é possível construir novas e diversas danças, “o corpo da dança na contemporaneidade permite a propagação da diferença, a possibilidade de existência de corpos diversos numa anatomia humana que tende a uma assimetria crescente” (NUNES, 2004/2005, p. 53). Uma dança que se apresenta de inúmeras formas, múltiplas, híbridas, performáticas, tecnológicas; produto de diferentes discursos, distintas concepções de corpo.

### **Fechar das cortinas**

Dança dançada, retomamos em breves movimentos a cena para rever a obra feita, olhar o construído para quem sabe em outra oportunidade, de rerepresentar, enxergar lacunas, corrigir falhas, preparar-se para a nova dança em porvir.

E retomando os escritos até aqui, enxergo discursos e práticas discursivas que estabeleceram, e ainda estabelecem, um padrão corporal para a dança, construído e reforçado pela história: magro, ereto, jovem, delineado, virtuoso, flexível, etéreo e longilíneo

Encontramos nesse movimento, de olhar histórico, a partir do centro, uma progressiva eleição de corpos para a dança, um padrão corporal, técnico e estético, sem que

necessariamente, vontades e limites tenham sido respeitados, e mesmo apesar de recentes movimentos teóricos e iniciativas de quebrar estes estereótipos e padrões para o corpo que dança, conforme indicam Marques (2012), Nunes (2004/2005) e Vendramin (2013), entre outros, eles ainda permanecem vivos e atuantes na sociedade.

Em tempos primitivos a dança parecia pertencer a todos, ao cotidiano, e conforme os séculos se passaram uma seleção cada vez mais estreita foi acontecendo; uma seleção social, dividindo a dança em popular e erudita; depois uma seleção em gênero, com a predominância feminina para a dança; e ainda uma seleção estética ligando os corpos magros, flexíveis e virtuosos a uma concepção etérea de dança.

Diversas concepções de corpo despontaram, a partir da época e/ou da técnica de onde se olhou – Falkembach (2017) auxilia nesse resumo esquemático: o corpo virtuoso do balé clássico; o corpo como parte da natureza, espontâneo e livre da dança de Isadora Duncan; o corpo que pensa, diverso, e que busca refutar padrões convencionais de parte da dança contemporânea, da improvisação e da educação somática; ou os múltiplos corpos – físicos e virtuais – do mundo tecnológico.

É evidente que esta eleição não aconteceu de forma tão definida e sequencial como apontei, mas conseguimos vislumbrar uma caminhada, um afinamento cada vez mais seletivo no que se referem aqueles que podem dançar.

Fazem-se necessários aqui, alguns destaques sobre o que acabei de dizer. O primeiro deles é que tal eleição não acontece isolada dos contextos e demais elementos da história. Portanto, corpos que por inúmeros fatores já habitavam a margem social, na maioria das vezes, não chegaram nem mesmo a serem pensados como possíveis corpos dançantes, como é o caso dos corpos com deficiência, e, em algumas sociedades, a partir de determinados momentos históricos, os corpos velhos e corpos negros.

Mesmo acreditando que todos podem dançar – gordos, magros, altos, baixos, homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, com deficiência ou não – ainda que poucos exemplos à margem de um estereótipo tenham ganhado visibilidade e mídia, confio que esse estereótipo de corpo para a dança, esse imaginário social que indica a quem cabe dançar ou não, é construção histórica, contextual. Ou conforme indica Vendramin (2013, p. 1), foram escolhas e, como tal, podem e devem ser revistas construindo novas e diversas estéticas. As escolhas, nunca são neutras; ao contrário seguem e refletem interesses sociais conforme Nunes (2004/2005, p. 48) “nossa própria subjetividade, gosto pessoal e senso do estético são ideologicamente condicionados”.

E assim como, por toda construção histórica, cultural, contingente, determinados modelos de corpos foram eleitos para determinadas práticas, certas características corporais ligaram-se a certas práticas dançantes, precisas habilidades traçaram-se desejosas a específicos formatos de dança; acredito que possam ser estudados corpos deseitos, escolhidos para ficarem a margem, eleitos para ficarem de fora – cores, formas, traços, habilidades - selecionados em algum momento para retirarem-se da dança; e, no contemporâneo movimento de repensar-se, reconstruir-se, refazer-se dança eleger os deseitos para pertencer, integrar, compor, dançar.

Destaco ainda que a existência da norma necessariamente inclui escapes. Já há de forma significativa uma revisão destes estereótipos, tanto em escritas quanto em fisicalidades, em trabalhos acadêmicos e artísticos, que já consideram outros modelos de corpo, esses deseitos – com deficiência, gordos, velhos, entre outros – como corpos dançantes. E com isso quero colocar que ao dar destaque a esses corpos que ocupam os lugares de autoridade, operam força de verdade, como os corpos eleitos para ocuparem o centro; não quero de forma alguma negar a existência de outras formas de dança e de corpos dançantes, apenas reconhecê-los como ocupantes da margem. De outra forma, ou, a partir de outro ponto de vista, olhando da margem, enxergar esses corpos deseitos como eleitos para habitarem a margem.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan/abr. 2010.
- BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1996
- GARCIA, Regina Leite. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Cartas Londrinas e de Outros Lugares Sobre o Lugar da Educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 9-22.
- MARQUES, Isabel A. Corpo, Dança e Educação Contemporânea. In: \_\_\_\_\_. *Dançando na Escola*. 6ed. 2012. p. 113-128.
- NANNI, Dionísia. *Dança-Educação: pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NUNES, Sandra Meyer. Fazer Dança e Fazer com Dança: perspectivas estéticas pra os corpos especiais que dançam. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 6/7, p. 43-56, 2004/2005.
- OSSONA, Paulina. *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.
- SUQUET, Annie. O Corpo Dançante: um laboratório da percepção. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (orgs.) *História do Corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 509 – 540
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118
- VENDRAMIN, C. Diversas Danças – Diversos Corpos: discursos e práticas da dança no singular e no plural. *Do Corpo: ciências e artes*, Caxias do Sul, v. 1, n. 3, p. 1-18. 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/issue/view/153/showToc> Acesso em 4 set. 2018.

# AXÊRO – ENCRUZILHADA EPISTEMOLÓGICA

## AXÊRO – EPISTEMOLOGICAL CROSSROADS

Maria Fonseca Falkembach  
Doutora em Educação/ Universidade Federal de Pelotas  
mariafonsecafalkembachufpel@gmail.com

### Introdução

Este texto apresenta e discute minha experiência como diretora e dramaturgista (SAADI, 2010) do espetáculo de dança-teatro Axêro<sup>1</sup>. A obra trata da força, da fé, da dor e da superação do preconceito racial no cotidiano da cidade de Pelotas, revendo a história da cidade e trabalhando na materialização e corporificação de uma perspectiva invisibilizada, dá lugar às personagens negras e à cultura milenar africana atualizada por seus corpos, trabalho e rituais. Aqui, trato de uma questão que me acompanhou ao longo do processo de criação: como conduzir a composição desse espetáculo, sendo que sou uma pessoa aparentemente branca, que nunca sofreu racismo?

Fui convidada por um ator-dançarino e uma atriz-dançarina negros - João Cruz e Gessi Könzgen - para dirigi-los e, portanto, conduzi-los na produção de corpos que carregassem a demanda que o trabalho se propunha. O processo de criação, no entanto, me levou justamente a problematizar minha conduta a partir do embate com o tema e os corpos por mim produzidos. Mais que isso, me levou a desviar até mesmo da ideia de conduta (FOUCAULT, 2010). Desta forma, o próprio trabalho se impôs através de uma perspectiva afrocentrada (NASCIMENTO, 2009) através da criação de questões epistemológicas: uma *encruzilhada epistemológica*.

Assim, ao colocar minhas questões na *encruzilhada*, o texto descreve meu desequilíbrio no jogo com conceitos e categorizações que se cruzam, e nem sempre convergem. Este trabalho mostra como a experiência da ginga me possibilitou seguir e alcançar as noções de *encruzilhada* e *axêro*, emergentes dessa criação cênica, que são as disparadoras da análise/leitura que se segue.

<sup>1</sup>A obra cênica *Axêro* tem dramaturgia de Gessi Könzgen, direção de Maria Falkembach, atuação de Gessi Könzgen e João Cruz, preparação corporal de Manoel Gildo Alvez Neto, cenário de Maurício Ploenals e figurino de Taís Prestes. O trabalho foi desenvolvido de modo colaborativo, portanto as coreografias e cenas são construídas com a colaboração de toda a equipe artística.

## Processo de desconfiar de minha própria conduta

A pergunta que vem estruturando minha prática de pesquisa, que se situa entranhada na prática artística e, por isso, entendida como pesquisa da prática artística DANTAS (2007, p. 14) é: Que corpo-sujeito estou produzindo? Que corpo-sujeito as práticas de dança<sup>2</sup> estão produzindo? Nessas perguntas, é inerente a ideia de que a produção de um tipo de dança produz um tipo de corpo-sujeito.

Esse entendimento sobre as práticas de dança se funda nos estudos foucaultianos sobre tecnologias de subjetivação e na pesquisa dos atos criativos-pedagógicos em aulas de dança na escola (FALKEMBACH; ICLE, 2016). Essa perspectiva trata a pedagogia da dança como um modo de governo, isto é, uma “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos” que se constituem como “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Assim, uma aula de dança - que atua diretamente sobre o corpo - é um arranjo de operações destinadas a agir sobre o corpo-sujeito, de modo produzir um tipo de corpo-sujeito. "Podemos pensar, então, no trabalho de professores e professoras de dança como maneiras de dirigir, como técnicas, como [...] tecnologias de condução de condutas dos indivíduos, isto é, tecnologias de produção de seres humanos de determinado tipo" (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 630).

Com a ideia de que há uma dimensão pedagógica em todo fazer cênico (SILVA; FALKEMBACH, 2019), essa perspectiva se estende para qualquer prática cênica e, no caso, para o processo de criação de *Axêro*. Assim, quando me coloco no processo de criação desse trabalho, na função de diretora, função à qual fui convocada, me deparo exatamente com a função de dirigir, portanto, de conduzir à fabricação de um corpo-sujeito.

Cabe aqui, especificar a noção de conduta a que me refiro. Conforme Michel Foucault,

[a] ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade (FOUCAULT, 2010, p. 288).

No processo de criação de *Axêro*, a mim foi confiada uma posição de exercício de poder, de conduzir as condutas de uma atriz-dançarina e um ator-dançarino num processo

<sup>2</sup>Aqui o termo dança pode ser entendido de modo bem amplo. Pode-se ler, no lugar de dança, teatro, ou artes cênicas, ou performance. Escrevo dança porque essas reflexões iniciaram na análise de práticas de dança na educação.

delicado: fazer de seus corpos o testemunho de uma história invisibilizada. Hoje percebo que exerci esse lugar desconfiando da legitimidade de estar, eu-corpo-sujeito, nessa posição. Como conduzir a construção de corpos que, segundo os próprios atores, eu não tenho como entender, porque não passei pela dor diária de ser considerada "não-gente"?

### **Posição, função, estado de desequilíbrio, estado de ginga**

Me situo, neste momento, num estado de incertezas e insegurança, na necessidade de ultrapassar os limites do foucaultianismo (MIGNOLO, 2008).

Ao realizar a prática à qual fui convocada, fui entendendo que mais que uma posição, eu vivia um estado. Esse estado foi sendo percebido ao longo do processo de diferentes formas, sendo uma delas um constante mal estar. O processo de dirigir Axêro me colocou uma questão ética. O que me ajudou a desvendar esse emaranhado foi a leitura de um texto de Eliane Brum, minha conterrânea, no qual ela escreve sobre nascer branca no Brasil: "nasço neste país com privilégios. Mas não só. Percebo que já me insiro neste mundo pela experiência de *existir violentamente*" (BRUM, 2017, s. p.). A autora explica essa violência produzida pela cor da sua pele:

"Por mais éticos que nós, brancos, pudermos ser, a nossa condição de branco num país racista nos lança numa experiência cotidiana em que somos violentos apenas por existir. Quando eu nasço no Brasil, em vez de na Itália, porque as elites decidiram branquear o país, já sou de certo modo violenta ao nascer" (BRUM, 2017, s.p.).

Embora eu tenha nascido no mesmo contexto de Eliane, minha pele não é bem branca. Nasci em Ijuí, Rio Grande do Sul - terra de colonos europeus, brancos -, por contingências que levaram meus pais a encontrar emprego (como professores universitários) e acolhimento naquela cidade. Sou cruza de várias etnias, minha pele contém a história dos povos originários, dos escravizados, dos escravizadores e também de colonos europeus. Na minha cidade eu era diferente. Quando algum ijuiense me perguntava de onde eu era, eu supunha que minha diferença vinha da falta de raízes naquele lugar. Nos anos de 1970 e 80, em Ijuí, eu não me perguntava sobre a cor da minha pele e não percebia que era mais escura que todas as pessoas com quem eu convivia. Mentira: um dia um colega de aula me disse que eu era negra. Naquele momento não entendi porque ele tinha dito aquilo e não dei importância, porque meu corpo já havia sido marcado por outro evento: a recusa de crianças "negras e pobres" brincarem comigo, na fazenda do meu avô materno, em Minas Gerais, porque eu era "branca e rica". Isso foi determinado por aquelas crianças, quando eu tinha cerca de 10 anos: eu fui

identificada como branca e rica. Entendi assim, entendi muito bem que isso definia meus privilégios e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de não ser diferente delas.

Quando leio Eliane reconheço a carga de privilégios e conseqüente violência que me afastava das "crianças negras" que se intimidavam de brincar comigo. Hoje, em *Axêro*, as "crianças" me convidam para estar no meio delas, para brincar junto. O que faço com isso? Como não exercer esse lugar de modo violento? Por isso, a necessidade da prática ética.

Eu poderia encontrar nos estudos das *técnicas de si* de Foucault (1998), alento para esse momento. Talvez, criando peripécias teóricas eu pudesse chegar na ideia de exercer a função de diretora, em *Axêro*, como uma prática ética - que necessariamente produz subjetividade, que produzem uma relação do sujeito consigo mesmo, como sujeito ético. Pensando melhor, eu estou de fato vivendo uma experiência de me subjetivar a mim mesma. Porém, as tecnologias de si estudadas por Foucault estão ligadas a constituição de si em relação a um código, e não é exatamente esse o cerne do meu dilema. Além disso, não foi nesse modo de pensar/filosofar que estruturei o fazer diário de exercer a função.

Ao organizar e desenvolver os ensaios, eu enfrentava dilemas que eu mesma me colocava. Por exemplo, no momento em que eu escolho um movimento, escolho por via de uma perspectiva de regras poéticas ocidentais? Quando proponho uma tarefa de movimento a partir de um texto, essa tarefa está contida da minha perspectiva de mulher que não sofreu racismo? Quando eu determino um ritmo para uma cena, esse ritmo é ditado por uma expectativa de regra padrão de construção de espetáculo? Esses dilemas diários, no fundo, vinham da seguinte questão, que naquele momento não estava formulada: Como construir uma dança sobre quem somos? A partir de qual perspectiva, de que conhecimento, desenvolver pensamento e corpo sobre quem somos?

Essa pergunta se estruturou depois, como efeito do dia-a-dia de ensaios: nas ações de propor tarefas de movimento, olhar, escutar, propor outras tarefas, descartar, escutar. Nesse processo, Gessi começou a escrever pequenas narrativas, poesias, frases, canções - textos que sintetizavam ideias que eram experimentadas no corpo, na cena. Assim, somou-se às minhas ações de escutar, olhar, a de ler e acompanhar o processo de Gessi se fazendo dramaturga.





**Figura 1:** João Cruz no ensaio aberto de *Axêro*, dia 26 de novembro de 2019.  
Crédito da fotografia: Luis Gonçalves (Fio da Navalha).

Fui, aos poucos, tateando, num lugar que articula o papel de diretora (que propõe tarefas para a criação e escolhe materiais) e de dramaturgista (que desconfia das proposições da diretora, que instiga a investigação, que identifica diferentes possibilidades de sentidos). Embora esse lugar inseguro me seja familiar, exercido na criação de outros trabalhos, dessa vez era diferente. Sentia o mal estar: efeito no corpo, uma perda de potência por não saber como conduzir um processo sem ser carregado da violência estrutural do racismo<sup>3</sup>. Ao mesmo tempo, uma sensação de algo que existia e sustentava o desejo e a potência necessária para a criação.

Por não desistir, por dar tempo aos processos lentos do corpo, por escutar os silêncios e as dificuldades, por permitir gastar o tempo sem urgências, por ouvir várias vezes as mesmas histórias, fui encontrando uma posição: a ginga.

Estar em ginga me permitiu jogar com a violência da minha pele e fazer dela, dança. Ao gingar eu me permito agir, atacar e, ao mesmo tempo recuar, dar espaço, me defender. Foi a lógica da ginga, que já estruturava meu corpo, por alguns anos de prática da capoeira, que me deu a licença para "brincar com as crianças negras".

A ginga é um dos fundamentos da capoeira. É uma estrutura de movimento que contém, ao mesmo tempo, o ataque e a defesa. No jogo de capoeira, o capoeirista está

<sup>3</sup> Anne Bogard vai dizer que todo ato de criação é um ato de violência, porque no momento em que se faz uma escolha, por exemplo, uma escolha de um movimento, de uma posição corporal, todas as outras opções são descartadas. Nesse texto me refiro a outra violência, não aquela necessária à criação, mas aquela que gera dor profunda, injustiça e desumanidade, da existir violentamente.

constantemente gingando.

“A ginga desenha, assim, círculos no espaço, o que torna a movimentação do jogo também circular. [...] forma-se assim espirais, círculos uns dentro dos outros que vão se afinando e se expandindo. O desenho da espiral no espaço cênico da roda de capoeira, remete a forma do próprio movimento do universo, um espiral em eterno expandir-se” (BARÃO, 1999, p. 102).

Assim, nesse movimento infinito, a ginga leva o corpo a um estado que o permite “construir relações criativas [...] com o outro de uma percepção aguda e refinada” (RODRIGUES, 1997, p. 80). Graziela Rodrigues (1997, p. 79) nos atenta para um elemento importante: “Há um conteúdo implícito na ginga determinado pela dissimulação”. O capoeirista, enquanto ginga, estuda o jogo do adversário e, ao mesmo tempo, cria situações para que ele não perceba quando e de onde nascerá seu o movimento. “Portanto, o sujeito não deixa transparecer a intenção que já está em seus próprio corpo” (RODRIGUES, 1997, p. 79).

Para que a intenção não se mostre, o corpo, ludibria, faz mandinga<sup>4</sup>, se mostra e se esconde, se faz bonito, brinca. Ao assumir esse estado de ginga, fui me soltando, desempacando.

Quando descobri a ginga como o meu lugar, quis impô-la no processo de criação dos bailarinos. Não funcionou. O estado de ginga era meu, não necessariamente dos atores-dançarinos, não necessariamente da cena. Me mantive na ginga, cavando espaço e recuando, até que Gessi trouxe para a sala de ensaio a palavra *axêro*. Trouxe o termo com a explicação de que "o axêro foi aquilo que deu amparo para que os escravizados suportassem sua condição e (re)existissem até hoje".

Axêro, palavra iorubá, é um termo do Batuque do Rio Grande do Sul. Conforme explica Erick Wolf (2017), o axêro se manifesta nos rituais do Batuque, porém há pequenas divergências ao descrever essa entidade. Alguns consideram que o axêro “são os próprios orixás, numa manifestação imitando crianças; outros já consideram que seja uma entidade diferente da divindade que se manifesta após a manifestação do orixá” (s.p.). Wolff ainda comenta que os “antigos diziam que o axêro era para descansar ou acalmar o Elegun” (s.p.), o iniciado na religião.

O axêro é uma entidade, mas também é força, é fonte de potência. Conforme nos descreve Gessi, a partir de sua pesquisa para escrever a dramaturgia, estar em estado de *axêro* é suportar, amparado por algo que está ao lado.

4 Sobre a noção de mandinga, ver o artigo de Adriana Albert Dias (2009).



**Figura 2:** Gessi Könzgen no ensaio aberto de *Axêro*, dia 26 de novembro de 2019.  
Crédito da fotografia: Luis Gonçalves (Fio da Navalha).

Entender o axêro me ajudou a encontrar a perspectiva de conhecimento sobre quem somos, para compor a dança. Buscar a presentificação da noção de axêro, em cena, me jogou, definitivamente para dentro da encruzilhada (MARTINS, 2003). Me percebi gingando, na encruzilhada.

### **Da ginga na roda para a ginga na encruzilhada**

Resumidamente, a ideia de axêro me levou a deslocar o modo de conceber os estados do corpo na cena - do estado de dança para o estado de ritual. Ao ler as considerações de Inaicyrá Santos sobre as diferenças do sistema de conhecimento da dança na arte e na religião, consigo situar a construção dos corpos dos atores-dançarinos de *Axêro* entre dois domínios: da arte e do rito. Conforme Santos,

[...] na criação, o artista une-se à ciência e, através da sua capacidade intelectual, abstrai da forma real um novo conceito estético-simbólico, dominando seu instrumento através da técnica, experiências acumuladas, emoção, sensibilidade e profunda consciência do seu ser. Já no contexto religioso, os mitos transmitem os valores, os princípios, as crenças, os ritos reforçam, moldam a vida da comunidade, em que a "função da arte" é a de presentificar a força da natureza (o orixá), ou a força do ancestral (o egungun), o iniciador de uma família, o fundador de um território ou de uma nação (SANTOS, 2006, p 54).

Começou a aparecer, assim, esse lugar de encruzilhada no meu modo dirigir o trabalho: o local da comunicação entre diferentes domínios e dimensões.

Na obra *Axêro*, não realizamos um ritual tradicional, pois inventamos a performance

(os movimentos, o som, as palavras). Entretanto, entendo que na composição que criamos, buscamos nos aproximar do rito. Encontro em Leda Martins uma definição de rito que me apropriado para descrever o que buscamos:

"Como um logos em movimento do ancestral ao performer e deste ao ancestrado e ao infans, cada performance ritual recria, restitui e revisa um círculo fenomenológico no qual pulsa, na mesma contemporaneidade, a ação de um pretérito contínuo, sincronizada em uma temporalidade presente que atrai para si o passado e o futuro e neles também se espalha, abolindo não o tempo, mas a sua concepção linear e consecutiva" (MARTINS, 2003, p. 76).

Assim, a diferença entre o que chamo estado de dança e estado de ritual é sutil, e se relaciona com o modo de construir tal estado. Por um lado, para construir o estado de dança busco retomar conexões ósseas, reativar uma postura de dilatação corporal e ativar o sentido cinestésico, a partir de técnicas de educação somática, da técnica Viewpoints e de estudos da Antropologia Teatral. Por outro lado, para construir o estado de ritual as estratégias são outras: sentir um cheiro; ativar uma lembrança; repetir um movimento específico; tocar o tambor; concentrar a energia do espaço ao redor.

Para conduzir os atores-dançarinos de Axêro, trabalho com ambos conjuntos de estratégias para a criação de movimento. As estratégias se cruzam na *encruzilhada*.

O termo *encruzilhada*, proveniente das cosmovisões banto e ioruba, é utilizado como operador conceitual por Martins (2003) para tratar dos processos inter e transculturais constituídos de trânsitos sistêmicos e epistêmicos, geradora de sentidos plurais. A autora entende os espaços de encruzilhadas como locais onde coexistem discursos, "nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim" (MARTINS, 2003, p. 69).

Na criação de *Axêro*, o movimento corporal sintetiza esse processo de cruzamentos. O movimento é elemento que dá a ver os corpos e seus repertórios: evidencia o corpo como existência; como efeito das diferentes dimensões e experiências; como resultado da contingência e da história.

Eu, diretora, na encruzilhada, não deixei de pensar sobre as questões que me acompanham: o que é o corpo? que corpo-sujeito estou produzindo? Ao considerar que o corpo negro, na relação com sua ancestralidade, evoca/atualiza a história de escravidão, de resistência e de superação, como responder essas perguntas? O que esses corpos podem nos dizer sobre o que somos?

Então, essas questões se modificaram sutilmente. Passei a perguntar: o que é a

existência? O que esses corpos, nos dizem sobre a existência? Que corpo-existência está sendo atualizado/revivido/produzido? Esse nem tão sutil deslocamento das questões trouxe para a cena o traço da ancestralidade.

Um gesto nunca é só um gesto. Um gesto, para ser feito, mesmo no momento do ensaio, precisa ser corporificado - isso implica um trabalho de assentamento no corpo, um trabalho de negociação com a vida. Em *Axêro*, buscamos compartilhar a experiência, o repertório, pistas, rastros da experiência de um corpo.

Desde os primeiros ensaios, havia a ideia de construir uma dramaturgia cênica a partir de três dimensões narrativas que deveriam se entrelaçar e se sobrepôr: o cotidiano, a memória e o sagrado. O cotidiano é a dimensão que apresenta situações atuais que produzem a sensação da opressão pelo racismo. A memória, a dimensão que remonta os anos do trabalho escravo nas charqueadas de Pelotas, traz a memória do corpo constituído nesse lugar e tempo de horror. O sagrado, aquela que reescreve narrativas da cosmologia afro-brasileira, evidencia a ancestralidade e o saber sobre a humanidade, a existência e o mundo.

Entretanto, foi apenas com a presentificação da ideia de axêro que a dramaturgia deixou de se estruturar nessas três dimensões separadamente, para fazer entender que cada movimento, cada respiração, tem contidas as três dimensões. A dramaturgia deixou de ser papel e ideia e tornou-se corpo.

Cheguei no conceito de *corpo-encruzilhada* de Jarbas Ramos (2017), a partir da noção de *encruzilhada* de Martins. Para o autor, o corpo, como espaço, é a própria encruzilhada,

"onde esses processos de significação e modulação das identidades ocorrem, uma vez que é o corpo dos sujeitos (por meio de falas, gestos, ações e expressões nos diversos espaços e práticas rituais, cotidianos ou extracotidianos) que estabelecem, performativamente, os momentos de ritualização e reatualização dos pensares-saberes-fazeres de cada experiência cultural" (RAMOS, 2017, p. 136).

Eu percebi, então, que eu estava cumprindo meu papel. É na ginga, na malícia e na negaça que aprendi na roda de capoeira, que me apoio para me auto-legitimar nesse lugar e função que me coloco hoje. Mas não seriam a ginga e a negaça, modos de conduta? Voltei pro Foucault. Ou melhor, levei a ginga, o axêro e o Foucault para a *encruzilhada*, "lugar radial de centramento e descentramento, interseções, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergências, unidade e pluralidade, origem e disseminação" (MARTINS *apud* RAMOS, 2017a, p. 308)

Não é suficiente, no meu fazer, em *Axêro*, meu conhecimento sobre construção de discurso, ou minhas leituras e experiência sobre métodos de composição coreográfica. O que

valida minha função, nessa prática, é a prática da ginga, da roda de capoeira, e o reconhecimento do axêro. A nítida crença nessa força de apoio, de suporte - que estava presente em nossos ensaios.

Na encruzilhada que produz os corpos do espetáculo, hoje, cruzam a compreensão foucaultiana de conduta e produção de subjetividade, estudos contemporâneos sobre dramaturgia da dança e noções de uma perspectiva afrocentrada, dentre elas a noção de axêro e a própria noção de *encruzilhada*.

No processo de criação de Axêro, o dilema que apresento nesse texto também se materializou em uma cena, que denominamos Encruzilhada. Para criar essa cena, propus que o ator-dançarino criasse um jogo de capoeira com Exú, na encruzilhada. A base do movimento é a ginga. Foi na composição da coreografia dessa cena que intuo a emergência de algumas noções, as quais considero fazerem parte desse lugar (encruzilhada) de construção de subjetividade: escolha; rasteira; abrir caminho; pagar o preço; dedicação. Essas noções, que se relacionam com condutas, podem tornar-se fundamentos da construção de um conhecimento que é ocultado. Minha tarefa, agora, é destrinchar cada uma dessas noções, que ainda se apresentam para mim como sensações, e investigá-las - em meu corpo, no corpo de atores-dançarinos.

Mesmo em processo, apresento esse estado, como uma possibilidade de desobediência epistêmica. Trago esse momento de fragilidade justamente como potência para a pluriversidade e desvio das certezas universais. Gessi dirá que é um processo de repreteamento.

## REFERÊNCIAS

- BARÃO, Adriana de Carvalho. *A Performance Ritual da “Roda de Capoeira”*. Dissertação (Mestrado em Artes Corporais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- BRUM, Eliane. *De uma branca para a outra: o turbante e o conceito de existir violentamente*. El País. 20 fev 2017. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060\\_574691.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html). Acesso em 28.12.2019.
- DIAS, Adriana Albert. A mandinga e a cultura malandra dos capoeiras: Salvador, 1910-1925. *Revista de História*. Salvador, v. 1, n. 2, 2009. p. 53-68. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/26680>. Acesso em 28.12.2019.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. São Paulo: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.
- MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, n. 26, p. 63-81, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em 28.12.2019.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- RAMOS, Jarbas Siqueira. O corpo-encruzilhada como saber do sul: por uma ecologia de saberes. *Ouvirouver*. Uberlândia, v. 13, n. 1, 2017. p. 134-146. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37467> Acesso em 28.12.2019.
- RAMOS, Jarbas Siqueira. O corpo-encruzilhada como experiência performativa no Ritual Congadeiro. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2017a. p. 296-315. <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/66605>. Acesso em 28.12.2019.
- RODRIGUES, Graziela. *Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.
- SILVA, Daniel Furtado Simões; FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Lama, uma performance: perspectivas no ensino das artes cênicas*. In: CRUVINEL, Tiago; CONCILIO, Vicente (Org.). *Pedagogia das Artes Cênicas: atuar e agir*. Curitiba: CRV, 2019.
- WOLFF, Erick. *O Axêro*. Ilê Axé Nagô Kóbi. Blogspot. 2017. Disponível em: <https://iledeobokum.blogspot.com/2017/05/o-axero.html>. Acesso em 28.12.2019.

# CULTURA DIGITAL E NARRATIVAS HÍBRIDAS

## *A memória em processo*

*O advento da cultura digital e das tecnologias computacionais fez emergir um processo sociocultural de integração da vida social com a tecnologia (LÉVY, 1999; LEMOS, 2007). O ciberespaço, novo espaço representacional de dados, torna-se habitável e habitado por diferentes sujeitos que ali se relacionam, produzem e consomem conteúdos, compartilhando suas trajetórias. Presenciamos não só a hibridização dos meios, das linguagens e das narrativas (SANTAELLA, 2003), mas a sua convergência: mídias outrora offline convergem com mídias digitais online, tornamo-nos seres cíbridos (BEIGUELMAN, 2010). Essa conjuntura contemporânea, ao mesmo tempo em que causa um sentimento eufórico, associado às virtualidades das tecnologias digitais em estado de expansão constante, gera receios e críticas à cultura do eu (self), aos comportamentos cada vez mais fluidos e as relações cada vez mais efêmeras (TURKLE, 2011). O fato é que a cultura digital consolida-se dia após dia, e não há como desprezar os seus impactos sociais, políticos e culturais. Como consequência, vê-se surgir uma cultura da memória, marcada pela inscrição do eu (self) nas redes sociais, através de narrativas “verbo-visuais” (BRUNO, 2007), que têm como diferencial o caráter ubíquo das interações. Essa nova forma de interação social que permite registrar e transmitir experiências por meio de narrativas híbridas, criadas ou transpostas para o universo digital, nos permite atualizar o pensamento de Walter Benjamin, com relação a uma questão que lhe foi tão cara em suas críticas à modernidade. Para o autor o “ofício do narrador” (BENJAMIN, 1987) como um meio de transmissão “de boca em boca” (idem), encontraria sua ruína na modernidade, no entanto, seria fortuito considerar que o surgimento dos meios de “reprodutibilidade técnica” (idem), também criaram outros suportes para a memória, ampliando as formas de transmissão. Seria, portanto, tempo de compreender as narrativas, sejam elas visuais, verbais, sonoras ou híbridas, no contexto em que são formuladas, como reflexo dos recursos e das relações estabelecidas no tempo presente, não como ruína, mas como desdobramento de um modo de fazer, que segue pautado na lógica da transmissão, agora por meio do compartilhamento em rede. Uma forma de “salvar pela cópia” (QUARANTA, 2014). Deste modo, este simpósio temático acolhe trabalhos que abordem os desafios e possibilidades descortinados pela cultura digital, sobretudo no que se refere às novas subjetividades instauradas pela relação humano-máquina no âmbito das narrativas visuais, verbais, sonoras, hipertexto, testemunhos, entre outros. O objetivo é reunir pesquisas multidisciplinares que contemplem em suas propostas a compreensão desta dinâmica social emergente, fomentando, simultaneamente, novas questões que possam evidenciar as profundas alterações introduzidas pelos processos de criação, gestão e transmissão das memórias por meio de narrativas online.*



# ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA DA FURG SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TECNOSTRESS

## *FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO TECNOSTRESS*

*Fabrine Diniz Pereira*  
*Mestre em Educação Matemática/Universidade Federal de Pelotas – UFPel*  
*fabrinediniz@hotmail.com*

*Luana Maria Santos da Silva Ayres*  
*Doutoranda em Educação em Ciências/Universidade Federal do Rio Grande – FURG*  
*luana\_ayres@furg.br*

*Tanise Paula Novello*  
*Doutora em Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande – FURG*  
*tanisenovello@furg.br*

*Thaís Philipsen Grützmann*  
*Doutora em Educação/Universidade Federal de Pelotas – UFPel*  
*thaisclmd2@gmail.com*

### **Introdução**

As inovações tecnológicas vêm transformando os ambientes sociais e de trabalho, promovendo um cenário que favorece outras relações com o conhecimento. Hoje, é possível saber sobre qualquer assunto a qualquer momento, basta ter acesso a um dispositivo conectado à *internet*. A informação e o conhecimento produzido sobre algum assunto, as músicas, os jogos, os filmes, tudo está disponível com o apertar de um botão ou um simples *click* de aparelhos cada vez mais sofisticados, leves, portáteis e econômicos, durante todas as horas do dia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõem trabalhar com uma intervenção social que contextualize o uso da tecnologia ao currículo, desenvolvendo esta que é uma das dez competências gerais citadas, especificada no documento como:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 11).

Já com relação às competências específicas de Matemática, está descrito na BNCC (BRASIL, 2017, p. 267): “utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias

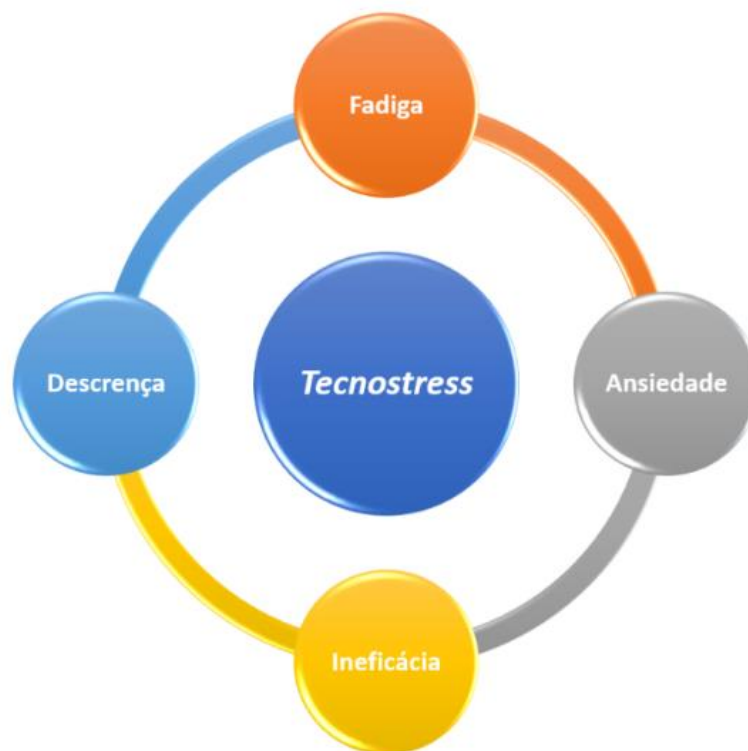
digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados”. Diante desse panorama trazido na BNCC e das dinâmicas de transformações sociais promovidas pela evolução tecnológica, percebe-se que a escola se questiona quais e como as competências podem ser trabalhadas com os estudantes, para que se desenvolvam nesta nova era educativa. Nesse contexto, surge a necessidade de se promover espaços de discussão sobre o impacto que as mudanças tecnológicas trazem ao cotidiano dos professores, pois estas podem provocar sentimentos negativos àqueles que ainda têm um estranhamento frente às ferramentas tecnológicas, especialmente as digitais.

Nesse sentido, emerge o termo *tecnostress* que é conceituado por Salanova (2003) e Carlotto (2011) como um estado psicológico negativo relacionado com o uso de tecnologias digitais ou com a ameaça de seu uso futuro, e que surgiu a partir de um trabalho feito pelo psiquiatra americano Craig Brod, em meados dos anos 80, quando ocorreu a expansão dos *laptops* nos Estados Unidos, registrando que 10% a 15% da população americana sofrem desse mal-estar que passou a ser considerado um problema de saúde pública.

Já no Brasil, o *tecnostress* começou a surgir por volta dos anos 90, quando as pessoas começaram a ter mais acesso à *internet*, aos *notebooks* e aos celulares; entretanto, a sociedade brasileira ainda não vê o *tecnostress* como doença, mas sim como um vício tecnológico, o que dificulta o diagnóstico para um tratamento eficaz.

O estresse é uma síndrome da contemporaneidade presente na vida de muitas pessoas. Os fatores que geram o estresse são muitos, e dentre eles está a tecnologia digital. Nesse sentido, tem-se um considerável percentual de professores que ainda tem um estranhamento com as tecnologias digitais, ou seja, nasceram e se desenvolveram sem a presença dos artefatos tecnológicos, e por consequência, estão em um processo de inserção e aprendizagem de uma nova linguagem e de outra lógica, sendo caracterizados por Prensky (2001) como imigrantes digitais. Com o surgimento de uma ampla diversidade de tecnologias, os professores foram aprendendo a utilizá-las e se adaptando, mas recorrentemente continuam incorporando esse aprender a “nova linguagem tecnológica”, o que pode levar o professor a sofrer com os sintomas do *tecnostress*.

O *tecnostress* está condicionado à percepção de um desajuste entre as demandas e os recursos relacionados ao uso das tecnologias, que conduz a um alto nível de ativação psicofisiológica não prazerosa e leva ao desenvolvimento de atitudes negativas frente aos artefatos tecnológicos (SALANOVA, 2003; CARLOTTO, 2011). Quatro dimensões compõem este fenômeno psicossocial, diretamente relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como mostra a Figura 1.



**Figura 1:** Dimensões do *tecnostress*. Fonte: Autoral.

Descrevendo de forma breve cada uma das dimensões<sup>1</sup> tem-se que a fadiga está relacionada ao cansaço mental e cognitivo causado pelo uso contínuo das tecnologias, a ansiedade constitui-se de um estado de tensão frente ao seu uso, a descrença é caracterizada pelo sentimento de que o uso de TIC não traz benefícios ao seu trabalho e a ineficácia refere-se aos sentimentos negativos sobre a própria capacidade e competência no uso de TIC (SALANOVA, 2003).

Neste contexto, o objetivo da pesquisa é analisar a formação inicial de acadêmicos em licenciatura em Matemática como estratégia de enfrentamento do *tecnostress*, a partir dos registros de análises das entrevistas realizadas com professores de Matemática da Educação Básica sobre a inserção e utilização das tecnologias digitais, nos contextos pedagógico e social. Na próxima seção descreve-se como foi efetivada a produção dos registros e a técnica de análise utilizada.

---

<sup>1</sup> O detalhamento de cada uma das dimensões está na obra LLORENS, S.; SALANOVA, M.; VENTURA, M. *Tecnoestrés: Guías de intervención*. Espanha: Sintesis, 2011.

## Caminhos metodológicos

A pesquisa foi realizada no período das aulas da disciplina de Tecnologias Aplicadas à Educação Matemática I, no segundo semestre de 2018, no curso de Licenciatura em Matemática<sup>2</sup>, da Universidade Federal do Rio Grande, com 35 graduandos matriculados. Optou-se por esta disciplina, pois a temática das tecnologias digitais no ambiente escolar é o foco das discussões.

A produção dos registros foi realizada por meio de uma atividade, organizada em dois momentos. No primeiro, foram propostos dois artigos: *A Relação Entre a Formação Docente e o Tecnostress*<sup>3</sup> e *Tecnologias digitais em aulas de matemática*<sup>4</sup>, após a leitura foi realizada a discussão em sala de aula. No segundo momento, a partir da constituição de trios, foi solicitado aos acadêmicos que visitassem uma escola pública de Ensino Fundamental e agendassem uma conversa, balizada por um roteiro construído no coletivo, com um professor de Matemática.

A partir da conversa com estes professores foi solicitado aos acadêmicos redigissem um texto, estruturado em duas etapas, conforme descrito no Quadro 1.

<p>1º etapa: produção textual com as informações obtidas nessa conversa. É importante trazer os detalhamentos e que a composição textual tenha fluxo, coesão e que retrate o teor do discurso do professor. Lembrando, não é para trazer pergunta e resposta, e sim um texto que contemple as mesmas! (Mínimo 2 laudas)</p> <p>2º etapa: o grupo deverá registrar as suas percepções e impressões sobre a entrevista realizada. Além de apontar possíveis soluções e estratégias para lidar com os desafios e dificuldades apresentadas pelo professor. (Mínimo 1 lauda)</p>
--

**Quadro 1:** Etapas para organização do relatório da entrevista realizada. Fonte: Autoral

Com o intuito de auxiliar os acadêmicos em sua redação, os mesmos foram orientados a pedir a permissão aos professores para gravar a conversa. O texto deveria ser postado no *Moodle* de acordo com as especificações solicitadas na disciplina.

Foram realizadas conversas com 13 professores de diferentes escolas, com grupos formados por dois ou três integrantes. Neste artigo a análise será realizada a partir dos registros produzidos na segunda etapa da atividade, em que cada grupo registrou suas percepções e impressões sobre a conversa com os professores.

---

<sup>2</sup> Essa disciplina foi ministrada por três autoras desse artigo, uma delas é a professora titular e as demais atuaram na condição de estágio de docência do mestrado.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/721>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7570>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

Para a análise dos registros produzidos pelos estudantes, optou-se pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que se caracteriza pela possibilidade de dar conta de uma coletividade buscando preservá-la em todos os momentos da pesquisa, desde a elaboração das perguntas, passando pela coleta e processamento dos dados até culminar na apresentação dos resultados. Essa técnica de análise foi proposta por Fernando Lefèvre e Ana Maria Lefèvre (2005) que pode ser entendida como a reunião, num único discurso, de extratos de respostas provenientes de diferentes indivíduos, que apresentam sentidos semelhantes. Assim, a técnica é entendida como a

[...] construção do pensamento coletivo que visa revelar como as pessoas pensam, atribuem sentidos e manifestam posicionamentos sobre determinado assunto. Trata-se de um compartilhamento de ideias dentro de um grupo social (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009, p. 623).

O DSC é composto por três figuras de linguagem: as expressões-chaves (ECH), as ideias centrais (IC) e a ancoragem (AC). As expressões-chaves são extratos literais das falas dos professores que revelam a essência do discurso. As ideias centrais descrevem o “sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente ao DSC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). A ancoragem, por sua vez “é uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para ‘enquadrar’ uma situação específica” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

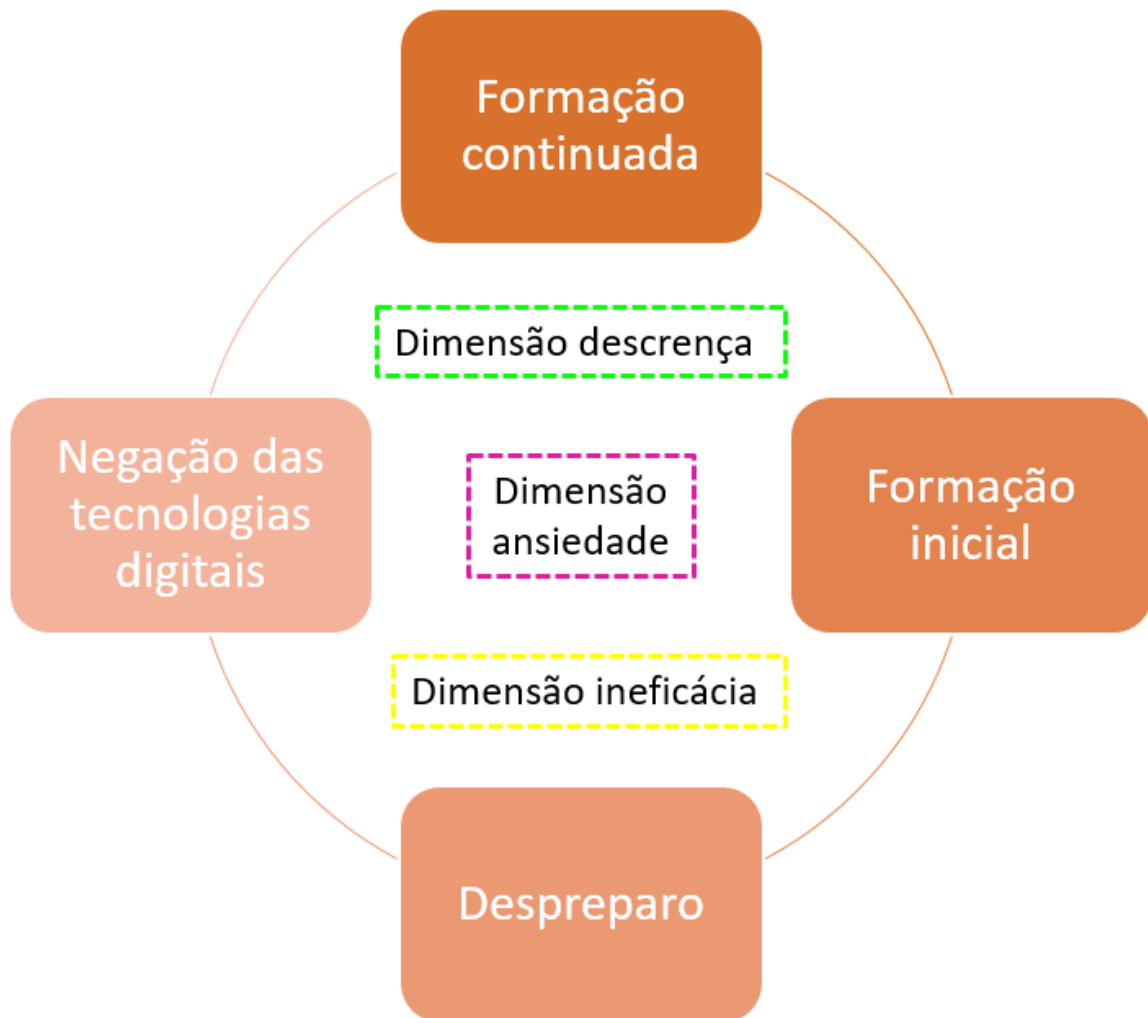
Para produzir um DSC realiza-se inicialmente uma análise de todo o material produzido e retira-se, de cada texto, as ECH e suas correspondentes IC e/ou AC. E a partir desse conjunto com as informações das três figuras de linguagens, de sentido igual ou semelhante, se produz o discurso que resume a fala do coletivo. Quando necessário, são utilizados conectores para darem coerência ao discurso, os quais aparecem sublinhados para facilitar a identificação.

A partir da leitura dos 13 relatos surgiram quatro ancoragens: Formação, Potencialidades das tecnologias digitais, Infraestrutura e Desmotivação. Para a produção do discurso aqui descrito utilizou-se apenas a ancoragem Formação.

### **DSC Formação e tecnologias digitais**

Este primeiro discurso foi construído somente com a ancoragem Formação, ou seja, uma das três ancoragens que surgiram da análise dos 13 relatos. Esta ancoragem foi constituída pela

junção das ideias centrais descritas na figura a seguir, na qual também se aponta as dimensões do *tecnostress* percebidas no discurso na Figura 2:



**Figura 2:** Ideias centrais e dimensões do *tecnostress* que compõe o DSC 1. Fonte: Autoral

Na Figura 3 é apresentado o DSC 1 sobre a formação dos professores construído a partir das expressões-chave que suscitaram as ideias centrais evidenciadas na figura acima. Este discurso leva-nos a refletir e discutir de que forma os acadêmicos participantes da pesquisa percebem o *tecnostress* nos professores de Matemática atrelado à formação.

Observamos que a tecnologia digital está muito distante de ser aplicada nas aulas. Acreditamos que os professores não querem sair da sua zona de conforto e esbarram na falta de preparo para esse novo modelo de planejar a aula e acham que usar tecnologias não ensinará o conteúdo da mesma forma e que o aluno não sairá sabendo o conteúdo ministrado, pois a matemática precisa de quadro e giz para ser explicada. Os professores tem uma lacuna que se formou no início de sua formação, e que acabou se estendendo até o fim da sua graduação e também na sua vida profissional relacionada à inserção de tecnologias, tanto por falta de disciplinas que abrangessem esse conteúdo como também por falta de programas de formação para o uso dessas tecnologias. A professora não deixa os alunos utilizarem o celular em sala de aula porque ainda não conseguiu achar nada que pudesse ser usado como instrumento de aprendizagem deles na matemática, tende a optar por um formato de aula mais clássico, mesmo reconhecendo a existência e importância de novas ferramentas tecnológicas e que as mesmas poderiam auxiliar no ensino dos alunos, assim sendo prefere manter um plano de aula mais tradicional, enquanto este continuar apresentando resultados válidos. Percebemos que a professora "reclama" que durante a graduação não haviam disciplinas que eram direcionadas ao uso de tecnologias em sala de aula, desta maneira onde deveria haver essa inserção para que o professor não fique perdido, não havia. E a secretaria de educação não oferece respaldo para o professor. Deveria haver uma formação continuada para os professores para que este processo venha a somar e não se torne um fardo árduo e pesado de carregar, esta formação não deve ser procurada somente pelos professores, deve ser algo que vem em conjunto com a escola. O ideal para a resolução desse problema, seria a aproximação de uma nova didática voltada para a tecnologia. Faz-se necessário a oferta de cursos visando o aperfeiçoamento de professores.

Ansiiedade

Descrença

Ineficácia

**Figura 3:** DSC – Formação e tecnologias digitais. Fonte: Autoral.

Este primeiro DSC trata das percepções dos licenciandos a respeito do que dizem os acadêmicos da Licenciatura em Matemática em relação à formação de professores de Matemática e a utilização das tecnologias digitais no contexto pedagógico. Para a discussão dessa seção, foram selecionados alguns extratos das falas dos licenciando no DSC 1 discutidos a partir de conceitos de autores que corroborem com a temática. O primeiro trecho selecionado desse DSC se refere à negação das tecnologias digitais por parte dos professores de Matemática.

Observamos que a tecnologia digital está muito distante de ser aplicada nas aulas. Acreditamos que os professores não querem sair da sua zona de conforto e esbarram na falta de preparo para esse novo modelo de planejar a aula e acham que usar tecnologias não ensinará o conteúdo da mesma forma e que o aluno não sairá sabendo o conteúdo ministrado, pois a matemática precisa de quadro e giz para ser explicada. (DSC 1)

Inserir as tecnologias digitais no cotidiano escolar como potencializadoras do ensinar e do aprender se torna indispensável na era digital. Porém, de acordo com Lopes (2010), existem evidências de que se os educadores não tiveram as tecnologias digitais permeadas nas discussões sobre o ensinar e o aprender, a tendência é que tais professores não se encorajem a utilizar esses recursos nas suas práticas profissionais, ou que limitem seu uso a um modo pouco profundo e domesticado, como mera instrumentalização da prática.

Gatti (2010) aponta que a formação de professores deve ser pensada a partir da função social própria à escolarização que é ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil. A autora também observa que “atualmente vive-se tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, com padrões culturais formativos arraigados em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional” (GATTI, 2017, p. 5). Essas tensões se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados e de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte.

Tais pensamentos vão ao encontro dos estudos sobre o *tecnostress* no que tange ao sentimento de descrença e ineficácia. Deste modo, Llorens, Salanova e Ventura (2011) apontam que a descrença revela o sentimento de que o uso das tecnologias digitais não traz benefícios ao trabalho e a ineficácia está relacionada com os pensamentos negativos sobre a própria capacidade para utilizar a tecnologia com êxito, determinando como aparecem os sentimentos e quanto se podem perseverar no momento de esforço e afronta dos obstáculos para então atingir os objetivos.

Porém, o papel do professor, ao ensinar na era digital, carece da utilização das tecnologias digitais para promover espaços de criação, investigações, curiosidades, provocações e desafios, aliadas às práticas pedagógicas que legitimem um aprender ativo. Assim, entende-se, como Richit e Maltempi (2010, p. 27), que:

[...] mudanças na estrutura curricular dos cursos de licenciatura tornam-se necessárias, de modo que o conhecimento específico seja valorizado, mas que não seja o fim único da formação inicial docente. Para tanto, entendemos que a construção do conhecimento matemático deve acontecer de forma contextualizada, ou seja, entrelaçada às demais atividades formativas do licenciando, usando recursos diversos, incluindo as tecnologias, e no âmbito de diferentes situações de sala de aula, isto é, de docência.

Com esse entendimento, garantir uma infraestrutura tecnológica eficiente não basta para se pensar em outra configuração escolar, mas sim formar professores que deem conta da dinâmica entre o saber e o aprender dos alunos, de modo a desenvolver competências necessárias à resolução de problemas cotidianos a partir da utilização das tecnologias digitais como potencializadoras do ensinar e do aprender. Sobre a formação inicial desses professores, os licenciandos em Matemática destacaram, ainda que:

Os professores têm uma lacuna que se formou no início de sua formação, e que acabou se estendendo até o fim da sua graduação e também na sua vida profissional relacionada à inserção de tecnologias, tanto por falta de disciplinas que abrangessem



esse conteúdo como também por falta de programas de formação para o uso dessas tecnologias. (DSC 1)

A inserção das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula requer uma ampla e profunda revisão na formação dos professores, visto que de acordo com Menegais *et al* (2013), a simples presença das tecnologias no ambiente escolar, por si só, não parece ser suficiente para que ocorram mudanças significativas na prática pedagógica. De acordo com Papert (2008, p. 76)

[...] em muitos sistemas escolares, o que é oferecido como preparo aos professores que usarão os computadores é com muita propriedade denominado treinamento, pois consiste em um pequeno número de sessões de duas horas erroneamente chamadas de workshops ou seminários, cuja meta é transmitir habilidades técnicas.

Com esse entendimento, os licenciandos em Matemática apontaram algumas estratégias de enfrentamento aos desafios que existem no que se refere ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional:

Deveria haver uma formação continuada para os professores para que este processo venha a somar e não se torne um fardo árduo e pesado de carregar, esta formação não deve ser procurada somente pelos professores, deve ser algo que vem em conjunto com a escola. O ideal para a resolução desse problema seria a aproximação de uma nova didática voltada para a tecnologia. Faz-se necessário a oferta de cursos visando o aperfeiçoamento de professores. (DSC 1)

A adequação de forma crítica e reflexiva, aos desafios e demandas educacionais apontados como referenciais deste século para superação de antigas concepções do desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender na sociedade atual fica clara para os licenciandos em Matemática. Nesse sentido, de acordo com Demo (2006), o desafio maior não está na tecnologia, mas na capacidade do ser humano em desconstruir-se e reconstruir-se como sujeito autônomo, visto que muitos educadores ainda persistem na visão conservadora da pedagogia tradicional, enredando-se em ambientes instrucionais que acabam limitando o uso das TIC a meros instrumentos auxiliares nas aulas expositivas. Por isso, acredita-se que os cursos de formação podem auxiliar no constante repensando das práticas pedagógicas e dos próprios cursos de formação.

Tais relatos que constituem o primeiro DSC evidenciaram que a conversa com os professores contribuiu para que os licenciandos entendessem de que maneira os professores de Matemática são afetados pelos sintomas do *tecnostress*, pois quando se é exposto a desafios sem estar preparado, fica-se vulnerável ao estresse, o que pode ser prejudicial ao rendimento profissional e levar o sujeito a sofrer com os sintomas patológicos do *tecnostress*.

## **Retomando o tema**

Pela análise dos registros foi possível observar que muitos destes professores de Matemática de escolas públicas acreditam na potencialidade das tecnologias digitais, porém muitas vezes, esses professores não sabem como as utilizar de forma pedagógica, pois as tecnologias não são apenas ferramentas de recreação, elas são ferramentas de aprendizado.

Deste modo, quando os docentes tentam utilizar as tecnologias e fracassam no seu uso pedagógico ficam propensos aos sintomas da ineficácia e descrença, que são duas dimensões do *tecnostress*, ou seja, até mesmo professores que são considerados nativos digitais podem sentir os efeitos do *tecnostress* no cotidiano em sala de aula.

Também foi possível observar a importância de os alunos da licenciatura vivenciarem o espaço da escola e conversarem com professores de Matemática durante a sua formação. Nesta experiência eles perceberam que mesmo inseridos socialmente com as tecnologias, saber utilizá-las não basta, é preciso durante o curso estabelecer vínculos das ferramentas digitais com os conceitos matemáticos, afim de promover o aprender mais dinâmico, participativo e interativo, caso contrário, estes serão futuros professores ainda mais propensos a se acometerem com o *tecnostress*.

Contudo, salienta-se que não há uma solução única para o enfrentamento do *tecnostress*, mas sim medidas que podem ser tomadas para diminuir seus efeitos e melhorar a qualidade de vida dos docentes, como por exemplo, as formações continuadas, que possibilitam aos docentes um espaço de trocas e aprendizado, em que eles podem relatar suas experiências, anseios e receios no que tange o uso das tecnologias digitais no seu ambiente de trabalho, como se sentem em relação a sua prática, entre outros assuntos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 dez. 2019.

CARLOTTO, M. S. Tecnoestresse: diferenças entre homens e mulheres. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 51-64, dez. 2011.

DEMO, P. *Formação Permanente e Tecnologias Educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE, S. J. H.; MAMEDE, M. V.; ANDRADE, S. M. O. de. Opções Teórico Metodológicas em Pesquisas Qualitativas: Representações Sociais e Discurso do Sujeito Coletivo. *Revista Saúde e Sociedade – USP*. São Paulo, v. 18, n. 4, p. 620-626, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GATTI, B. A. *Formação de Professores do Brasil: Características e Problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 abr. 2019.

GATTI, B. A. Didática e Formação de Professores: Provocações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47 n. 166 p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LLORENS, S.; SALANOVA, M.; VENTURA, M. *Tecnoestrés: Guías de intervención*. Espanha: Síntesis, 2011.

LOPES, J. P. Educação a distância e constituição da docência: Formação para ou com as Tecnologias?. *Revista Inter Ação*. Goiânia, v. 35, n. 2, p. 275-292, jul./dez. 2010.

MENEGAIS, D. A. F. N.; PESCADOR, C. M.; FAGUNDES, L. da C. *Práticas Pedagógicas em Matemática: experiências em uma escola do Programa UCA*.

*RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, n. 1, 2013.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, Bradford, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com>. Acesso em: 02 dez. 2018.

RICHIT, A.; MALTEMPI, M. V. Desafios e Possibilidades do Trabalho com Projetos e com tecnologias na Licenciatura em Matemática. *ZETETIKÉ*, v. 18, n. 33 – jan/jun – 2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/zetetike/viewarticle.php?id=474&layout=abstract>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SALANOVA, M. Trabajando com tecnologías y afrontando El tecnoestrés: El rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, v. 19, n. 3, p. 225-246, 2003.

# A CONSTRUÇÃO DE MECANISMOS DE DIVULGAÇÃO DOS MUSEUS NO RS

## CONSTRUCCIÓN DE MECANISMOS DE DIVULGACIÓN DE MUSEOS EN RS

*Joel Santana da Gama  
Mestre em História/FURG  
Mestrando em Museologia e Patrimônio/UFRGS  
joelsantana.fp@gmail.com*

*Márcia Regina Bertotto  
Doutora em Museologia/Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio/UFRGS  
marcia.bertotto@ufrgs.br*

### **Introdução**

O Sistema Estadual de Museus é uma instituição vinculada à Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul, dividido em sete regiões museológicas e composto por uma coordenação geral (nomeada pela Secretaria de Estado da Cultura do RS) e por sete coordenadores regionais (eleitos para mandatos voluntários nas reuniões das regiões).

O sistema de museus, que é conhecido pela sigla SEM/RS, visa sistematizar e implementar políticas de integração e de incentivos aos museus de todo o Estado, com diretrizes estabelecidas de forma democrática e participativa por essas instituições. Atua promovendo ações e disseminando informações dos museus, estimulando-os a articularem-se num trabalho em rede através de reuniões, exposições, oficinas, cursos e demais atividades realizadas com certa periodicidade.

Informações estas compõem um banco de dados dos museus gaúchos, conhecido como Cadastro Estadual de Museus, importante ferramenta de gestão que auxilia no mapeamento das instituições e dos indicativos culturais, possibilitando que estratégias de desenvolvimento para o setor sejam pensadas e elaboradas, com mais precisão e exequibilidade.

Com o advento da internet, o SEM/RS atualiza a sua forma de comunicar de outrora, quando do seu surgimento (cartas registradas, telefone e fax) para inserir-se nas novas mídias e suas tecnologias, uma vez que faz-se necessário agora conectar-se a essas novas possibilidades de interação e de comunicação entre os sujeitos, propiciando um trabalho colaborativo em rede e com mais ferramentas, sistematizando informações e tornando-as instrumentos que fortaleçam a atuação dos museus.

## **O cadastro estadual de museus**

O cadastro é um banco de dados com informações dos museus do RS, ao qual a adesão ocorre de maneira voluntária por solicitação da instituição museal, mediante o preenchimento de um formulário específico e de documento oficial de registro de existência desta instituição, conforme a especificidade da natureza jurídica da mesma. Após o preenchimento, este documento é encaminhado para uma avaliação técnica do SEM/RS em que, aprovado, a instituição recebe uma numeração interna, uma certificação de cadastro e passa a integrar o Guia Estadual de Museus. Se não aprovado, a instituição recebe instruções de preenchimento e é convidada a preencher novamente a ficha de cadastramento, até que responda às questões pertinentes e efetive-se a adesão. No caso de fusão de museus, a nova instituição decorrente deste processo permanece com o número de registro interno mais recente da instituição cadastrada.

O formulário deste registro, traz inúmeras informações como o nome do museu, o endereço completo, a natureza jurídica, a tipologia, as linhas de atuação e de pesquisa, o horário de funcionamento, o quadro funcional, o estudo de público, os equipamentos, as observações da instituição sobre possíveis publicações, dentre outros. Estes dados, muito que minimamente, apresentam uma marca, uma forma de atuação da instituição.

"A marca, em sentido estrito, não é apenas o nome, a logo, o design gráfico e nem mesmo apenas o marketing. É o que uma organização representa, por meio de tudo o que ela faz. A marca de um museu deveria, portanto, ser trabalhada cuidadosamente em seu programa. Exposições, eventos, mostras de coleção: tudo deveria ser inspirado pela ideia específica que o museu quer representar" (MENDES Apud JONES, 2012. p.27).

Esta "marca" que o cadastro traz é uma oportunidade de localizar a instituição, divulgá-la, mostrar a especificidade do seu acervo e seu horário de atendimento, para que sua "marca/nome" esteja utilizando mais este recurso para a apresentação ao público. Estas informações são vitais para que o museu esteja cada vez mais próximo de seu público.

## **Correio eletrônico, informativo, redes sociais e site**

A internet é, cada vez mais, um instrumento de comunicação acessível à população, produzindo formas inovadoras de relacionamento em redes sociais, páginas na web, e-mails e outros mecanismos de circulação de informação. O SEM/RS sempre se utilizou desse mundo virtual, entendendo este como um espaço mais rápido e eficiente de comunicar e ser comunicado.

Assim, o SEM/RS utiliza o Correio Eletrônico como um dos seus mecanismos de divulgação mais recorrente, o popular e-mail - que contém uma "mala direta" (mailing list)

com os endereços eletrônicos de todos os museus que aderiram ao Cadastro Estadual de Museus no estado, divididos por regiões - ao qual são enviadas mensagens, normalmente de exposições, de cursos, de oficinas e de outros eventos decorrentes da área, assuntos estes que necessitem de uma brevidade para a sua divulgação. Dessa forma, é por meio deste mesmo Correio Eletrônico que o Sistema recebe e transmite informações.

O Informativo, que é uma página desenvolvida sobre a atuação do Sistema Estadual de Museus do RS, é anexada e remetida pela mesma ferramenta do Correio Eletrônico ou divulgada nas redes sociais, com o propósito de prestar contas do serviço público e da atuação da instituição frente aos seus compromissos e aos assuntos mais relevantes da museologia do RS. Assim, o Informativo surgiu com esta perspectiva, de mostrar um pouco mais dos trabalhos e das articulações do SEM/RS.

A conta nas Redes Sociais tem a característica de democratizar o acesso aos temas pertinentes dos museus do RS e divulgar de maneira ainda mais extensas e complexas acerca da museologia, disponibilizando-a mais pessoas de acessar estas informações. Estes dois instrumentos vem oportunizar, inclusive, que surjam por meio de novos recursos de participação destas plataformas, novos conteúdos que se correlacionam nestes assuntos e pautas, fortalecendo os laços entre os museus e as pessoas.



Figura 1 - Perfil SEM/RS no Twitter. Fonte: <https://twitter.com/SistemaMuseusRS>

O Site é uma página da web, desenvolvida em software livre (wordpress) com licença colaborativa (onde o conteúdo pode ser utilizado livremente, desde que se divulgue a fonte) em que, definitivamente, é possível aprender e compreender a atuação do Sistema Estadual de Museus, com um vasto leque de informações e de links para acessar outras redes e instituições congêneres. Ele traz, ainda, formas de estabelecer e de reproduzir estas informações, por meio das Redes Sociais através de ícones ao lado da página. Outro canal importante é a aba do menu - “fale conosco” - que possibilita enviar uma sugestão, uma crítica, um comentário, uma busca de informação de quaisquer natureza diretamente ao SEM/RS.

### **Guia estadual de museus**

O Guia Estadual de Museus do Rio Grande do Sul é uma publicação que organiza as informações, (e que permite o acesso a elas), das instituições museológicas que fazem parte do Cadastro Estadual de Museus. Com três edições publicadas no estado (2002 - 2006 - 2013), o guia foi pioneiro na sistematização de informações museais no país, o que possibilitou mapear, identificar e quantificar as instituições, influenciando a produção de um guia nacional por parte do Instituto Brasileiro de Museus em 2009.

Em 2013, o Guia de Museus do RS inovou trazendo novas informações e um formato bem diferenciado, semelhante a uma lista telefônica, com capas identificando cada uma das seções do guia e com tarjetas nos cantos das páginas, o que proporcionou a busca desses dados de museus por regiões de maneira mais ágil.

As regiões museológicas ganharam capas específicas, identificando sua localização no mapa do Estado com o nome dos respectivos coordenadores; ao verso dessa mesma capa, um breve texto de apresentação com a listagem dos municípios que compõem cada região foi inserido, seguido da apresentação dos dados dos museus, registrados por cidade em ordem alfabética. Nesta versão, o guia trouxe ainda as informações dos Sistemas Municipais de Museus do RS (Pelotas, Rio Grande e Santa Maria), das Redes de Museus (Rede de Educadores em Museus do RS e Rede de Pontos de Memória e Iniciativas Comunitárias) e dos Cursos de Graduação em Museologia do RS (UFPel e UFRGS). Como apresenta neste texto de abertura de Assis Brasil, Secretário de Estado da Cultura, na terceira edição do Guia de Museus do Rio Grande do Sul:

"[...] apresenta ao público este guia que, de maneira didática e ordenada, pretende arrolar as tantas instituições museológicas do Rio Grande do Sul. Foi um trabalho que simples em seu resultado, foi complexo em sua elaboração. Tornou-se necessário não apenas listar os museus, mas saber as suas particularidades, inclusive se estão a funcionar e, caso sim, seus horários de atendimento sua localização, seus web sites e endereços eletrônicos. [...] Todos são conclamados a ler, avaliar, oferecer sugestões. O nosso estado bem o merece." (BRASIL apud SEM/RS, 2013. p.7)



**Figura 2:** Guia de Museus do Rio Grande do Sul. 3º ed. em 2013. Fonte: [trt4.jus.br/portal/portal/memorial/noticia/info/NoticiaWindow;jsessionid=78778EB5737D9665A46BDCB815B715F4.jbportal-303?cod=757332&action=2&destaque=true&filtros=](http://trt4.jus.br/portal/portal/memorial/noticia/info/NoticiaWindow;jsessionid=78778EB5737D9665A46BDCB815B715F4.jbportal-303?cod=757332&action=2&destaque=true&filtros=)

O Guia de Museus do Rio Grande do Sul é assim, um importante instrumento construído a partir da conjugação de informações sobre as instituições e redes de museus que passam a ter acesso umas as outras, à medida em que o guia é distribuído entre as mesmas e outras instituições congêneres pelo país.

### **Mapa digital da cultura do RS**

O Mapa Digital da Cultura do RS, é uma plataforma de geo-referenciamento dos atrativos culturais existentes no estado, com objetivo de mapear e identificar as instituições e manifestações culturais presentes nos mais diversos espaços e territórios.

Seu funcionamento permite o acesso “on-line”, por meio de uma página na web, que situa o espaço geográfico do estado e é desenvolvida em “software” livre e de maneira colaborativa, permitindo o livre acesso e o uso das informações culturais contidas neste instrumento de divulgação da cultura a todo público. Nele é possível localizar, obter informações e quantificar as instituições e as manifestações culturais por meio de ícones específicos. Aproximando mais a câmera do geo-referenciamento, é possível visualizar a



fachada e o entorno do local ao qual a localização foi marcada no mapa. Outro recurso interessante que o mapa traz é que ao clicar para acessar sobre o ícone de uma instituição, abre uma janela com informações como: dados institucionais e fotos.



**Figura 3:** Mapa Digital da Cultura do RS. Fonte: <http://museujuliodecastilhos.blogspot.com/2013/03/mapa-digital-da-cultura-rs.html>

Esta ferramenta permite utilizar as informações como instrumento de desenvolvimento e de conhecimento, tanto do público visitante a esses espaços e a essas manifestações - criando roteiros de visitação - quanto da esfera e da representação dos referidos espaços e referidas manifestações para com o seu público, como criar programas de intercâmbio, de trocas entre grupos e de trabalhos conjuntos.

### **Breve estudo: museus RS**

Foi uma série de estudos e pesquisas que analisaram os dados relativos ao III Guia Estadual de Museus, sistematizando informações e trazendo uma perspectiva sobre a realidade museal. Dentre as análises desses dados, foram estabelecidos critérios: um mais geral, ou seja, a realidade do Estado e, outros sete, mais específicos de acordo com cada região museológica que o sistema atua.



**Figura 4:** Breve Estudo: Museus RS

Fonte: [https://issuu.com/cultura\\_rs/docs/breve\\_estudo\\_museus\\_do\\_rs](https://issuu.com/cultura_rs/docs/breve_estudo_museus_do_rs)

Desta maneira foi possível entender, a partir das informações geradas pelos próprios museus, a quantidade de museus, a forma de ingresso, a demoninação/intitulações mais usadas, as suas tipologias, a natureza administrativa e também mostrar a localização dos municípios juntos aos COREDES - Conselhos Regionais de Desenvolvimento, instância importante para a captação de recursos, já que muitos dados regionais são formulados a partir desta organização no RS.

Conjuntamente, ocorreu a organização do arquivo interno e seu plano de documentação do SEM/RS, pois o objetivo foi o de ampliar a capacidade da salvaguarda de dados da instituição, bem como qualificar e iniciar um processo facilitador aos pesquisadores para obter estas informações, gerando novos conteúdos sobre a realidade museal.

"É de suma importância investigar o desenvolvimento do SEM/RS, pois esse processo está diretamente relacionado com a organização dos museus no Estado, bem como com a dinamização da produção dos seus pares e a troca de conhecimentos sobre o campo dos museus". (DUARTE, 2013. p.13)

O SEM/RS hoje, além de manter estes dados atualizados, também realiza uma pesquisa de público junto às instituições museais, apresentando um catálogo de atividades semanal das ações do museus no RS.

## **Considerações finais**

Vivemos um momento em que a comunicação e o trabalho em rede são ferramentas vitais para que as informações possam ser um espaço de conhecimento e de geração de ações que venham a influenciar a troca de experiências e o desenvolvimento em suas mais diversas áreas.

Diversos recursos estão postos para serem utilizados como ferramentas que auxiliem a circulação e a difusão de informações que venham fortalecer laços e atuações em rede. Estes recursos podem ser tanto materiais quanto imateriais; cabe aqui que eles sejam sempre portadores do envio destas informações a outros para que queiram se correlacionar.

Sendo assim, o SEM/RS surgiu com este papel de articular os museus e as regiões, e é a partir da internet que esta atuação se consolida, no que tange a comunicação e a troca de conhecimentos. As inúmeras iniciativas demonstram esta atualização da instituição que busca em novas ferramentas para aprimorar e aproximar diálogos com seus parceiros.

A divulgação do trabalho dos museus hoje em rede, é muito mais do que apenas um mero informativo, mas é um catalisador de possibilidades e trocas entre os profissionais e instituições, possibilidades de estudos sobre a realidade social, de aproximação de trabalhos em coletividades e sobre esta perspectiva a configuração de uma rede viva que conhece e se permite deixar a conhecer para a preservação da memória sul-riograndense.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Magaly. Seminário *Ações Educativas em Museus*. Promovido Pelo Sistema Estadual de Museus. Dias 03/04/05 de outubro de 2011. Local: Memorial do Rio Grande do Sul.

CALLIGARIS, Contardo. "Au sujet de la connotation", in AA.VV., *Sémiotique et psychanalyse*. U.G.E. Paris. 1975)

CASTRO, Maria Laura Viveros de. FONSECA, Maria Cecília Londres. *Patrimônio Imaterial no Brasil*. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

CHAGAS, Mário. *Há Uma Gota de Sangue Em Cada Museu – A Ótica Museológica de Mário de Andrade*. Chapecó. Argos, 2006

DUARTE, Carine Silva. *Da CEM ao SEM: Memória e Trajetória do Sistema Estadual de Museus*. Trabalho de Conclusão de Curso de Museologia. UFRGS. Porto Alegre, 2013.

ISSU. *Breve Estudo: Museus RS*. Disponível em: [https://issuu.com/cultura\\_rs/docs/breve\\_estudo\\_museus\\_do\\_rs](https://issuu.com/cultura_rs/docs/breve_estudo_museus_do_rs). Acesso em 27 de dezembro de 2019.

MARX, Karl. *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos/ Karl Marx e Friedrich Engels* (Org. José Paulo Netto e Miguel Yoshida). São Paulo. 1ºed. Expressão Popular. 2010.

MENDES, Luis Marcelo. *Reprograme: Comunicação, Branding e Cultura Numa Nova Era de Museus*. Rio de Janeiro. Ímã Editorial, 2012.

MUSEU JULIO DE CASTILHOS. *Mapa Digital da Cultura do RS*. Disponível em: <http://museujuliodecastilhos.blogspot.com/2013/03/mapa-digital-da-cultura-rs.html>. Acesso em 27 de dezembro de 2019.

SEM/RS. *Guia de Museus do Rio Grande do Sul*. 3º ed. Porto Alegre, 2013.

TWITTER. **Perfil do SEM/RS no Twitter**. Disponível em: <https://twitter.com/SistemaMuseusRS>. Acesso em: 27 de dezembro de 2019.

# **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO CAMPESSINO: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO EDUCATIVO**

## *DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN EL CONTEXTO CAMPESSINO: EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL PROCESO EDUCATIVO*

*Marisangela Serpa Brum*  
*Mestranda em Educação/Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA*  
*marisangelabrum@gmail.com*

*Silvana Maria Gritti*  
*Doutora em Educação/Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA*  
*silvanagritti@gmail.com*

*Kety da Costa Maciel*  
*Mestranda em Educação/Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA*  
*ketycosta73@gmail.com*

*Solange de Fátima Fedrigo*  
*Mestranda em Educação/Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA*  
*solangefedrigo@hotmail.com*

### **Introdução**

A sociedade tem presenciado a edificação do uso das tecnologias digitais, que atingiram uma acessibilidade significativa na população, intensificando a produção, disseminação e acesso à informação e, conseqüentemente, influenciando no processo de ensino e aprendizagem. São inúmeros os recursos de acesso à essa informação disponibilizada pelas tecnologias digitais, o que, do ponto de vista da educação escolar, devem ressignificar a prática pedagógica.

Partindo da realidade contemporânea - na era da informática - as possibilidades do uso das tecnologias no contexto do campo são desafiadoras, pois em muitos espaços do campo o acesso às redes digitais ainda é precário, sejam por redes via cabo quanto por dispositivos móveis. Assim, quais seriam as vias para oportunizar a inclusão das escolas de Educação do Campo, historicamente marginalizadas, na atual conjuntura das tecnologias digitais?

Para tanto, neste estudo busca-se discutir a pesquisa diagnóstica que se refere aos desafios e possibilidades no uso das tecnologias dentro do contexto campestre realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Neuza Brizola, localizada no Assentamento Nossa Senhora da Glória no município de Pedras Altas, no Rio Grande do Sul.

Segundo Santos (2017, p. 210) “[...] a produção do conhecimento nas escolas do campo, pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos”, assim a educação “[...] deve se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades” (SANTOS, 2017,

p. 210). Além de adaptar o processo de ensino e aprendizagem à realidade campesina, se deve levar em conta que a determinada população não está aquém do avanço tecnológico, assim passa a ser papel fundamental dos educadores, realizar a inclusão digital dos educandos do campo.

Compilando essas percepções sobre a educação campesina, o processo de ensino e aprendizagem e as tecnologias digitais, a pesquisa foi realizada a partir da concepção da pesquisa-ação e objetivou compreender, a partir da perspectiva dos discentes, como se dá o processo de aprendizagem da escola do campo ancorada nas tecnologias digitais. Foi realizada uma etapa diagnóstica da pesquisa-ação, para que se possa compreender o problema de pesquisa, que questiona como operar a inclusão digital dos sujeitos do campo. A pesquisa se baseia em autoras como Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Silvana Gritti e Lucia Santaella que discutem a Educação do Campo e a Cibercultura.

### **Utilização de tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem**

As tecnologias digitais estão se incorporando ao ensino e a utilização de recursos digitais pelos alunos, se dá pela proximidade de rapidez de acesso às informações e das variadas formas de conexão, à sua forma de pensar e aprender (JORDÃO, 2009). A forma como os alunos aprendem, no contexto atual, corre de forma paralela à constituição, dispersão e acesso a informações, ocorrendo de forma ágil e dinâmica, acompanhando o movimento do avanço tecnológico dos recursos digitais.

Ainda para Jordão (2009, p. 10), “[...] é vital para o professor entender a forma como o aluno de hoje aprende, e se preparar para utilizar estratégias que tornem a aprendizagem prazerosa e significativa”. A finalidade de adentrar no âmbito digital para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem é despertar nos educandos o interesse pela educação escolar que, atualmente, está cada vez mais banalizada pela sociedade, que se mostra alheia à educação.

Damásio (2007) define os recursos digitais tecnológicos como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que, como bem explicitado por Silva e Soares (2018, p. 640)

[...] corresponde ao poder de processamento e manipulação computacional, em uma linguagem específica, de qualquer representação comunicacional, assim como sua transmissão para alguma plataforma que seja capaz de ler, interpretar e retransmitir esta linguagem.

Partindo do consenso de que as TIC estão alastradas por todos os segmentos sociais, surge, assim, a demanda de reestruturação do currículo escolar, incluindo essa multiplicidade de informação e comunicação, assumindo-a como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, orientando a prática pedagógica de forma contextualizada com o cenário atual.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em seu rol de competências gerais da educação básica, traz a necessidade da utilização de tecnologias digitais na educação escolar:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09).

Em consonância com a nova formulação da educação básica, se afirma a iminência da adequação da educação escolar às tecnologias digitais de comunicação e informação, partindo de todos os agentes do campo da educação, alicerçando a escola e a comunidade para tal adequação.

Assim, com relação ao papel da escola no processo de ensino e aprendizagem com relação à utilização de tecnologias digitais na educação escolar, concorda-se com Arroyo (2003, p. 33), quando questiona que: “Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?”.

Compreender como se configura o aluno da era da utilização das TIC é papel de suma importância para estruturar o uso dessas tecnologias na prática pedagógica. Araújo (2018, p. 1602) afirma que “[...] assim como as tecnologias, o aluno também é dinâmico, realiza várias ações ao mesmo tempo, conecta-se e procura o que deseja com rapidez; é flexível, adapta-se ao mundo e às inovações tecnológicas com facilidade”.

Portanto, cada agente integrante do processo de ensino e aprendizagem deve configurar seu papel para a utilização de recursos tecnológicos em tal processo. O professor, rever e atualizar sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e estimulantes; o educando, utilizar de forma propícia e crítica, tornando a facilidade do acesso à informação sua aliada na educação escolar; a gestão escolar, dar suporte aos professores e educandos para que o ensino e aprendizagem se concretizem de forma efetiva, assim como os setores políticos.

### **Processo educativo no contexto campesino indexado ao uso das tecnologias digitais**

A prática pedagógica na educação do campo é determinada pela realidade vivenciada pela população campesina. Como discorrido por Caldart (2009, p. 46):

O “do campo”, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à “vida real”, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta.

A escola deve interagir de forma incisiva no processo de ensino e aprendizagem campesino, tratando de introduzir questões reais que serão realmente eficientes para a população em questão. A educação do campo se concretiza pelo acesso dos trabalhadores, priorizando o conhecimento por eles produzido, os tendo como produtores do conhecimento (CALDART, 2009).

Ainda referindo Caldart (2009), a autora questiona sobre o vínculo da escola com o projeto pedagógico e com os sujeitos. Para ela, na escola do campo os profissionais tem de ser capazes de produzir um currículo que contemple as habilidades e competências necessárias para a formação, e articulada no contexto de trabalho, cultura e luta social da população campesina.

Corroborando com o exposto acima, cita-se o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que contempla como se deve estruturar a oferta da educação básica para a população rural:

[...] os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Ao compreender como se estrutura a educação do campo, se questiona como a população campesina se vê com a utilização de tecnologias digitais. Apesar de o sistema de ensino ter que se adequar à realidade local, não se deve ignorar a utilização de recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem campesinos.

Em sua pesquisa, Araújo (2018, p. 1602) aborda a utilização de tecnologias no ensino e aprendizagem na formação inicial de professores e, como resultado observou que os professores, quanto ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, devem “[...] identificar o público-alvo e o(s) objetivo(s); saber adaptar a um determinado contexto de ensino e de aprendizagem; tornar essa prática interligada com o aprender do aluno e trabalhar em parceria com o aluno”. O mesmo se pode considerar no contexto campesino, adaptar a prática pedagógica aos educandos do campo, identificando suas necessidades de aprendizagem.

A facilidade do acesso à informação se torna aliada da educação escolar, os educandos ao conectarem-se, buscam informações de seu interesse, assim se tornam agentes da produção de conhecimento. Cabe ao professor mediar essa ação, intervir na formulação do conhecimento e na busca de informação pelos educandos. Para complementar, menciona-se Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p. 604) ao declararem que “[...] a facilidade do acesso à informação e as



possibilidades de novas formas de interação e comunicação por meio dessas tecnologias fazem surgir novas maneiras de aprender em contextos variados”.

Outrossim, é importante ressaltar o papel da escola na efetivação da introdução de recursos digitais na prática pedagógica, é sabido que nas escolas do campo a infraestrutura é precária, muitas não dispõem de materiais imprescindíveis, quanto mais de recursos tecnológicos. O investimento para a aquisição de equipamentos e manutenção é alto, além de, muitas vezes, a estrutura física não comportar a implementação desses recursos, são alguns empecilhos que a escola apresenta (GONÇALVES; OLIVEIRA; GHELLI, 2018).

Dessa forma, a utilização de tecnologias digitais na educação implica em aprender a aprender (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015), isso para todos os segmentos da educação, desde os governamentais que investem na educação, passando pela gestão escolar que dará suporte à prática pedagógica, os professores que atuarão na adaptação das tecnologias ao ensino de forma expressiva ao educando, finalizando pelos educandos que precisam entender sua autonomia na concretização do conhecimento.

### **Procedimentos metodológicos**

Como meio de compreender a relação do processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais na escola do campo, foi realizada uma etapa diagnóstica, que precede a pesquisa-ação, que permitirá aos sujeitos da pesquisa refletir sobre sua prática, elaborar o conhecimento como parte da prática/ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005). Neste caso, de reflexão da prática/ação sobre o uso das tecnologias digitais na realidade escolar campesina, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola, a fim de diagnosticar os desafios e possibilidades do uso das tecnologias dentro do contexto campesino.

A escola está localizada na zona rural do Município de Pedras Altas/RS, no Assentamento Nossa Senhora da Glória, situa-se à 55km de distância da zona urbana. Atualmente atende 52 educandos, todos oriundos da zona rural do município.

Com relação às tecnologias digitais, há disponíveis na escola aparelhos de televisão e som e três computadores com acesso à internet. Alguns integrantes da escola, entre professores e alunos, possuem aparelhos celulares, que são utilizados para pesquisas e outras atividades ligadas ao ensino. O acesso à internet é precário, o sinal é fraco e chega apenas à algumas salas da escola e, não comporta muitos aparelhos conectados concomitantemente.

Assim, a etapa diagnóstica da pesquisa-ação foi realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola, com o intuito de compreender a perspectiva dos educandos

quanto ao uso das tecnologias digitais integrado ao processo de ensino e aprendizagem em sua escola. Esta turma é composta por oito adolescente com idades entre 14 e 18 anos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário, aplicado para todos os alunos do 9º ano. Foram estipuladas quatro perguntas abertas, ou seja, os sujeitos da pesquisa têm total autonomia para elaborar suas respostas:

1. Na escola do campo, em que você estuda, são utilizados recursos tecnológicos por professores e alunos no período de aula? Quais são eles?
2. O uso das tecnologias em sala de aula facilita o processo de ensino e aprendizagem na escola do campo?
3. A utilização de tecnologias em sala de aula propõe espaços de comunicação que fortalecem as reivindicações do povo do campo?
4. A tecnologia possibilita que a população do campo tenha uma vida mais humana e digna a partir do seu próprio contexto?

A etapa inicial/diagnóstica do estudo foi realizada ao longo do ano de 2019, contando desde a reflexão e o delineamento dos referencias teóricos utilizados na pesquisa para aprofundamento na temática, o contato inicial com a escola e apresentação da pesquisa, a realização da ação investigativa com os alunos para diagnóstico, até a compilação e análise dos resultados obtidos através do instrumento de coleta.

### **Análise e discussão dos resultados**

Os dados estão apresentados conforme as questões mencionadas nos procedimentos metodológicos, expondo as respostas dos sujeitos da pesquisa de forma anônima e comentando com o auxílio de autores, a fim de analisa-las e corroborar suas interpretações.

Quanto à questão “Na escola do campo, em que você estuda, são utilizados recursos tecnológicos por professores e alunos no período de aula? Quais são eles?”, foram listados telefone celular, computador, televisão e internet como recursos tecnológicos utilizados por eles.

Foi possível visualizar que nem todos possuem ou têm acesso a alguns desses recursos supracitados, mas, apesar disto, a coletividade e o cooperativismo imperam nas atividades realizadas, observadas nas seguintes respostas:

*Sim, nem todos os alunos possui recursos tecnológicos como telefone e computadores, mas as professoras emprestam os seus durante as aulas e usamos em grupos. Usamos para pesquisar no Google, assuntos da aula. Os colegas que não têm, usam com os colegas que têm.  
Eu uso com meus colegas, não tenho celular e nem computador.*

Para melhor compreender o sentido destas atitudes descritas acima, precisa-se significar o termo cooperação, assim, corroborando com este estudo, cita-se Frantz (2001, p. 242), que

em seu artigo “Educação e cooperação: práticas que se relacionam” define o termo cooperação como um:

[...] processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns.

Na questão que aborda o uso das tecnologias como facilitador do ensino aprendizagem na escola do campo, todas as respostas foram positivas, alguns relataram que aumenta seu interesse nas aulas quando utilizado algum recurso tecnológico.

*Sim, a aula fica mais interessante.*

*As aulas ficam mais fáceis de entender e não são cansativas.*

*Sim, usamos em aula para pesquisar e tirar nossas dúvidas.*

*Sim facilita muito, mas precisamos de internet na nossa sala, pois não tem sinal de internet e toda vez que a professora propõe atividades saímos pra outra sala que tenha sinal.*

Corroborando com esta visão de aulas mais atrativas e estimulantes, faz-se uso da ideia proposta por Jordão (2009) que afirma ser de suma importância o professor compreender como se processa a aprendizagem atualmente na visão do educando, para que possa utilizar esta percepção a seu favor, utilizando estratégias que ressignifiquem a educação escolar para o aluno no contexto contemporâneo. Assim, aproxima-se a prática pedagógica do professor com a aprendizagem do aluno, quando há uma conexão entre ambas as partes, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais eficaz.

Outros relatos instigantes, nesta mesma questão, foram com relação às mudanças que estão ocorrendo na sociedade quanto ao uso de recursos tecnológicos no cotidiano, que se estendem ao ambiente escolar:

*Eu acho que sim porque não preciso copiar tanto, pesquiso no Google.*

*Sim, gravo no celular, pesquiso no Google. O celular pode ser o meu caderno.*

*Eu gosto de aprender no celular.*

Com essas respostas, pode se destacar o termo letramento digital que é aplicado por Soares (2002) no tocante à prática da leitura e escrita pelo acesso à internet, onde os alunos destacam como utilizam os recursos tecnológicos para a aprendizagem. Para Santaella (2005), essas modificações na configuração da comunicação, formam uma “malha cultural”, as eras da comunicação vão se sobrepondo e coexistindo e, não se extinguindo, apesar de surgirem novos meios, os antecessores não se anulam, todos estes meios de comunicação: oral, escrita, impressa, midiática e digital, formam a malha cultural.

A questão “A utilização de tecnologias em sala de aula propõe espaços de comunicação que fortalecem as reivindicações do povo do campo?”, foi pouco comentada pelos alunos, e interpelada de forma negativa, como visto na seguinte resposta:

*A maioria das professoras não tratam sobre o nosso contexto do campo.*

Apesar de ser uma escola do campo, as abordagens relacionadas a este contexto não são constantes, nem fecundas, há apenas uma disciplina na escola que trata destes assuntos, a disciplina de Técnicas Agrícolas. Por vivência das autoras deste artigo, é possível afirmar que muitos professores que atuam na educação do campo não possuem formação adequada para tal, desconhecendo a natureza do ensino campesino.

Segundo Caldart (2009), a educação do campo disputa sua inclusão na perspectiva da universalidade, para não ser interpretada como algo a parte da educação, a autora ainda aborda que as escolas do campo permitem o acesso de trabalhadores rurais à educação e ainda, que esses atuem como protagonistas do conhecimento, baseado em sua realidade.

Santos (2017) também compreende que o conhecimento gerado nas escolas do campo advém da vivência dos sujeitos nela envolvidos, tendo como base suas experiências e necessidades reais. Assim contextualizar as atividades campesinas ao ensino nas escolas do campo é uma prática essencial para a formação dos educandos que vivem no campo e têm suas atividades cotidianas todas voltadas para este nicho social.

Na última questão, que indaga se a tecnologia possibilita uma vida mais humana e digna a partir do contexto campesino, as respostas foram positivas e unânimes com relação ao alto custo para aquisição de aparelhos eletrônicos e acesso à internet, esse, principalmente pela distância de suas residências à cidade, o que dificulta e encarece a chegada de sinal.

*É muito caro pra nós do campo pela distância da antena.  
É muito bom, pesquisamos tudo que precisamos. Mas é caro para manter telefone e internet. Computador eu não tenho.  
É bom, mas é caro, eu não tenho nada de tecnologia em casa ainda.*

Essas respostas fazem consonância com o conceito que Miguel Arroyo (2014) atribui ao termo “Outros sujeitos”, que os classifica como sujeitos “[...] marginalizados, excluídos, desiguais e inconscientes” (ARROYO, 2014, p. 40). Ao referir a expressão “Outros Sujeitos”, o autor os identifica como os sujeitos que não fazem parte dos coletivos humanos, da centralização da sociedade, do “comum/habitual”, são sujeitos que se encontram às margens da sociedade, onde ele exemplifica esse isolamento com a criação de muros de separação entre alguns nichos sociais, incluindo nestes a população campesina.

Para estes educandos do campo, referidos neste estudo, os recursos tecnológicos digitais ainda não se fazem presentes em seu cotidiano de forma intensa. Isso faz com que eles se caracterizem como “Outros Sujeitos”, que se encontram marginalizados no quesito de acessibilidade às tecnologias digitais. Ainda discorrendo sobre a concepção de Arroyo, seriam esses educandos, “[...] os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política e cultural” (ARROYO, 2014, p. 37).

Assim, cabe considerar que há segregações que permeiam a educação campesina, no contexto deste estudo que aborda a questão tecnológica e em tantas outras conjunturas. Podendo esta exclusão ser discernida no contraponto de ser identificada a pertinência da utilização de recursos tecnológicos digitais na educação do campo, e serem compreendidas as necessidades e dificuldades da população campesina na viabilidade deste quesito.

### **Conclusão**

No decorrer deste estudo, ficou explícito que a população campesina está acompanhando o avanço tecnológico, e, cada vez mais se envolvendo e se introduzindo na cultura digital, apesar de ser uma caminhada vagarosa.

O principal resultado do diagnóstico é que os alunos evidenciam que as tecnologias digitais se fazem presente de forma isolada como instrumentos de construção do conhecimento nas práticas docentes. O uso das tecnologias digitais deve ser empregado com responsabilidade, possibilitando a aprendizagem dos alunos para o acesso às informações que esses meios de comunicação oferecem.

Como desdobramentos para a pesquisa está a necessidade de pensar os desafios e as possibilidades no cotidiano campesino, no que tange a precariedade do acesso que a população e os estudantes são submetidos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcus de Souza. Ensino-aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial de professores de inglês. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 57, v. 3, p. 1590-1614, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n3/0103-1813-tla-57-03-1590.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ARROYO, Miguel. Pedagogia em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 dez. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2019.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. *Psicol. Esc. Educ.*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 dez. 2019.

DAMÁSIO, M. J. *Tecnologia e educação: as tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo*. Lisboa: Vega, 2007.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602000000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 dez. 2019.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 242-264, jul./dez. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222001000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222001000200011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2019.

GONÇALVES, Elivelton Henrique; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação de jovens e adultos. *Cadernos da Fucamp*, [S.l.], v. 16, n. 28, p. 133-149, 2018. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/1345/935>. Acesso em: 21 dez. 2019.

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores: a formação de professor para a educação em um mundo digital. *Salto para o futuro*, Brasília, ano XIX, Boletim 19, p. 9-17, nov./dez. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SANTAELLA, Lucia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* 3. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2005.

SANTOS, Ramofly Botelho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210–224, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24758/22819>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SILVA, Vitor de Almeida; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Química e os aspectos semióticos envolvidos na interpretação de informações acessadas via web. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 3, p. 639-657, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n3/1516-7313-ciedu-24-03-0639.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paula, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2019.

# **CIBERCULTURA NA SALA DE AULA: O USO DA FERRAMENTA SCRATCH COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

*CLASSROOM CYBER CULTURE: THE USE OF SCRATCH TOOL AS A PEDAGOGICAL RESOURCE*

*Max Marcell Oliveira da Silva  
Especialista/FURG  
maxmarcell@gmail.com*

*Cleni Lopes da Silva  
Especialista/FURG  
clenilopes@yahoo.com.br*

## **Introdução**

O uso da internet no ambiente escolar é uma necessidade da cibercultura. Vivemos em uma sociedade em constante evolução tecnológica, na qual os recursos tecnológicos estão sendo utilizados, cada vez mais, para realizar atividades cotidianas como pagar contas, fazer compras, estudar e comunicar-se, sendo estabelecida uma cultura digital que alterou não apenas o nosso modo de agir e pensar, mas a forma de aprendermos visto que de acordo com Lévy (1999) a cibercultura ou cultura digital “expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (idem, p.15).

Portanto, esse cenário tecnológico, despertou a necessidade das escolas em adaptarem-se aos nativos digitais (PRENSKY, 2001), sendo necessário um repensar pedagógico a fim de que as necessidades educacionais dessa sociedade moderna sejam supridas, como discorre Morreto (2013):

Para a aprendizagem, não basta ao aluno adquirir informações isoladas como nomes, datas, fórmulas e definições, sendo necessário estabelecer relações entre elas, dando significado à aprendizagem. Assim, o conceito de aprendizagem significativa vem substituir o de aprendizagem como simples memorização (MORRETO, 2003, p.103).

Nesta perspectiva, o ensino e a aprendizagem devem basear-se no diálogo, na curiosidade, na relação de percepção e ressignificação dos conteúdos a partir da realidade do aluno, permitindo que o discente construa o próprio conhecimento e torne-se um sujeito crítico, como discorre Maturana (1997): “[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA, 1997, p.43).



Mesmo que os educandos tenham conhecimento a respeito das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e que essas estejam presentes no contexto escolar, geralmente, as tecnologias digitais são utilizadas de forma desordenada e sem orientação, às vezes, apenas com o intuito de entretenimento, desperdiçando a função pedagógica de construção de conhecimento. Os recursos digitais devem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para potencializar o aprendizado, principalmente dentro da sala de aula, cabendo ao docente o papel de orientador desse processo.

O avanço tecnológico transformou o modo de vida da sociedade. Com a internet passamos a ter acesso às informações a qualquer hora e lugar de forma ininterrupta, modificando nossas formas de interagir com o meio, de comunicar-se, de compartilhar informações, de nos organizar, de nos relacionarmos com o mundo. Portanto, foi necessária a inserção das tecnologias no ambiente escolar para potencializar os processos relacionados ao ensino e a aprendizagem, pois diante das tecnologias, a sala de aula das escolas ditas “tradicionalistas” torna-se um ambiente desestimulante para o aluno. Assistir aulas expositivas, onde o aluno permanece sentado por horas em carteiras organizadas em fileiras, apenas ouvindo o professor explicar um conteúdo, não faz com que o aluno aprenda, apenas anote informações para, posteriormente serem decoradas e externadas na prova. O professor precisa capacitar-se para criar e utilizar novas metodologias de Ensino, objetivando a potencialização do aprendizado e a mobilização dos saberes, buscando despertar o interesse dos alunos pelas aulas de disciplinas mais teóricas como História e Geografia, as quais costumam ser expositivas e abordarem temáticas distantes do ambiente, espaço e tempo atuais do discente. É importante o professor saber relacionar as experiências do aluno com os novos conteúdos, levando em consideração a informação e o conhecimento já acessíveis ao educando, desenvolvendo um novo modelo físico e metodológico escolar.

Assim, o presente trabalho procura discutir a respeito do uso de tecnologia no ensino e na aprendizagem de jovens, com o objetivo de investigar, com base nos conceitos de Pensamento Computacional – PC (WING, 2006) e do Construcionismo (PAPERT, 1991), como o uso da ferramenta *Scratch* (RESNICK et al, 2009) pode potencializar o processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, propôs-se a elaboração de uma oficina que foi aplicada em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que o presente trabalho se trata da extensão de uma pesquisa realizada para o curso de especialização TICEDU. Devido o resultado positivo do trabalho desenvolvido e da boa aceitação dos alunos a escola solicitou a realização de mais atividades voltadas ao trabalho com programação e jogos o que originou a oficina objeto desse novo

trabalho. Assim, seguindo os mesmos critérios da pesquisa anterior, essa extensão trabalha com os princípios do uso do *Scratch* como ferramenta para potencializar a aprendizagem, porém abordando novos conceitos e teorias.

O presente trabalho também se difere do anterior por focar-se na análise das narrativas dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas. As observações feitas pelo ministrante são importantes indicadores para se avaliar o desenvolvimento do funcionamento da metodologia aplicada na sala de aula e desvendar se houve um aumento no desenvolvimento do raciocínio lógico, útil para a realização do desenvolvimento de tomada de decisões e elaboração de estratégias de execução em atividades cotidianas.

### **O uso do *Scratch* e do Pensamento Computacional na Sala de Aula**

A oficina foi previamente elaborada de modo que promovesse o desenvolvimento de competências e de habilidades a partir do pensamento computacional (WING 2006) como, por exemplo, o raciocínio lógico e a capacidade de formulação e resolução de problemas, bem como a apresentação do conhecimento sobre programação de forma divertida, lúdica e flexível, respeitando o tempo do educando. Assim, de modo mais informal e com uma linguagem tecnológica compatível com a dos jovens, permitiu-se o desenvolvimento da comunicação, do trabalho colaborativo e, conseqüentemente, o alcance de objetivos concretos, a execução e conclusão das atividades propostas, os quais foram os eixos norteadores desse trabalho.

Conforme Echeverría e Pozzo (1998):

[...] ensinar os alunos a resolver problemas supõe dotá-los da capacidade de aprender a aprender, no sentido de habituá-los a encontrar por si mesmas respostas, às perguntas que os inquietam ou que precisam responder, ao invés de esperar uma resposta já elaborada por outros e transmitida pelo livro-texto ou pelo professor (p. 15-16).

O *Scratch* foi à ferramenta escolhida como recurso utilizado na oficina devido ao seu caráter lúdico e ao linguajar próximo dos alunos sendo um instrumento facilitador para o ensino dos conceitos de programação de computadores. O *Scratch* é uma linguagem de programação que não exige conhecimentos prévios e tem os comandos representados por blocos de encaixar do tipo “lego”. Com essa ferramenta é possível uma aprendizagem autogerida, estimula o aluno a querer aprender, permitindo a potencialização do aprendizado por meio do interesse do aluno em elaborar histórias animadas, jogos e outros programas. Segundo Pellanda (2009), um ambiente de aprendizagem mediada pela tecnologia é repleto de

plasticidade, possibilitando o desafio de diversas ações: pensar, agir e executar atividades distintas ao mesmo tempo.

Os jogos são desafiadores e possibilitam exercitar a resolução de situações de conflito, a organização do pensamento, a competição sadia, criatividade, o desenvolvimento das relações interpessoais, o trabalho em equipe para a criação de algo concreto e a criticidade, bem como o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Os jogos também apresentam como potencialidade o desenvolvimento do interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado que é ressignificado de acordo com a realidade em que esses jovens vivem, sendo que os mesmos tem proximidade com a tecnologia e com os jogos. Por meio da utilização de recursos da internet como os jogos é possível uma interação social, onde é registrada no ciberespaço a transmissão de experiências por meio de narrativas elaboradas para o universo digital, visto que enquanto o jogador está traçando estratégias, o mesmo está criando narrativas que podem ser apresentadas de diferentes formas: visuais, verbais, sonoras ou híbridas, de acordo com a perspectiva de cada jogador.

Os jogos estão relacionados ao conceito de pensamento computacional. De acordo com Wing (2006) o pensamento computacional é um processo que envolve a “resolução de problemas, a capacidade de projetar sistemas e a compreensão do comportamento humano recorrendo aos conceitos fundamentais da Ciência da Computação” (WING, 2006, p. 33). Já o pesquisador brasileiro, Blikstein (2008), discorre que PC não é “saber navegar na internet, enviar e-mail, publicar um blog ou operar um processador de texto”, mas “saber usar o computador como um instrumento de aumento do poder cognitivo e operacional humano, em outras palavras, usar computadores e redes de computadores, para potencializar nossa produtividade, interatividade e criatividade.” (BLIKSTEIN, 2008, p. 01).

Papert (1996), por sua vez, referencia-se ao termo “Pensamento Computacional” no artigo “*An Exploration in the Space of Mathematics Educations*” (PAPERT, 1996), defendendo a linguagem de programação “Logo”, como uma linguagem concebida para aprendizagem, sendo que, no caso desta publicação, o foco estava na aprendizagem da matemática. O autor sugere que a aprendizagem acontece no momento em que os alunos participam ativamente na concepção e construção de um artefato pessoal significativo.

Já o Construcionismo é uma teoria proposta por Seymour Papert que trata sobre a construção do conhecimento baseado na realização de algo concreto, palpável com a utilização do computador e que seja de interesse do estudante, portanto, durante as oficinas o construcionismo foi aplicado ao utilizar-se a linguagem logo para construir um programa, animação ou jogo baseado no *Scratch*.

Assim, com base nos conceitos acima, propôs-se a oficina para que o ensino de programação por meio do *Scratch* possa ocorrer de forma lúdica, divertida e não instrucional; promovendo a comunicação e a colaboração intergrupos, possibilitando a construção de artefatos significativos, na resolução de problemas para atingir um objetivo comum.

### **Execução da oficina**

Na oficina foram desenvolvidas atividades relacionadas ao uso do *Scratch* e ao conceito do Pensamento Computacional, o que possibilitou a observação do desenvolvimento cognitivo destes jovens. Cabe ressaltar, que a intenção da realização dessas atividades não é formar programadores de computadores, mas potencializar o desenvolvimento do processo cognitivo dos participantes da oficina para que os mesmos possam adquirir competências e habilidades úteis para as atividades cotidianas e para a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

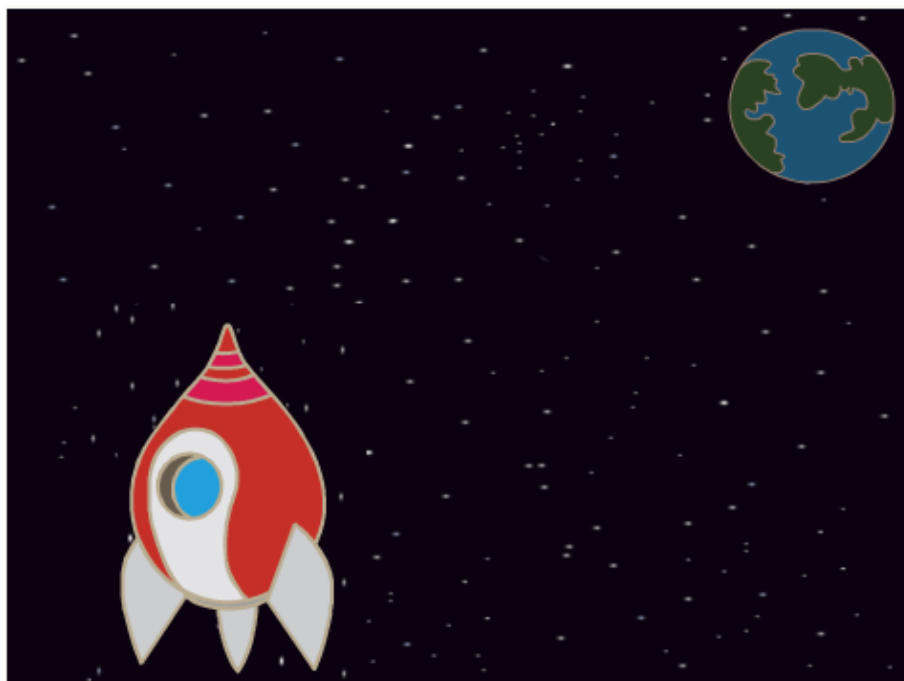
Na realização da oficina foi utilizado como metodologia educativa o Ensino por Projetos (OLIVEIRA, 2006). A oficina aconteceu na escola municipal de Ensino Fundamental de tempo integral Valdir de Castro, localizada na periferia do município de Rio Grande, e contou com a participação de alunos da faixa etária dos 13 aos 16 anos, que cursavam o oitavo ano. A oficina foi estruturada em quatro etapas, sendo preciso quatro encontros de uma hora e 20 minutos cada para que fosse possível a conclusão das atividades e o alcance dos resultados propostos, as quais foram realizadas no laboratório de informática da própria escola. A oficina ocorreu por meio de atividades práticas e dialógicas, das quais foram feitos registros fotográficos, orais e no diário de bordo, para que esses materiais pudessem colaborar na análise dos resultados.

Na primeira etapa foi realizado um diálogo com os alunos a fim de se identificar as particularidades de cada um e a realização de um questionário com perguntas relacionadas a respeito dos conhecimentos prévios sobre os jogos e a representatividade da tecnologia no cotidiano dos alunos, a fim de possibilitar a aproximação dos conteúdos da oficina à realidade do estudante. Dentre as perguntas do questionário estavam algumas como: Você tem acesso à internet? Conhece jogos eletrônicos? Joga na internet com que frequência? Conhece o Scratch? As respostas revelaram que apesar de nem todos jogarem com frequência, a maior parte dos discentes participantes da oficina tem acesso à internet e aos jogos, mas poucos já ouviram falar sobre o *Scratch*, o que faz com que essa ferramenta seja interessante para a aprendizagem visto que representa a linguagem dos alunos e trata-se de uma "novidade", motivando-os a querer realizar as atividades propostas. Na segunda e terceira etapas foram

realizadas duas principais atividades “Banda de Rock” (Figura 1) e “Perdido no Espaço” (Figura 2), concomitantemente com algumas orientações e explicações sobre os comandos, os conceitos e funções do *Scratch*.



**Figura 1:** Atividade Banda de Rock. Fonte: CODE CLUB (2015).



**Figura 2:** Atividade Perdidos no Espaço. Fonte: CODE CLUB (2015).

Na quarta, e última etapa, foi realizada uma avaliação feita pelos alunos a respeito da oficina. É importante avaliar a aplicabilidade e os resultados das atividades a partir do ponto

de vista dos alunos, pois a aprendizagem só ocorre quando o aluno se sente inserido no conteúdo e tem interesse em aprender. Através do resultado das atividades e dos relatos dos alunos é que o professor se torna capaz de avaliar a eficácia da metodologia utilizada para determinada turma.

### **Análise dos dados**

Como metodologia aplicada para analisar os resultados do trabalho foram escolhidas as metodologias qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa foi feita a partir da análise dos dados obtidos por meio da aplicação da oficina: anotações, fotos, respostas do questionário, relatos oral e diário de bordo dos pesquisadores, a fim de apreender os fenômenos resultantes da investigação. “As abordagens qualitativas se “conformam” melhor as investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises” (MINAYO, 2010, p. 57), assim, a análise qualitativa é válida como metodologia para esse trabalho na medida em que pode ser considerada como um método de produção de dados a partir das observações de pessoas, locais e documentos, para obter compreensão de experiências, comportamentos, registros, enfim, dos fenômenos estudados como o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso da linguagem *Scratch*.

Quanto à metodologia quantitativa, pode-se afirmar que o processo de quantificação está ligado à busca em explicar conceitos qualitativos. A pesquisa quantitativa não tem valor se for realizada apenas com o intuito de fazer um levantamento de números, o importante é esses números conversarem com os conceitos, possibilitando reflexões e comparações entre pesquisas. Como discorre Trzesniak (2014) “uma quantificação somente passa a fazer sentido quando fica claro e bem definido a que conceito (qualitativo) ela se refere” (TRZESNIAK, 2014, p. 8). Esse ponto de vista é partilhado por outros autores como Fonseca (2002), que defini a metodologia quantitativa como um processo com enfoque na quantificação dos resultados de uma pesquisa por meio da linguagem matemática, da objetividade, dos processos sistemáticos e neutros, a fim de descrever os fenômenos e as relações variáveis, enfatizando o aspecto mensurável dos atos sociais. Portanto, para o autor a metodologia qualitativa e a quantitativa se complementam, “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002, p.20), ideia também defendida por Trzesniak ao afirmar que:

Atualmente, não parece que, se você não puder expressar algo em números, seu conhecimento seja pobre e insatisfatório e que o espírito não terá chegado até o estágio de Ciência. Mas também não se deve renegá-lo sumariamente: é

inquestionável que, se você puder expressar aquilo de que está falando em números, quase todas às vezes o seu conhecimento será mais rico e mais satisfatório (TRZESNIAK, 2014, p. 9).

Assim, como base nessas metodologias, ao analisar a avaliação da oficina realizada pelos alunos foi possível chegar a algumas conclusões:

Fatores como o interesse, a motivação e a interação, observados durante a execução da oficina e na análise da avaliação feita pelos alunos, foram resultantes da apresentação de uma nova ferramenta e do trabalho em equipe. O uso de novas temáticas e metodologias faz com que os alunos se envolvam mais na realização das atividades e por consequência desenvolvam mais o raciocínio lógico como podemos comprovar através da realização das atividades, pois os primeiros exercícios foram realizados de forma mais lenta e com a necessidade da ajuda do professor, no entanto, com o passar do tempo os alunos começaram a resolver as questões sozinhos, mais rápido e criando estratégias de resolução mais complexas que as iniciais.

Ademais, não podemos esquecer que os alunos das escolas do Século XXI, são considerados como sujeitos “nativos” da língua digital, dos jogos e da Internet, aulas somente conteudistas, teóricas, que não motivam o aluno a pensar e a formular soluções, opiniões e críticas, a problematizar situações, pouco contribuem para a aprendizagem. De acordo com Dornelles esses jovens nativos em tecnologia podem ser definidos como, “Cyber-infantes”<sup>1</sup> (2005, p. 78).

Aprender não é decorar conteúdos e depois externa-los nas provas, mas compreender os conteúdos ressignificá-los de acordo com as experiências já adquiridas e com o ambiente em que vive a fim de que se possa aplica-los na vida prática para a solução de problemas. Segundo Piaget (1990) aprender:

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1990, p.12)

Por isso, é importante trabalhar o raciocínio lógico dos alunos não apenas com o objetivo de melhorar o seu desempenho nas disciplinas escolares, mas de auxiliá-los no desenvolvimento de atividades cotidianas e na solução de problemas da vida social. Para tanto, as tecnologias vêm auxiliar nesse processo, pois estão no contexto e cotidiano em que os jovens estão inseridos.

---

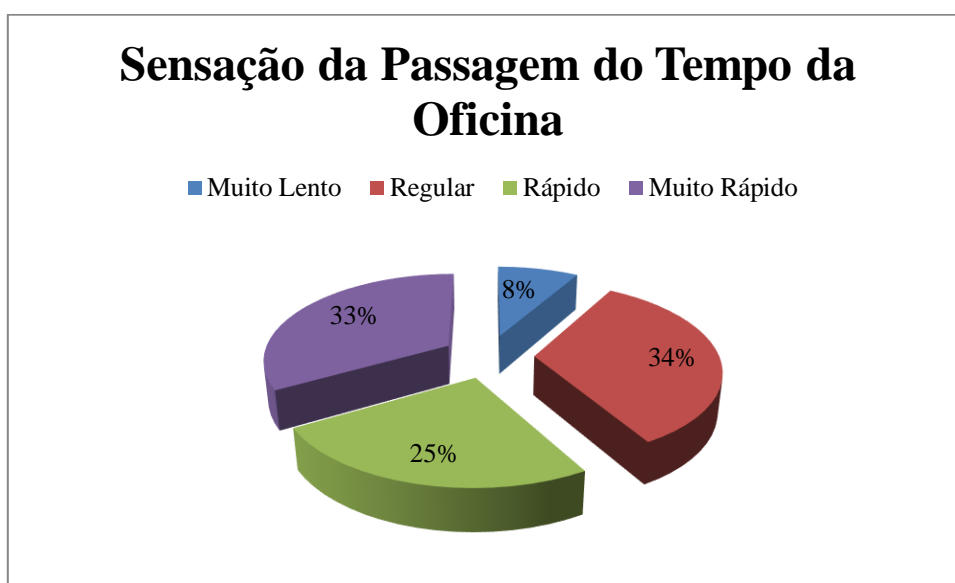
<sup>1</sup> “[...] cyber-infância – aquela infância afetada daquelas novas tecnologias que vêm produzindo a infância tida como perigosa. Produz-se nos adultos um certo sentimento de medo desta infância visto que ela nos escapa. Vê-se na cyber-infância um perigo, talvez por não se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la. [...]” (DORNELLES, 2005, p. 78.)

Os alunos responderam de forma positiva as atividades propostas, mostrando-se interessados pela aula, sendo que os mesmos relatam que o tempo passou rápido durante a oficina em comparação as aulas expositivas. De acordo com a Figura 3 e a Figura 4 é possível perceber o grau de divertimento e a passagem do tempo retratado a partir da avaliação dos alunos durante a oficina.

Ao contrário do que, geralmente, ocorre nas aulas tradicionais, à aprendizagem por meio de um Ciberespaço é colaborativa e exige que as ações em grupo sejam valorizadas. Lévy (1999) apresenta a definição de ciberespaço relacionando-o com a cibercultura.

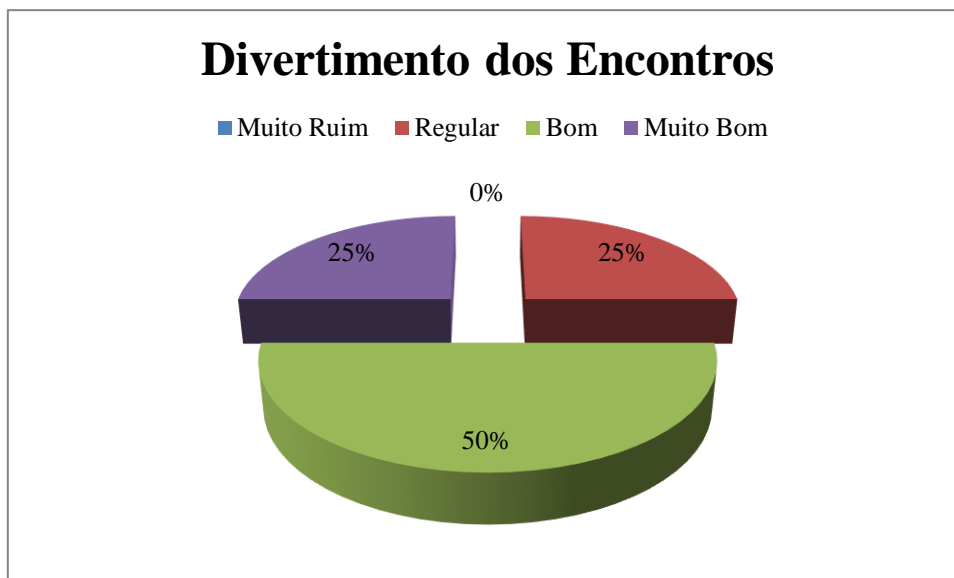
O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.17)

Os sujeitos, inclusive o professor, estão inseridos nesse ciberespaço com a finalidade de aprender a partir da troca de experiências, sendo que possuem histórias de vida, são seres providos de capacidade cognitiva, capazes de construir conhecimento, portanto, em um ciberespaço como o de programação é possível à construção de um ambiente propício a comunicação e a aprendizagem, cabendo ao professor por meio de mediação garantir as condições necessárias para criar um conhecimento colaborativo. Essas condições ambientais ajudam a tornar a aula mais divertida, por isso o aluno tem a sensação de que o tempo passou rápido demais quando comparado ao tempo das aulas expositivas.



**Figura 3:** Nível de sensação da passagem do tempo nas aulas. Fonte: Próprios autores.





**Figura 4:** Nível de divertimento dos encontros. Fonte: Próprios autores.

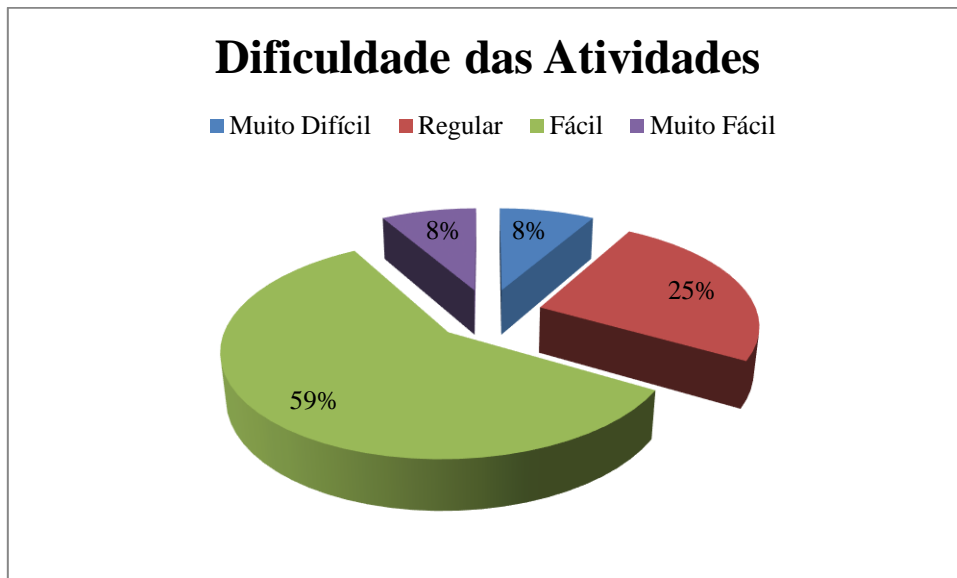
Aulas mais divertidas e interessantes fazem com que os alunos sejam mais participativos, que interajam mais, questionando e emitindo opiniões, assim, favorecendo o processo de aprendizagem. No entanto, alguns alunos encontraram dificuldades na realização das tarefas. Houve narrativas como: “aprender a programar é fácil”, “tenho raiva desse jogo”, “não consigo”, “vou desistir”, posturas esperadas diante do desconhecido.

A interação é um fator importante no processo de aprendizagem. De acordo com Vigotski (2001) o desenvolvimento cognitivo do aluno acontece por meio da interação com os outros sujeitos: com os colegas, com o professor e com o meio na medida em que fatores biológicos, sociais e históricos influenciam na sua formação enquanto cidadão. "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (VIGOTSKI, 2001, p.63).

Desde o nascimento, a criança está constantemente desenvolvendo-se, por meio das relações sociais de interação e familiarização com o ambiente e com os indivíduos que os cercam. Assim, ocorre na sala de aula, tendo em vista que os alunos aprendem mais quando os conteúdos são ressignificados de acordo com o meio social em que vivem: com suas raízes, história, cultura, temas, atividades cotidianas e linguagem. Portanto a interação é fundamental no desenvolvimento do aluno na medida em que a partir das relações entre os sujeitos são construídos os processos de aprendizagem, bem como o aprimoramento dos processos mentais.

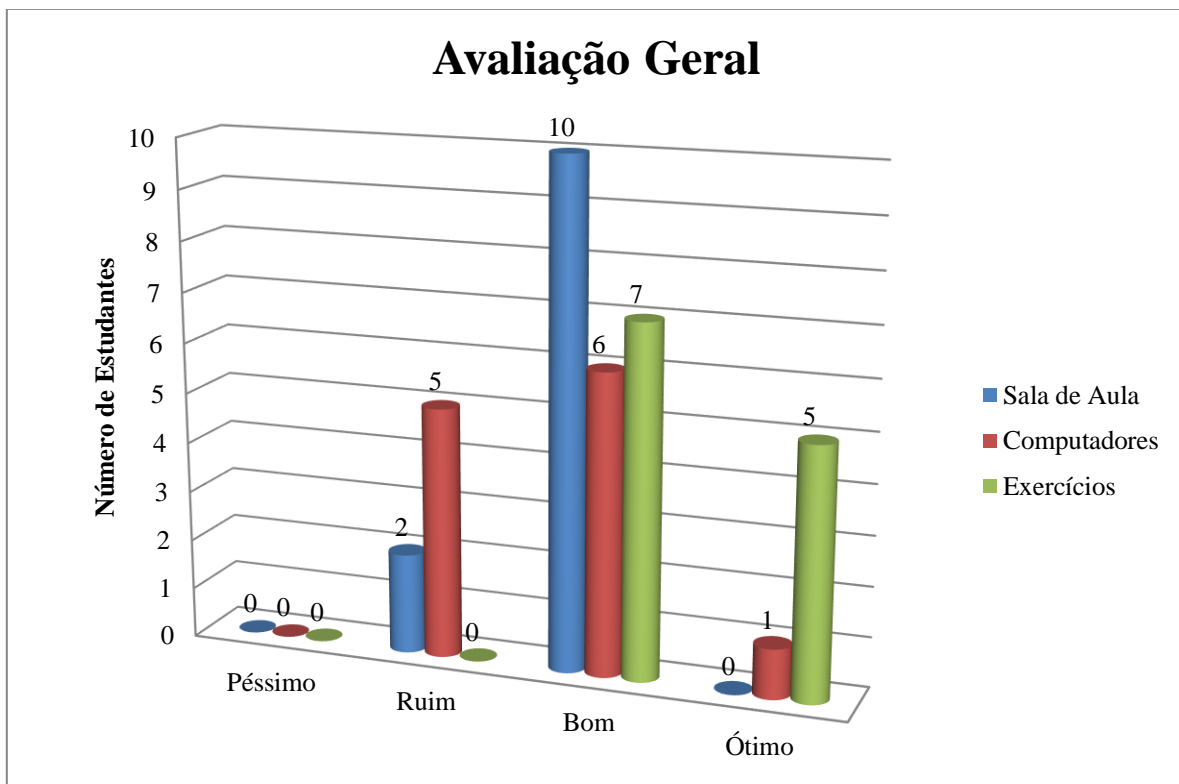
Ademais, a maioria dos alunos conseguiu desenvolver as atividades de modo satisfatório. Aqueles que já tinham contato com os jogos digitais apresentaram mais facilidade na realização das atividades, como demonstra o Figura 5. Os conhecimentos prévios

funcionam como importantes condutores de aprendizagem. Quando o aluno tem um conhecimento prévio do conteúdo a ser aprendido, o mesmo está mais pré-disposto a participar da aula, sendo que o medo pelo que é novo perde sentido neste caso.



**Figura 5:** Nível de dificuldade nas atividades. Fonte: Próprios autores.

Podemos perceber, de acordo com a Figura 6, que mesmo trabalhando em um laboratório de informática precário, com bom planejamento e com o uso de metodologias adequadas pode-se obter bons resultados no processo de aprendizagem.



**Figura 6:** Resultado da avaliação geral com o projeto. Fonte: Próprios autores.

De modo geral, a oficina foi bem recebida pelos alunos. Os estudantes demonstraram ter gostado de utilizar as tecnologias como recurso pedagógico, relatando que as aulas ficaram mais divertidas e os conteúdos mais fáceis de serem compreendidos. Segundo os mesmos os exercícios foram bons, os computadores atenderam a necessidades da aula e o ambiente estava com um clima favorável para aprender, conforme podemos constatar na Figura 6.

### **Considerações finais.**

O professor do Séc. XXI precisa desvincular-se das metodologias educacionais tradicionais para que o espaço escolar possa competir com o ambiente extraclasse repleto de recursos tecnológicos interessantes como *notebooks*, *tablets* e os *smartphones*. Aliar os princípios do pensamento computacional com base no uso dos jogos em sala de aula pode ser muito divertido e interessante, além de potencializar o processo de aprendizagem.

Por meio da oficina realizada foi possível visualizar que o ensino de programação para jovens, com base na metodologia construcionista e nos conceitos de Pensamento Computacional, potencializa a aprendizagem não apenas dos conteúdos escolares, mas o desempenho cognitivo, aprendizagem colaborativa e o pensamento criativo que são úteis nas relações sociais.

O estudo mostrou, ainda, que embora os alunos não tivessem conhecimento de programação, acharam as aulas divertidas e diferentes, o que contribui para que o uso de tecnologia no espaço escolar seja cada vez mais utilizado pelos docentes a fim de despertar o interesse e a vontade dos educandos em aprender, o que está tornando-se raro em meio a aulas tradicionais, totalmente expositivas e desmotivadoras, principalmente, no século XXI.

Após a análise dos resultados, foi evidenciada a necessidade de um repensar pedagógico, bem como a discussão de questões relacionadas à educação como a necessidade da trajetória da educação na sociedade contemporânea, a preocupação em centralizar os rumos do ensino na formação de um cidadão competente, diferente do passado, quando a fonte era a transmissão de conhecimento. “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p. 01).

Para que se tenha um ensino e uma aprendizagem significativa não basta ter o domínio dos conteúdos, o educador precisa ter clara a concepção de educação, de psicologia e de filosofia visto que cabe a esse profissional não apenas ensinar o conteúdo da grade curricular, mas criar possibilidades de construção de conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e

competências, preocupando-se com a formação integral do aluno. Por isso, o professor precisa ter didática, estabelecer relações afetivas e dialógicas com os alunos, sempre repensando o próprio fazer pedagógico e construindo novas metodologias a fim de atender as necessidades dos estudantes. Pois o objetivo da aprendizagem não é somente fazer do aluno um sujeito crítico em relação aos conteúdos aprendidos em aula, mas dar oportunidade para que esse aluno possa aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula na vida prática, sendo capaz de interferir e alterar o ambiente em que vive.

Os recursos tecnológicos como os jogos são aliados ao processo de ensino e aprendizagem, trazendo resultados positivos como o interesse pela aula e o estímulo para resolver questões. Como se pode evidenciar, após a análise dos dados, os alunos participantes da oficina realizaram as atividades utilizando uma tecnologia sobre a qual não tinham nenhum conhecimento prévio e sem que ocorresse, anteriormente, qualquer explicação teórica do conteúdo do jogo, porém, mesmo assim, com base no raciocínio lógico e através da tentativa e erro, chegaram à resolução do problema proposto atingindo o objetivo das atividades.

Ademais, aprender lógica de programação por meio da utilização do *Scratch* com base no pensamento computacional e no construcionismo, melhorou o raciocínio lógico, o desenvolvimento cognitivo, as relações pessoais e o trabalho em equipe, transformando o ambiente escolar em um espaço democrático. Os alunos participaram de forma ativa nas atividades, tornando-se protagonistas na construção do conhecimento.

O uso da programação com jogos em sala de aula potencializaram a interação dos alunos com o professor, com o ambiente, e com os demais alunos, o interesse pela aula, a compreensão do conteúdo, o raciocínio lógico, a criatividade, o trabalho em equipe, o poder de decisão, a criticidade e a persistência, como vimos anteriormente, fatores importantes no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BLIKSTEIN, Paulo *O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação*, 2008. Disponível em: <[http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol\\_pensamento\\_computacional.html](http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol_pensamento_computacional.html)>. Acesso em: 09.10.2017.
- DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção Infância e Educação).
- ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. *Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender*. In: POZO, J. I. (Org.). *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MATURANA, R. Humberto. *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997a.
- MORAES, Roque. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Ciência & Educação*, vol. 9, n. 2, p. 191-211, Bauru, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: maio 2018.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10º ed. Campinas: Papirus, 2006.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4 ed. RJ: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, C. L. *A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica*, 2006. Disponível em: <[http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D\\_pedagogia-metodologia.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf)>. Acesso em: 06.05.2018.
- PAPERT, S. and Harel, I. (1991). *Situating constructionism*. *Constructionism*, 36(2):1–11.
- PELLANDA, N. M. C. *Maturana e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 112 p.
- PRENSKY, MARC. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. NCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/etch/60222961/prensky20-20imigrantes20e20nativos20digitais.pdf>>. Acesso em: 07.12.2016.
- RESNICK, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., et al. (2009). *Scratch: programming for all*. *Communications of the ACM*, 52(11):60–67.
- TRZESNIAK, Piotr. *Indicadores quantitativos: como obter, avaliar, criticar e aperfeiçoar*. *Navus - Revista de Gestão e Tecnologia*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 05-18, July 2014. ISSN 2237-4558. Disponível em: <<http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/223>>. Acesso em: 02.10. 2019. doi: <https://doi.org/10.22279/navus.2014.v4n2.p5-18.223>
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. 1ª Ed. Tradução: Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WING, J. M. (2006). *Computational thinking*. Communications of the ACM, Vol. 49(3):33–35.

ZANATTA, A. C. *Programação de computadores para crianças: metodologia do CODE CLUB Brasil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

# LEMAFI-EDUC: UM AMBIENTE CONTEMPORÂNEO AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

## *LEMAFI-EDUC: AN AUXILIARY CONTEMPORARY ENVIRONMENT IN TEACHING AND LEARNING PROCESS*

*Richard Nunes Machado  
Mestrando em Engenharia de Computação  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
Richard\_n\_machado@hotmail.com*

*André Luis Castro de Freitas  
Doutor em Computação  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
dmtalcf@furg.br*

*Vanda Leci Bueno Gautério  
Doutora em Educação em Ciências  
Prefeitura Municipal do Rio Grande  
vandaead@gmail.com*

*Renata Truquijo Crizel  
Graduanda em Matemática Licenciatura  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
Renatinhatruquijo@gmail.com*

### **Introdução**

A era da informação proporcionou diversas mudanças no cotidiano da sociedade moderna. Com o advento das Tecnologias Digitais e sua constante evolução, muitas atividades humanas foram facilitadas por dispositivos e softwares, tornando-se indispensáveis para o cotidiano mundial. Em consequência, se faz necessário buscarmos o constante aprimoramento das técnicas e habilidades desenvolvidas. Deste modo, faz-se os seguintes questionamentos: Como utilizar a tecnologia em prol do desenvolvimento destes sujeitos nativos digitais<sup>1</sup>(PRENSKY, 2001) ? Qual é o papel da Escola e do Educador, enquanto entidade formadora, neste processo?

A Educação Básica, nos dias de hoje, vivencia o desafio de implementar e executar as premissas da Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018), visando o desenvolvimento pleno dos estudantes e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca como uma das competências gerais da educação básica a capacidade de utilizarmos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) para além do entretenimento

---

<sup>1</sup> Os Nativos Digitais são aquelas crianças que estão crescendo com a evolução da Web e da tecnologia em geral, e não conseguem compreender o mundo sem a utilização da comunicação em tempo real. Eles nasceram e cresceram em um ambiente em que as tecnologias são usadas com muita frequência, ou seja, eles nasceram na “era digital”, e conseqüentemente, não apresentam nenhuma dificuldade em utilizar e se adaptar às novas tecnologias.

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9).

De acordo com Zamperetti (2016), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem ser percebidas como instrumento capaz de provocar o planejamento e a organização do ensino (ZAMPERETTI, 2016). Assim, compreende-se que é possível modelar as sistematizações metodológicas do fazer docente na educação básica com o objetivo de desenvolver atividades de ensino condizentes com o mundo moderno. Todavia, para realizar práticas pedagógicas utilizando recursos tecnológicos, uma cultura deve ser estabelecida e perpetuada a partir da formação inicial e continuada de educadores.

Ao considerar que a utilização de plataformas digitais, por parte dos educadores, é um fator que contribui para a formação de sujeitos que transcendem os saberes e demandas sociais do mundo moderno, como integrante do LEMAFI proponho o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)<sup>2</sup> como um espaço de reflexão e desenvolvimento colaborativo para contribuir na formação e no aprimoramento de professores. Behar e Leite (2005) caracterizam um AVA como “um espaço na Internet formado pelos sujeitos, suas interações e as formas de comunicação que se estabelecem através de uma plataforma de software, tendo como foco principal a aprendizagem.” (BEHAR; LEITE, 2005, p.2).

Neste sentido, este trabalho apresenta as concepções como integrante do grupo, o desenvolvimento do LEMAFI-Educ, o Ambiente Virtual de Aprendizagem elaborado pelo LEMAFI e sua validação por um grupo de estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dos cursos de Matemática e Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e de um grupo de Professores de uma escola municipal de ensino da cidade do Rio Grande - RS em sua Formação Continuada<sup>3</sup>.

## **Materiais e métodos**

Vinculado ao Instituto de Matemática e Física (IMEF) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, o LEMAFI constitui-se em um dos espaços do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM). Com o intuito de desenvolver ações de incentivo ao ensino, à pesquisa e extensão, o LEMAFI integra as áreas de Educação, Matemática e Física

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://ceamecim.furg.br/lemafi/>. Acesso em 18 ago 2019.

<sup>3</sup> A Formação Continuada é um processo que consiste no aperfeiçoamento dos saberes como atividades complementares dos educadores, tendo como objetivo garantir um ensino de qualidade aos alunos.



com o objetivo principal contribuir para o processo de qualificação do profissional da educação, o estreitamento das relações entre a universidade e as escolas. Deste modo, são oferecidas aos professores da educação básica oficinas e cursos direcionados a Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), como softwares, jogos e simuladores digitais, por exemplo.

Um dos principais desafios do laboratório é manter o engajamento dos professores com as tecnologias apresentadas durante as ações oferecidas para as escolas, e assim possibilitar a construção do conhecimento dos estudantes e do professor, que neste caso podemos dizer que está aprimorando sua formação. Assim, a oficina é o meio que permite o surgimento de novas formas de apresentar e discutir os conceitos científicos/escolares. Posteriormente, o professor, regente da sala de aula, é o responsável pela continuidade da proposta e até mesmo pela criação de novos projetos, com o apoio do LEMAFI ou não.

Existem algumas dificuldades que podem ser facilmente percebidos na busca pela continuidade das ações do LEMAFI nas escolas: adotar uma postura educativa com base na descoberta dos estudantes, nos projetos de aprendizagem (FAGUNDES, SATO, LAURINO, 2006) no educar pela pesquisa (GALIAZZI, 2003) os quais são discutidos e vivenciados nas oficinas a falta de recursos por parte da escola (como um laboratório de informática e acesso à internet, por exemplo) e a falta de experiência dos professores para utilizar as TIC's nas suas aulas. Assim, propõe-se um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o objetivo de auxiliar, de encontrar formas de minimizar tais dificuldades.

O AVA possibilita ampliar as oportunidades de formação e construção coletiva do conhecimento pela Educação à Distância (EaD), uma modalidade educativa que se expandiu nas relações espaço-temporais, contribuindo com os processos de aprendizagem.

Estudos (Moore, Kearsley, 2007; Maia, Mattar, 2007; Litwin, 2001, Souza, 2012) mostram que a EaD vem evoluindo por diversas gerações. Na primeira geração o meio de comunicação era o texto, enviado por correspondência; na segunda, o ensino ocorria por meio da difusão pelo rádio e televisão; terceira, diferentemente das anteriores, foi marcada por uma nova modalidade de organização da tecnologia e de recursos humanos, que quebra as barreiras geográficas, passamos a ter a integração áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face em uma abordagem sistêmica. Na década de 1980, na quarta geração, as interações passaram a ser em tempo real utilizando telefones, satélites e redes de computadores. Atualmente, a quinta geração conta com classes virtuais online com base na internet e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação. Esta modalidade de ensino está cada vez mais presente, pois apresenta características que vem ao encontro das atuais necessidades dos sujeitos que não possuem condições de frequentar os

espaços acadêmicos convencionais, seja para a formação inicial e/ou continuada, motivo este alicerçado em três fatores: econômico/tempo/distância.

Segundo Maturana (1993), educar é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que, juntos, possamos fluir no conviver de certa maneira particular. Com o intuito de educar segundo a perspectiva de Maturana, o LEMAFI-Educ foi organizado para que o fluir do conversar possa ser estabelecido online com dois tipos de conteúdo: Oficinas Pedagógicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores e Oficinas Pedagógicas para contribuir com a construção do conhecimento dos estudantes da Educação Básica. Candau (1995) apresenta as Oficinas Pedagógicas como uma modalidade de ensino capaz de estabelecer um espaço de aprendizagem ativa em que a ação, o pensar e o sentir são elementos permanentes. Estes espaços são oportunidades de aprendizagem aberta e dinâmica, e que possibilitam a troca de experiências entre os sujeitos e a construção do conhecimento de forma coletiva, colaborativa e horizontal, onde a relação entre a teoria e a prática constitui o fundamento do processo pedagógico.

A formação continuada dos professores é realizada, por meio do AVA, em oficinas online realizadas individualmente ou em grupo. Desta forma, o educador escolhe o assunto acerca de determinada técnica ou ferramenta, e é incentivado a refletir/discutir com o grupo e demais participantes sobre de quais maneiras o objeto estudado pode auxiliar em sua prática docente e a compartilhar um relato de sua experiência, o que torna o AVA em um espaço de aprendizado colaborativo. Esta característica é essencial para o espaço, uma vez que possibilita diferentes perspectivas a outros educadores. Para Pimenta (1997), os saberes docentes se (re)constroem a partir de suas redes de conversações que estabelecidas com outros professores, assim como em atividades cotidianas e dos valores que o constitui.

Outra intenção das oficinas é de estimular a criatividade do educador e auxiliar na criação de suas próprias oficinas, o que potencializa suas competências enquanto usuário das tecnologias digitais. Machado et al. (2019) afirmam que as apropriações efetivas de conhecimentos tecnológicos não são apenas como procedimentos técnicos, mas ações que possibilitam a discussão e a reflexão dos saberes em construção, o que é transformador para fazer pedagógico. Ademais, tais habilidades contribuem na compreensão das oficinas oferecidas no AVA pelo laboratório, o que é imprescindível para um bom aproveitamento do material ofertado.

Com o objetivo de conectar o AVA a outros recursos oferecidos pela universidade a rede de Educação Básica, como por exemplo a Central de Empréstimos, o ambiente foi planejado e desenvolvido na Página Web do CEAMECIM visando maior visibilidade do

conteúdo disponibilizado e de modo a facilitar o acesso de educadores e estudantes. O ambiente foi desenvolvido se utilizando da plataforma Joomla!, utilizada na Universidade e que se enquadra como Sistema de Gerenciamento de Conteúdo Web (do inglês Content Management System, CMS).

O Joomla! auxilia desenvolvedores de sistemas na publicação, edição e administração de conteúdo de uma Página Web. De acordo com Pesco (2013), essa ferramenta é amplamente utilizada para o desenvolvimento de lojas virtuais, blogs, revistas online, portais de conteúdo, jornais, catálogos de produtos/serviços e diversos outros formatos de conteúdo. Leite e Leão (2009) afirmam que pelo Joomla! é possível se criar um website com múltiplos recursos de modo simplificado, proporcionando aos usuários inexperientes capacidade de combinar texto e imagens de uma forma harmônica, o que gera inúmeras possibilidades de conteúdos a serem produzidos.

Maschio (2010) corrobora ao afirmar que o Joomla! além de oferecer uma interface mais amigável, sendo intuitiva e na qual o usuário possui uma fácil compreensão do que está disponibilizado ela possui diversos módulos prontos para o uso, o Joomla! se utiliza do PHP em conjunto com o MySQL na qual caracteriza esse CMS como um software livre sem custos para a sua adoção e implementação de seus módulos, outra vantagem do Joomla! é que ele é mundialmente conhecido possuindo cerca de 2 milhões de sites (Joomla, 2019). Sendo usado no Brasil a sites vinculados ao Governo Federal por exemplo.

A facilidade de utilizar o Joomla! se dá a partir das diversas funções préprogramadas pelo editor, como login de usuários e administradores, criação, edição e publicação de conteúdo, publicação de banners de propaganda e fóruns, por exemplo. Esta condição, de acordo com Leite e Leão (2009), torna o Joomla! apropriado para o uso em aplicações para ensino e aprendizagem. Devido à natureza do Ambiente Virtual de Aprendizagem concebido pelo LEMAFI, admitiu-se que o Joomla! é um ambiente favorável para a aplicação.

Xiang et. al (2010) corrobora dizendo em seu trabalho que o Joomla! permite que o usuário possa desenvolver e manter o site com uma interface gráfica de alto nível, pois o arcabouço permite personalizar o modelo e implementar vários componentes e módulos disponíveis na comunidade do Joomla!.

Coelho et. al (2011) descreve em seu trabalho o uso do Joomla! e seus plugins/módulos criando um espaço de reflexão e ação acerca das produções e dos conteúdos disponibilizados no ambiente propondo um ambiente de interação entre professores e alunos.

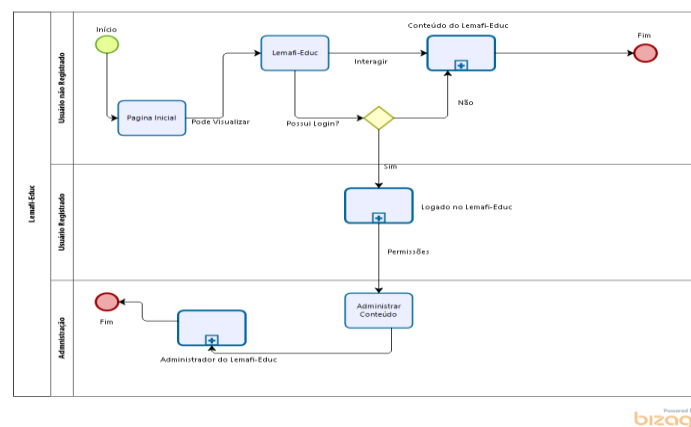
Oliveira et. al (2015) utilizou o Joomla! em seu trabalho pois ele atende as necessidades dos alunos de publicar e ter essas informações armazenadas de maneira segura e confiável,

aonde os usuários possam visualizar e baixar os conteúdos disponibilizados dentro da plataforma.

Com isso antes da criação da aplicação do Lemafi-Educ foi feita a modelagem do sistema e como a aplicação deve ser desenvolvida, a modelagem de sistemas é um mecanismo de construção de modelos abstratos, de modo que cada módulo apresenta uma visão ou heurística do sistema. A modelagem auxilia o analista a entender as funcionalidades do sistema, através de modelos que se comunicam entre si, afim de demonstrar a sua funcionalidade para os clientes.

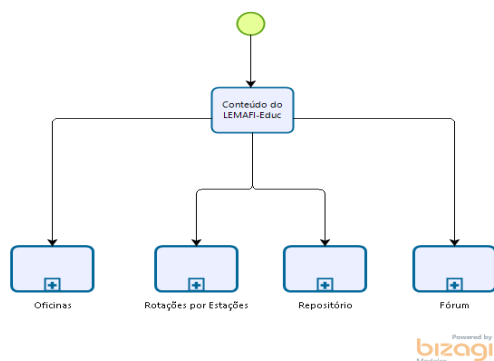
Sendo assim foi utilizado a Notação de Modelagem de Processos de Negócio (BPMN), que se trata de um arcabouço no qual contém uma listagem de símbolos padrões, para o desenvolvimento de processos, com a finalidade de facilitar o entendimento do usuário, a modelagem é uma das etapas mais importantes do projeto, pois nela descobrimos os pontos necessários para desenvolver os principais módulos, com isso os desenhamos para auxiliar no desenvolvimento do sistema.

A primeira parte a ser modelada, deu-se com base nas permissões que cada usuário irá possuir de acordo com seu perfil no sistema, a figura 1 mostra o acesso do usuário, no qual o sistema em sua página inicial o reconhece como visitante (usuário não autenticado), podendo assim interagir com o material disponível na plataforma, trazendo a possibilidade de login do usuário que recebe permissões de Administrador do sistema, para que possua acesso total ao material disposto na plataforma.



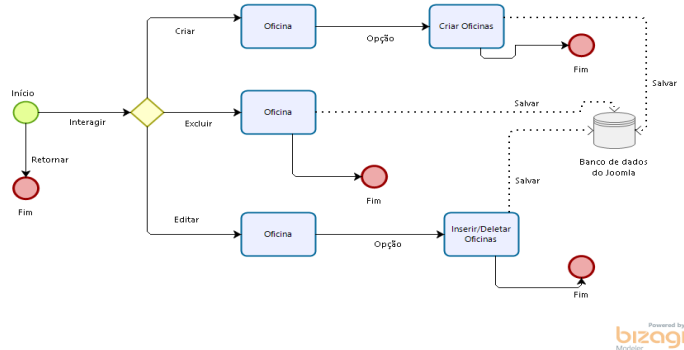
**Figura 1.** Modelagem de Processos do LEMAFI-Educ. Fonte: Autor

A modelagem dos conteúdos do LEMAFI-Educ foi desenvolvida baseada nos conteúdos dispostos inicialmente para serem inseridos na plataforma, como podemos notar na figura 2 o sistema aborda os quatro módulos principais, sendo eles o módulo Oficinas, Rotação por Estações, Repositório e o Fórum.



**Figura 2.** Modelagem de Subprocessos do Conteúdo do LEMAFI-Educ. Fonte: Autor

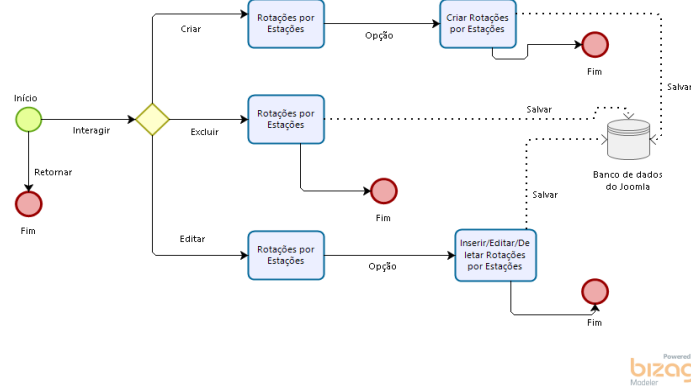
Por fim é abordado a modelagem possuindo a visão e interação do administrador do ambiente no módulo Oficina (figura 3), Rotações por Estações (figura 4), Repositório (figura 5) e o Fórum (figura 6).



**Figura 3.** Modelagem de Processos no módulo da Oficina com o Perfil de Administrador. Fonte: Autor

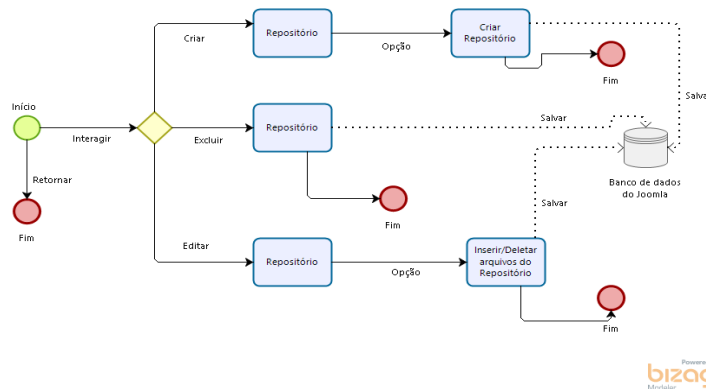
Neste modelo podemos notar que o Administrador pode retornar a página anterior e encerrar o processo de navegação ou então interagir no módulo, possuindo as opções de Criar, Excluir ou Alterar.

O processo de criação permite que o Administrador crie novas Oficinas contendo documentos ou mídias digitais, o conteúdo criado é enviado ao banco de dados do Joomla! e o processo se dá por encerrado. O processo de exclusão, permite que exclua o módulo completo, inclusive do banco de dados. O processo de Alteração permite que o Administrador, altere o módulo, podendo excluir, editar ou inserir, mais conteúdos referentes às oficinas.



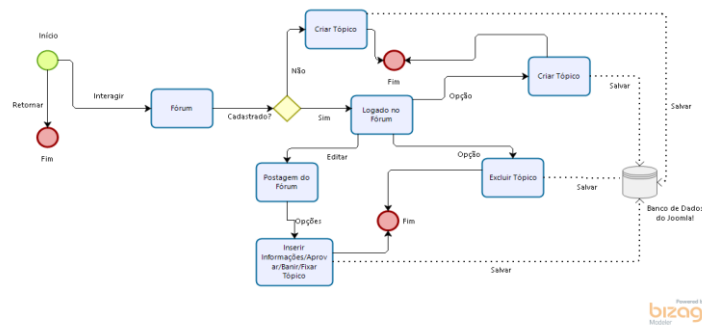
**Figura 4.** Modelagem de Processos no módulo da Rotações por Estações com o Perfil de Administrador. Fonte: Autor

No modelo Rotações por Estações, o processo de criação é similar ao das oficinas permitindo que o Administrador crie novas Rotações contendo documentos enviando ao banco de dados do Joomla!. O processo de exclusão, permite que exclua a Rotação por Estação por completo. Como no módulo anterior o processo de Edição permite que o Administrador, altere o módulo, podendo excluir, editar ou inserir, conteúdos referentes às Rotações por Estações.



**Figura 5.** Modelagem de Processos no módulo da Repositório com o Perfil de Administrador. Fonte: Autor

No Repositório podemos notar que o Administrador pode retornar a página anterior e encerrar o processo de navegação ou então interagir no módulo, possuindo as opções de Criar o repositório na qual pode ser um ou mais repositórios, a opção Excluir na qual exclui por completo o repositório e seus arquivos e Alterar possuindo as opções de inserir e deletar os arquivos salvos no repositório criado.



**Figura 6.** Modelagem de Processos no módulo Fórum. Fonte: Autor

No Fórum o usuário pode retornar a página anterior e encerrar o processo de navegação ou então interagir no módulo, os usuários não registrados podem enviar mensagens no fórum que será avaliada por um moderador para que possa ser aprovada e publicada no fórum, quando o usuário é cadastrado na plataforma ele possui as opções de Criar na qual cria uma publicação no fórum, a opção Excluir na qual exclui por completo uma postagem e Alterar possuindo as opções de inserir, aprovar, banir e fixar tópicos no fórum criado.

Após analisar a modelagem visto anteriormente e definir quais módulos serão utilizados, foi construído um ambiente particionado de acordo com os objetivos específicos, com o AVA LEMAFI-Educ foi dividido em quatro segmentos como pode ser visualizado na (figura 7) em sua página inicial:



**Figura 7.** Página Inicial. Fonte: Autor

Oficinas: Na qual contém materiais referentes ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação Inicial e Continuada de Professores (figura 8).



Figura 8. Oficinas. Fonte: Autor

Rotações por Estações: Na qual contém estações de aprendizagem nos níveis: iniciante, intermediária e avançada (figura 9).



Figura 9. Rotações por Estações. Fonte: Autor

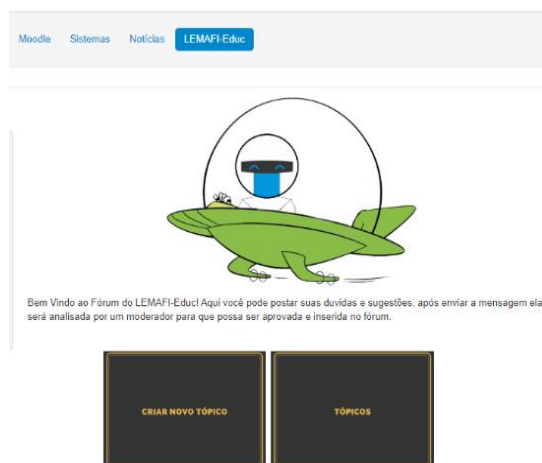
Repositório: na qual possui manuais e artigos (figura 10)



Figura 10. Repositório. Fonte: Autor

Fórum: Contém a opção de Criar Novo Tópico e a opção Tópicos na qual é possível visualizar os tópicos postados. (figura 11).





**Figura 11.** Fórum. Fonte: Autor

Na busca da validação das funcionalidades do AVA LEMAFI-Educ, um grupo de 24 estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e uma turma de formação continuada para professores de uma escola municipal de ensino da cidade do Rio Grande – RS realizaram a oficina online intitulada “O Scratch6 na sala de aula: o uso da programação com vista à Resolução de Problemas e Modelagem Matemática”. Esta, consiste em um espaço de apresentação, experimentação e reflexão sobre o potencial do Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA) Scratch no ensino e na aprendizagem de matemática. Após a Oficina, os estudantes e professores foram convidados a responder um questionário de avaliação da oficina, refletindo sobre os conceitos desenvolvidos durante os procedimentos práticos e avaliando o LEMAFI-Educ.

## **Resultados e discussões**

Em seus estudos Prensky (2001) percebeu que ao lidar com sujeitos nativos digitais os quais utilizam das TIC's em seu dia-a-dia para realizar simples tarefas como se relacionar com os amigos e assistir filmes, existe uma demanda de velocidade e abundância de informações, e, deste modo, extingue-se a cultura de ler as informações prévias antes de acessar o link desejado e de retornar e verificar a rota da informação quando necessário. Segundo Prensky (2001), é característico dos nativos digitais preferir os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Ou seja, a lógica destes é diferente dos imigrantes, que acostumaram-se a seguir as páginas dos seus livros, de forma linear. Nesta perspectiva, ao desenvolver o AVA é necessário atentar estes aspectos, colocando hiperlinks para os mais diversos espaços.

Durante a oficina de Scratch oferecida ao grupo de estudantes e professores do PIBID Matemática e Pedagogia foi percebido que um dos grupos utilizou o YouTube<sup>7</sup> como uma ferramenta informativa em prol de seu aprendizado. Dessa forma fizeram uma consulta de como utilizar o OVA proposto na oficina acessando um conteúdo “gráfico” e dinâmico. Típico dos nativos, não perceberam que no próprio AVA havia as informações, mas foram em busca rapidamente. Atividades que motivam os estudantes a construir prazerosamente suas aprendizagens, desenvolvem a autonomia e a criticidade para a tomada de decisões e transformador da sua realidade.

Entretanto, a construção do LEMAFI-Educ também considera que os professores em formação continuada, normalmente, são imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) e é fundamental que o ambiente seja acessível também a eles para que se sintam acolhidos no ambiente. O AVA precisa atender as necessidades dos imigrantes digitais e possibilitar o desenvolvimento das mesmas habilidades que os nativos digitais possuem, o que minimizará a dependência de cursos presenciais e materiais “formais” e promoverá a busca de espaços como o AVA LEMAFI-Educ para o uso em sua formação e organização de suas aulas.

Sendo assim ao aplicar oficina de Scratch oferecida aos professores em sua formação continuada foi possível notar que os mesmos utilizaram o ambiente de forma mais linear seguindo as informações colocadas para o desenvolvimento da tarefa na qual foi proposta.

Ao analisar o projeto elaborado por esses estudantes e professores durante a oficina (um jogo, por tanto um OVA), percebeu-se a dificuldade que os participantes encontraram de utilizar o OVA a favor de suas práticas docentes. Para Gallo e Pinto (2010) os OVAs, como ferramenta de apoio a atividades de ensino, possibilita que o professor construa planejamentos com atividades pedagógicas dinâmicas, explorando conceitos e conteúdos matemáticos contextualizados, estimulando o estudante a testar diferentes caminhos, criar novas relações, relacionar conceitos e resolver problemas, através de brincadeiras ou jogo. É possível justificar a ocorrência desta dificuldade ao refletir sobre o papel do jogo na comunidade escolar. Muitas vezes, a cultura de que jogos são utilizados apenas para o entretenimento traz dificuldades para uma inovação, quando queremos inserir tais atividades em sala de aula, e é fundamental que a comunidade escolar no todo, perceba que a tecnologia é uma aliada a educação.

### **Considerações finais**

As mudanças vividas pela sociedade moderna a partir do rápido desenvolvimento das tecnologias digitais geram discussões sobre a velocidade das conexões entre os indivíduos a partir do uso de dispositivos móveis e softwares. A partir das perspectivas apresentadas,

entende-se que é possível e necessário utilizar destas facilidades para favorecer a educação em todas suas etapas.

Ao compreender que a Escola e o Educador tem o papel de proporcionar o acesso à um saber alinhado com as premissas do mundo moderno aos estudantes, e que para isto, é necessário introduzir o uso das TIC's nestes espaços, foi apontado como alternativa para promover este pensamento o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem em benefício da formação inicial e continuada de professores. Acredita-se que a partir da experimentação do AVA, os professores passarão a compreender as potencialidades das tecnologias estudadas e a dominar tais saberes, o que construirá, na escola, ambientes transformadores e de evolução, pretendidos pela Base Nacional Comum Curricular.

Este trabalho apresentou um AVA denominado LEMAFI-Educ que visa auxiliar na formação continuada dos professores e na aprendizagem dos novos alunos inseridos na universidade, o ambiente em foi testado por alunos do PIBID e de Professores de uma escola municipal de ensino da cidade de Rio Grande – RS nas quais não possuíram nenhuma dificuldade em se ambientar e navegar dentro da plataforma desenvolvida, fazendo com que o ambiente fosse aceito de maneira satisfatória, visto que atendeu as necessidades que um ambiente carece, como a facilidade de acesso, disponibilização e interação sobre os conteúdos.

Para dar continuidade a validação do ambiente estão sendo propostas oficinas para professores de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Rio Grande – RS. De acordo com o feedback destes professores será possível fazer melhorias no ambiente visando contemplar o acesso tanto por alunos como por professores configurando assim um espaço de convivência agradável para os usuários, na qual eles de maneira colaborativa possam fluir e conviver de certa maneira particular quanto ao acesso aos conteúdos.

## REFERÊNCIAS

- Behar, P. A., & Leite, S. M. (2005). *Criando novos espaços pedagógicos na Internet: o ambiente ROODA*. WWW/Internet, 2005, 3-10.
- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Candau, V. M., Sacavino, S. B., Marandino, M., Barbosa, M. D. F. M., & Maciel, A. G. (2003). *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Vozes.
- Cao, X., & Yu, W. (2010). *Using content management system joomla! to build a website for research institute needs*. In *2010 International Conference on Management and Service Science* (pp. 1-3). IEEE.
- Coelho, M. A. P., de Miranda, F. A., Azevedo, J. C., Fettermann, J. V., de Souza Medeiros, C. H., & das Chagas Ribeiro, D. C. (2011). *O uso do CMS Joomla e suas ferramentas hipertextuais na produção de sites educativos e de material didático online*. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 4(2), 38-46.
- Do Carmo Galiuzzi, M. (2003). *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Editora Unijuí.
- Fagundes, L. D. C., Sato, L. S., & Laurino, D. P. (2006). *Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!*.
- Fossile, D. K. (2010). *Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas*. *Alpha*, 11, 105-17.
- Gallo, P., & PINTO, M. D. G. (2010). *Professor, esse é o Objeto Virtual de Aprendizagem*. *Revista Tecnologias na Educação ano, 2*.
- Joomla!. (2019) “Página Inicial”, <https://www.joomla.org/>, Acesso em: 10.8.2019.
- Leite, B. S., & Leão, M. B. C. (2009). *A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de ciências*. *Nuevas ideas en informática educativa*, 5, 77-82.
- Litwin, E. (2001). *Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa*.
- Machado, R. N., Gautério, V. L. B., Piñeiro, M. O., & Crizel, R. T. (2019). O Scratch na sala de aula: o uso da programação com vista à resolução de problemas. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5(4).
- Maschio, N. A. F. (2015). *Construindo um website utilizando o Joomla!*.
- Mattar, J., & Maia, C. (2007). *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo.
- Moore, M. G., Kearsley, G., Galman, R., & Mello, A. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. Cengage Learning.
- Mundo 2.0. (2008). Joomla!: *Introdução*. <https://www.mundo20.wordpress.com/definiciones/>, Acesso em: 10.8.2019.

Oliveira, C. A. G. D., Costa, W. L. B., Meireles, A. M. R., & Moreira, L. R. (2015). *Desenvolvimento de template e criação de um ambiente padrão para sites utilizando gerenciador de conteúdo Joomla!*

Pesco, L. B. D. S. (2013). *Ferramentas para criação de sites e portais cms (content management system): análise entre as ferramentas de arquitetura aberta Joomla! e Drupal.*

Pimenta, S. G. (2006). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.*

Prensky, M. (2001). *Nativos digitais, imigrantes digitais.* On the horizon, 9(5), 1-6.

de Souza, L. B. (2012). *Educação superior a distância o perfil do “Novo” aluno sanfranciscano.* Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 11.

Souza, S. D., Franco, V. S., & Costa, M. L. F. (2016). *Educação a distância na ótica discente.* Educação e Pesquisa, 42(1), 99-114.

Zamperetti, M. P., & Rossi, F. D. (2015). *Tecnologias e ensino de artes visuais—apontamentos iniciais da pesquisa.* Holos, 8, 190-200.

# A GESTÃO DO CONHECIMENTO: REPOSITÓRIOS DIGITAIS E A WEB SEMÂNTICA

*KNOWLEDGE MANAGEMENT: DIGITAL REPOSITORIES AND THE SEMANTIC WEB*

*Zíngaro Homem de Medeiros  
Mestrando em Museologia/UFRGS  
zhmedeiros@gmail.com*

## **Introdução**

Este artigo foi desenvolvido a partir da problematização do projeto de mestrado, intitulado "A Gestão do Conhecimento: repositórios digitais e a Web Semântica". O referido projeto foi apresentado este ano ao programa de pós-graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Rio de Grande do Sul e pretende utilizar o Museu do Trem de São Leopoldo como um estudo de caso. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório na qual será realizado um diagnóstico dos sistemas de informação e documentação utilizados pela instituição, de forma a identificar suas demandas, visando a realização de um estudo acerca das possibilidades de implantação de um repositório digital para as coleções e de uma ontologia que permita, futuramente, a interoperabilidade entre os acervos históricos e a gestão de instituições voltadas ao patrimônio cultural ferroviário.

Este texto discute inicialmente como funcionam os navegadores, e quais suas limitações no panorama tecnológico atual. A seguir, se introduz o conceito de Web Semântica, discorrendo sobre os elementos que a caracterizam como uma inovação frente ao modelo existente. O tópico seguinte trata do impacto do debate antropológico nas abordagens museológicas tradicionais, destacando um descompasso relativo aos novos padrões de interpretação da cultura material e os sistemas de informação e documentação utilizados. Para tratar de uma ferramenta importante para organização de coleções no atual contexto tecnológico, o artigo traz duas referências de repositórios digitais utilizados internacionalmente e a experiência brasileira na área. Será abordado o diagnóstico inicial do Museu do Trem de São Leopoldo, as orientações legais de catalogação museológica no Brasil e o desenvolvimento do repositório digital do Museu do Índio - tópico no qual se investigam as possibilidades de aplicação de uma ontologia específica para o patrimônio cultural. O artigo conclui com a sugestão de perspectivas para a continuidade da pesquisa.

A gigantesca quantidade de dados, cujo acesso foi desobstruído em função da conectividade proporcionada pela internet, gerou uma sobrecarga de informações que se apresentam como um obstáculo e um desafio à realização de pesquisas e projetos por parte dos usuários a partir dos motores de busca tradicionais, como a google, o yahoo, o bing entre outros exemplos. Essas ferramentas funcionam indexando os endereços das páginas da rede, ordenando as palavras-chave a partir da frequência em que estas são acessadas. Este mecanismo assegura uma resposta rápida e com alta cobertura, porém não garante a precisão da pesquisa, gerando consultas genéricas sobre o assunto a despeito de sua complexidade e do refinamento da busca iniciada pelo usuário. Dessa forma, a procura por uma informação útil é perdida em uma miríade de resultados muitas vezes inúteis ou irrelevantes.

A dificuldade se dá porque a navegação na internet está fundamentada em métodos de recuperação de informação que se assentam no uso do protocolo HTTP (*HyperText Transfer Protocol*) e na linguagem HTML (*HyperText Markup Language*). Estes dois pilares da *web* não foram projetados para favorecer a interconectividade entre os recursos disponíveis visando à geração de conhecimento, mas, antes, para privilegiar a efetividade da navegação em rede e a apresentação das páginas e sites ao usuário. Dessa forma, o volume de dados e a carência de programas capazes de interpretá-los - para além do nível de organização em um “ranking” de palavras - dificultam o acesso à informação útil, específica e relevante (FREITAS, 2003, p.3), assim como o uso dessas informações para desenvolver ações e soluções compartilhadas.

### **Sobre a Web Semântica - um esboço**

No livro *A Galáxia da Internet*, Manuel Castells apresenta o potencial das redes informatizadas e o seu protagonismo em transformações ainda em curso, superando em desempenho grandes corporações pautadas por modelos verticalizados e centralizados de negócio. Analisando as suas principais características, alerta que

(...) apesar de suas vantagens em termos de flexibilidade, as redes tiveram tradicionalmente de lidar com um grande problema, em contraste com hierarquias centralizadas. Elas têm tido considerável dificuldade em coordenar funções, em concentrar recursos em metas específicas e em realizar uma dada tarefa dependendo do tamanho e da complexidade da rede (CASTELLS, 2003, p.7).

Essa constatação reflete o desperdício dos esforços e do potencial de cooperação entre usuários e instituições, assim como também demonstra a dificuldade em otimizar os usos e recursos da internet, de forma a potencializar tarefas e ações a partir de buscas mais

complexas. Para a realização desses processos cooperativos, é necessário um modelo de comunicação capaz de prover um contexto, formado por um vocabulário comum que permita a organização, o reuso e a disseminação do conhecimento através de uma semântica bem definida, segura e sem ambiguidades (FREITAS, 2003, p. 4-5). Uma realidade de navegação onde as próprias informações dispersas na rede possuam estruturadas as suas relações com outras informações e páginas, partilhem de um contexto comum, a partir de uma busca intermediada por softwares, programas e navegadores, os chamados “agentes inteligentes”. Os quais tenham condições de “ler” essa estrutura informacional, que as enriquece e complementa, tornando explícitas às máquinas as relações existentes entre os conteúdos tornando-as acessíveis aos usuários. Esse contexto é fornecido pelo uso de ontologias, um modelo que representa o conjunto de conceitos e suas relações dentro de um domínio de conhecimento, por meio dos quais as máquinas poderão inferir essas relações.

Estabelecidas a partir de hierarquias de conceitos (ou taxonomias), as ontologias organizam sistemas de classificação definindo e refinando as relações entre seus elementos. Esta lógica de busca prevê a conexão de qualquer recurso na internet (uma imagem, uma página, etc.) a outro, por meio de *links* semânticos que possam ser lidos pelos programas de busca, enriquecendo cognitivamente suas relações e possibilitando, por exemplo, a interoperabilidade entre instituições e acervos como museus, arquivos e bibliotecas.

Esta conexão entre os recursos é realizada pela definição de metadados - que são os dados estruturados sobre os dados - através do modelo de representação e descrição de recursos RDF (Resource Description Framework). Desenvolvido pelo *World Wide Web Consortium - W3C*, este modelo é uma convenção que estabelece padrões relativos à sintaxe, à estrutura e à semântica que facilitam a comunicação entre softwares e mecanismos de busca utilizados em uma pesquisa. É composta por uma estrutura que estabelece o sujeito, o predicado e o objeto - chamada "tripla" - que

(...) representa metadados no formato de sentenças sobre propriedades e relacionamentos entre itens [...]. Todos esses itens são os recursos existentes e podem ser virtualmente qualquer objeto (texto, figura, música, vídeo, dentre outros) [...] (ZAIDAN, 2011 *apud* FERREIRA e SANTOS, 2013, p. 15-16).

Carlos Marcondes (2012) explica que poderíamos, por exemplo,

(...) registrar, de forma significativa para um programa navegador (e este para seu usuário), que o significado do link que une a página da Wikipédia sobre Machado de Assis à página da minissérie da TV Globo Capitu é que Machado de Assis é o **autor** do livro Dom Casmurro que, por sua vez, **tem uma versão** em vídeo chamada Capitu (MARCONDES, 2012, p.173 grifo nosso).



No caso, esta sentença, ou assertiva, declara que a obra Dom Casmurro possui **um autor** e este item se encontra em um local na internet, da mesma forma, outra sentença declara que esta mesma obra possui **uma versão** e pode ser encontrada em um outro local. Dessa forma,

(...) sempre se poderá identificar, numa assertiva, sobre qual entidade é feita a assertiva (o sujeito), que tipo de assertiva está sendo dita sobre essa entidade (o predicado) e o que, especificamente, está sendo dito sobre a entidade (o objeto) (RDF PRIMER, 2004 apud MARCONDES, 2012, p.177)

Estas sentenças são disponibilizadas pelo modelo RDF e indicam seus relacionamentos através de links que são, no entanto, diferentes dos convencionais, pois expressam, como se viu, a natureza ou a “semântica” da relação estabelecida entre os itens (*idem*).

Tais conexões permitem descrever os recursos semanticamente ao apresentar uma série de associações que vão muito além dos resultados indexados pelos navegadores - padrão atual da internet - permitindo agregar “(...) valor semântico, cultural, cognitivo, econômico ou científico.” (MARCONDES, 2012, p. 174), proporcionando pesquisas mais orgânicas na web. O conceito de Web Semântica, portanto, se baseia nessa manipulação cooperativa da informação e no desenvolvimento de uma nova relação entre o homem e as máquinas. Projeta sobre a rede uma lógica de raciocínio e aprendizado de máquina que explora a velocidade de processamento disponível sobre os elementos semânticos com que as páginas foram dotadas.

### **Da Web Semântica à significação da cultura material**

Os museus se fundamentam no estudo da cultura material dos povos, que compõem os seus acervos e se respaldam neste estudo, a partir de diversas técnicas e perícias de interpretação, para buscar uma compreensão mais completa, mais próxima da realidade. Em seu livro Antropologia dos Objetos, José Reginaldo Gonçalves nos alerta para a naturalização das categorias de “sujeito” e “objeto” em função do aspecto familiar e do caráter de obviedade que assumem em função da nossa exposição cotidiana à amplitude dessa materialidade. O autor se apoia em Sahlins (1976; 2004) e Dumont (1985) para advertir que a relevância social e simbólica dos sistemas de classificação - a partir dos quais percebemos essas categorias - é esquecida quando os analisamos pelo viés da “razão prática”, restringindo a pertinência dos objetos à sua utilidade e reduzindo os sujeitos às suas necessidades e interesses, relações em que se atribui um caráter supostamente universal (GONÇALVES, 2007, p. 14-15).

Dessa perspectiva “utilitarista” de análise, derivam os paradigmas que orientaram os modelos museográficos dos grandes museus enciclopédicos do século XIX e XX. Calçados

no padrão descritivo dos objetos (matéria, forma, técnica de fabricação) estes modelos validaram os macro-esquemas de evolução do discurso antropológico, então eivado pelo etnocentrismo. Esse foco prático de análise é construído em detrimento de reflexões aprofundadas sobre as funções e significados desses objetos no interior da sua conjuntura social específica de produção e uso, o que acentua a distância entre as culturas em uma escala evolutiva meramente linear, desconsiderando a complexidade das relações e a sofisticação das práticas. A crítica a esse paradigma e aos modelos museográficos decorrentes surge com Franz Boas (1858-1942). A partir dela,

(...) desloca-se o foco de descrição e análise dos objetos materiais [...] para os seus usos e significados e conseqüentemente para as relações sociais em que estão envolvidos os seus usuários. O estudo comparativo dessas relações nos revelaria as funções e os significados dos objetos materiais e dos traços culturais em diferentes culturas (GONÇALVES, 2007, p. 19).

Ao longo do século XX, portanto, ocorre uma ruptura epistemológica no campo das Ciências Humanas, porém os modelos e processos de documentação de acervos mantiveram-se referenciados em padrões descritivos de análise. Nesse sentido, busca-se aqui refletir sobre processos de documentação que podem superar esse descompasso. Esse modelo de descrição ainda é onipresente nas instituições, o que nos faz questionar o alcance dessa ruptura epistemológica. No entanto, é justamente devido a essa mudança de paradigmas que emergiram novas ferramentas de documentação. Cabe destacar que o uso de ontologias no âmbito do patrimônio cultural é recente e o tratamento formal deste conjunto de informações se apresenta como um desafio. É através dessa perspectiva que propomos pensar a gestão do conhecimento nas instituições museológicas.

### **Repositórios Digitais e suas aplicações**

Uma iniciativa que se soma às ações voltadas à integração de instituições culturais como museus, bibliotecas e arquivos são os repositórios digitais. Como forma de armazenamento, são constituídos por "coleções digitais de documentos de interesse para a pesquisa científica e, no caso dos institucionais, representam a sua memória científica" (PINHEIRO; FERREZ, 2014, *apud* MARTINS, 2017, s/p). A grande referência internacional para a organização de coleções digitais é a EUROPEANA<sup>1</sup>, repositório criado em 2008 pela Comissão Europeia para reunir conteúdos voltados ao patrimônio cultural garantindo sua

---

<sup>1</sup> <https://www.europeana.eu/portal/pt>. Acesso em: 30/12/2019.

preservação a longo prazo e possibilitando o compartilhamento de metadados através de protocolos específicos (*ibidem*), já contando com quase oito milhões de itens de todo o continente. Mais recentemente, em 2018, surge a MEXICANA<sup>2</sup>, que reúne 17 instituições e já conta com mais de 700 mil itens. Ambas as plataformas possuem modelos de catalogação padronizados para a descrição de diferentes tipos de acervos, baseados no uso de protocolos de interoperabilidade de metadados que se apropriam de vocabulários controlados.

No entanto, os caminhos e as etapas técnicas necessárias para a produção de acervos integrados em rede de forma semântica é ainda algo que carece de pesquisas e da documentação das experiências práticas já realizadas. Há desafios técnicos e organizacionais que precisam ser superados para que a organização dos acervos possa avançar nessa direção. Os problemas vão desde a produção original da documentação dos acervos, na falta de padrões claros estabelecidos e regras de catalogação compartilhadas, até aos softwares utilizados por muitas instituições que ainda não estão preparados para lidar com as informações disponíveis e enriquecidas de forma semântica, além da disponibilização de dados abertos. (MARTINS; CARMO; GERMANI, 2018, 5140)

O primeiro passo para a integração entre instituições de guarda de acervos culturais no Brasil foi dado pelo projeto Tainacan, apresentado em 2014 a partir de uma parceria entre o MediaLab, laboratório da Universidade Federal de Goiás, e o Ministério da Cultura, à qual se soma o IBRAM em 2015. Desde então, o modelo tem sido adotado por diversas instituições públicas com o objetivo de publicar e divulgar os acervos digitais na rede. A ferramenta tem por objetivo disponibilizar uma plataforma que facilite a interação entre diferentes acervos e conteúdos digitalizados gerenciando-os a partir do uso de metadados básicos e customizáveis que são disponibilizados pelo próprio software<sup>3</sup>.

A proposta do projeto aqui apresentado é pensar como esses modelos e tecnologias da web podem explorar as possibilidades dos formatos digitais para organizar a documentação museográfica, acompanhando o desenvolvimento da Museologia como campo de conhecimento e como um caminho possível para a interoperabilidade entre diferentes instituições, oferecendo informação curada e contextualizada.

## **Estudos e Casos**

A partir da necessidade de se pensar um repositório digital para o Museu do Trem de São Leopoldo, realizou-se um contato com o curso de Museologia da UFRGS buscando informações sobre o projeto para a catalogação e comunicação de seus acervos museológicos,

---

<sup>2</sup> <https://mexicana.cultura.gob.mx/en/repositorio/home>. Acesso em: 30/12/2019.

<sup>3</sup> Dados obtidos da página institucional do Media Lab - UFG na internet. Disponível em: <<https://www.medialab.ufg.br/p/20446-tainacan>>. Acesso em: 27/12/2019.

intitulado “Museologia na UFRGS: Trajetórias e Memórias”, o qual lança mão do software livre Tainacan como modelo. Com o auxílio da equipe do projeto, fomos capazes de explorar os recursos desse repositório e estudá-los através de uma área que nos foi disponibilizada para testes, procurando, assim, um modelo de catalogação e documentação de acervo para o museu. Este diálogo com a universidade nos permitiu elencar os requisitos gerais necessários para a sua implementação. Realizamos, então, um diagnóstico da estrutura e da situação técnica disponível no museu em parceria com o setor de TI da prefeitura, para que fosse elaborada uma proposta de viabilidade de implantação do software. Dessa forma, passamos a sondar as possibilidades da ferramenta para então levantar questões para pesquisa.

No repositório Tainacan, os dispositivos e ferramentas de catalogação podem ser “moldados” de acordo com as necessidades das instituições, de forma que o profissional responsável pelo acervo pode construir o seu próprio modelo. Por outro lado, as instituições museológicas brasileiras devem seguir resoluções nacionais que orientam esse processo. É o caso da Resolução Normativa nº 02, de agosto de 2014, do IBRAM, que define os elementos de descrição de acervos como parte das regulamentações do Estatuto de Museus de 2009. A resolução prevê quinze elementos descritores para a declaração de informações relativas ao bem cultural, buscando abranger suas características básicas e possibilitando atender minimamente às demandas de sua preservação, aos interesses da pesquisa e às necessidades de comunicação institucionais. Podemos aferir desse conjunto específico de normas a intenção do Estado em constituir uma rede minimamente padronizada de informações sobre os bens culturais dispersos pelo país a partir da sua inserção sistemática no Inventário Nacional de Bens Culturais Musealizados (INBCM), que prevê atualizações periódicas para sua identificação e proteção (BRASIL, 2009). Esse arcabouço legal nos traz de volta às reflexões sobre o repositório Tainacan, que estabelece condições para a interconexão entre acervos de forma a potencializar seu acesso em rede.

Para se construir um repositório digital, destaca-se, portanto, a necessidade de se estabelecerem padrões gerais mínimos, assim como regras de documentação compartilhadas (MARTINS; CARMO; GERMANI, 2018, p. 5140). Utilizando como referência de análise o processo de desenvolvimento do repositório digital do Museu do Índio<sup>4</sup>, realizado pela equipe do projeto Tainacan em 2017, se observa como primeira etapa metodológica para essa construção a necessidade de se realizar um estudo das características técnicas dos acervos, das políticas de gestão e digitalização, do uso de linguagens documentárias (tesauros), assim

---

<sup>4</sup> <http://www.museudoindio.gov.br/>. Acesso em: 23/12/2019.

como de procedimentos estabelecidos para catalogação dos acervos, os padrões de metadados utilizados, sistemas de informação, bases de dados, catálogos, arrolamentos, inventários, entre outros elementos. Ou seja, explorar todo o contexto institucional que possa auxiliar na construção semântica dos dados - a estruturação dos metadados - e oferecer aos programas e softwares as conexões necessárias para devolver aos usuários informação curada e de qualidade.

A esse diagnóstico inicial, segue-se à seleção dos dados sobre o acervo, visando à realização de procedimentos técnicos de normalização que qualifiquem a busca e a recuperação da informação. Após esta etapa de tratamento, os dados escolhidos são enriquecidos a partir da análise de sua estrutura (metadados), sendo identificados os elementos com potencial para serem descritos através de modelos de representação do conhecimento (ontologias), de forma a serem então transferidos para o repositório que será testado e, finalmente, disponibilizado ao público para uso e colaboração em rede (MARTINS; CARMO; GERMANI, 2018, p. 5144).

Este percurso metodológico levou à busca por ontologias específicas de organização do patrimônio cultural, visando um modelo viável para a aplicação de um sistema de informação e documentação no Museu do Trem de São Leopoldo. Dessa forma, encontrou-se o *Conceptual Reference Model* (CRM) utilizado pelos repositórios já citados: EUROPEANA e MEXICANA. Apresentado pelo ICOM (Conselho Internacional de Museus) através do CIDOC (Comitê Internacional para a Documentação), este modelo é um padrão internacional (ISO 21127/ 2006) desenvolvido por diversos profissionais de diferentes áreas que buscaram articular demandas e soluções para implementar sistemas de representação de conceitos culturais e alcançar um “(...) um termo funcional entre a complexidade da organização dos conceitos e a complexidade da descrição de processos, objetos ou fenômenos da forma como os especialistas de domínio apreciariam.” (SANTOS, 2016, p.58).

Contrariamente aos modelos de representação do conhecimento mais tradicionais - como o já conhecido RDF - que focam nos recursos como o centro de interesse e eixo no qual se articulam as relações, o CRM estrutura informações em torno de eventos temporais: ocorrências às quais são relacionados e descritos (por meio dos metadados) os fatos, os objetos - sejam eles físicos ou abstratos -, os locais, os atores entre outros elementos que os definem e que deles participaram. Definem-se também as características e propriedades (atributos) desses elementos, assim como seus nomes, identificadores e tipos. Dessa forma, esses eventos são desmembrados dentro do modelo conceitual por meio daquelas mesmas sentenças utilizadas pelo RDF (tripas) semelhantes à construção da linguagem falada

(sujeito-predicado-objeto). Cada um desses atores e objetos, por sua vez, se relaciona com outros atores e objetos através de eventos nos quais também participaram, formando uma rede de informações, um contexto. Este princípio amplia enormemente as possibilidades semânticas da pesquisa, extrapolando as restrições de um sistema de documentação isolado, através do cruzamento de recursos de museus, bibliotecas e arquivos, desde que assentem suas informações nesse mesmo padrão.

### **À guisa de uma conclusão**

O caminho trilhado até aqui descreve um conjunto de referências bibliográficas e técnicas de pesquisa para a problematização de práticas museológicas de documentação de acervos no contexto da cultura digital em seus diversos níveis, visando a implantação do modelo de dados CRM em um repositório digital como o Tainacan, a partir do estabelecimento de protocolos de atuação em rede para padronizar a pesquisa entre instituições, acervos e coleções. Nessa mesma linha a pesquisa buscará compreender como este modelo pode ser usado para abordar, as funções e significados dos objetos da cultura material dentro de seus próprios contextos e locais de produção, para além da mera descrição catalográfica, permitindo, inclusive, explorar elementos relativos à própria gestão do objeto das coleções.

Para tanto é necessário identificar quais relações do modelo são capazes de representar as funções e os significados dos objetos em sistemas de categorias culturais dentro desses contextos específicos, analisando os níveis semânticos do CIDOC-CRM em comparação aos sistemas de documentação museais e observando possíveis relações semânticas entre as normativas de descrição de bens culturais nacionais e os processos de gestão de coleções a nível de uma política de acervo.

Os objetivos deste projeto se alinham, assim, a uma discussão recente na disciplina, relativa ao uso de ontologias como modelos de organização conceitual e semântica de informações culturais, assim como articuladores entre coleções e instituições distintas. Contribuem, assim, com o debate acerca dos processos museográficos de gestão e catalogação, preservação da informação, segurança do acervo e democratização da cultura e de forma significativa para o desenvolvimento do campo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. *Resolução Normativa n.º 2*, de 29 de agosto de 2014.

CARRASCO, Lais; THALLER, Manfred; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregório. Ontologia Cidoc CRM no contexto dos ambientes digitais de patrimônios culturais | Cidoc CRM ontology in the context of digital cultural heritage environments. *Liinc em Revista*, v. 11, n. 1, 2015. isponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3628/3093>>. Acesso em: 25/12/2019.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Zahar, 2003.

FERREIRA, Jaider Andrade; SANTOS Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa. O modelo de dados resource description framework (rdf) e o seu papel na descrição de recursos. *Informação & Sociedade: Estudos*, p. 13-23, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/10557>>. Acesso em: 25/12/2019.

FREITAS, Frederico Luiz Gonçalves de. Ontologias e a web semântica. *Jornada de Mini-Cursos em Inteligência Artificial, SBC*, v. 8, 2003. Disponível em: <[http://www.inf.ufsc.br/~fernando.gauthier/EGC6006/material/Aula%203/Ontologia\\_Web\\_semantica%20Freitas.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~fernando.gauthier/EGC6006/material/Aula%203/Ontologia_Web_semantica%20Freitas.pdf)>. Acesso em: 28/05/2019.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MARCONDES, Carlos Henrique. “Linked data”–dados interligados-e interoperabilidade entre arquivos, bibliotecas e museus na web. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 17, n. 34, p. 171-192, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/24410>>. Acesso em: 25/12/2019

MARTINS, Dalton Lopes et al. Repositório Digital com o Software Livre Tainacan: revisão da ferramenta e exemplo de implantação na área cultural com a Revista Filme Cultura. *Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação–ENANCIB*, v. 18, 2017. Disponível em: <<http://medialab.ufg.br/pesquisa/wp-content/uploads/sites/53/2017/12/472-2512-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27/12/2019.

MARTINS, Dalton Lopes; CARMO, Danielle; GERMANI, Leonardo. Museu do Índio: Estudo de caso do processo de migração e abertura dos dados ligados semânticos do acervo museológico com o software livre Tainacan. In: *XIX Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação (XIX ENANCIB)*. 2018. Disponível em:

<<http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIXENANCIB/xixenancib/paper/view/951>>  
Acesso em: 28/05/2019.

SANTOS, Hercules Pimenta. Modelo CIDOC CRM: interoperabilidade semântica de informações culturais. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/download/5060/3975>>. Acesso em: 27/12/2019.

# O OLHAR HUMANIZADOR NAS RELAÇÕES JURÍDICAS

## *A percepção sobre o outro em foco*

*O grupo de trabalho pretende abordar as relações jurídico/judiciais, com especial enfoque no olhar humanizado na comunicação interpessoal estabelecida. Visa promover diálogos acerca dos mais diversos métodos de solução de conflitos, buscando refletir acerca da busca de soluções dialogadas e não impositivas, enfrentando as questões de forma a não excluir o outro. Para tanto, o foco serão trabalhos que versem sobre a teoria dos métodos de enfrentamento de conflitos, suas aplicações práticas, em diferentes contextos, fomentando a produção de conhecimento acerca da condução adequada dos conflitos, acesso à justiça e efetivação de direitos. Os trabalhos poderão abordar os mais diversos contextos de relações jurídicas.*



# ENTRE DISCURSOS E SILÊNCIOS: A ABORDAGEM JUDICIAL DE CLASSE E RAÇA NO JULGAMENTO DE ASSASSINATOS DE MULHERES

*BETWEEN SPEECHES AND SILENCES: THE JUDICIAL APPROACH OF CLASS AND RACE IN THE TRIAL OF WOMEN'S MURDERS*

*Carolina Freitas de Oliveira Silva-  
Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPel,  
carolinafgoliveira@gmail.com*

## **Apresentação**

Não há como definir precisamente quando a violência contra a mulher teve início, todavia, no Brasil o assunto passou a ter visibilidade no final dos anos oitenta (MELO, 2016) muito influenciado pela mudança no regime de governo que passa o país. As primeiras atuações com viés de gênero ocorrem quando um grupo de militantes feministas passou a auxiliar vítimas de violência, através do SOS-Mulher, em outubro de 1980, sendo “a primeira entidade criada no país a prestar atendimento a mulheres vítimas de violência” (DEBERT, 2007, p. 180).

Em 1985, ocorre a implementação da primeira Delegacia Especializada ao Atendimento da Mulher (DEAM) em São Paulo. Mesmo atuando de forma limitada já que não havia legislação criminalizando a violência contra a mulher, a elaboração do local mostrou a necessidade existente em criar-se medidas estratégicas neste tipo de atuação, com especial atenção as vítimas pertencentes às camadas mais populares (BANDEIRA, 2008).

Buscando respaldo legal para o funcionamento das DEAM's e romper com a ideia de impunidade, as demandas judiciais de ameaça e lesões corporais passaram a ser julgadas seguindo o procedimento dos Juizados Especiais Criminais e Cíveis, através da Lei 9.099/95 (BANDEIRA, 2008). Contudo a experiência não se mostrou eficaz e a tentativa de resolução dos conflitos partindo desse conceito acabou por banalizar as violência e a forma em que os agressores eram punidos

Apesar de não empreenderem o resultado esperado, a experiência anterior traz uma “alteração dos regimes de visibilidade dos feminismos é também possibilitada, a partir desse período, pela crítica à centralidade da atuação institucional” (FACCHINI; FERREIRA, 2010, pp. 04–05). A criação da Lei 11.340/06 - Lei Maria da Penha (LPM), em 2006, que teve como

articuladores os movimentos sociais e a Secretaria de Política para as Mulheres (SPM), exemplifica isso.

Para reverter a situação das contradições e dissonâncias encontradas no exercício jurisdicional do julgamento dos crimes contra a mulher nos JEC's Criminais, a LMP busca a prevenção e eliminação da violência contra a mulher apostando em uma abordagem multifacetária. O instrumento determina, dentre outras ações, que o Estado deve atuar na prevenção e auxílio as vítimas, inserindo-as em programas sociais e que sejam implantados sistemas de notificação desse tipo de violência. Para facilitar o acesso à justiça e a medidas para assegurar a integridade da vítima foram criados os Juizados de Violência Doméstica e Familiar e as medidas protetivas de urgência (BANDEIRA, 2008).

O feminicídio, por sua vez, obtém maior destaque nos anos dois mil, diante dos inúmeros casos de assassinatos de mulheres em Ciudad Juarez, no México que ganharam repercussão internacional. O caso mexicano tem grande importância para os estudos que englobam violência e gênero, principalmente na América Latina pois foi a partir desses acontecimentos que o termo no qual refere-se o ato de matar uma mulher teve nova formulação, feminicídio (Pasinato 2008).

Nos anos posteriores, seguindo o movimento para o enfrentamento dos feminicídios na América Latina, no sentido de auxiliar para que não ocorram falhas na investigação e julgamentos dos crimes, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria, em 2013, o Modelo de protocolo latino-americano para investigação de mortes violentas de mulheres (femicídios/feminicídios).

Criada a partir do relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, em 2013, para investigar a Violência contra a Mulher (CPMIVCM), o Brasil passa a criminalizar o feminicídio. A lei altera o Código Penal e compreende o “feminicídio como o assassinato de uma mulher por razão de seu sexo”, com pena de 12 a 30 anos para os autores, como se nota a seguir:

Art. 121. Matar alguém:  
Pena - reclusão, de seis a vinte anos.  
Homicídio qualificado  
§ 2º(...)  
Pena - reclusão, de doze a trinta anos.  
Feminicídio  
VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino (grifo nosso)  
.§ 2o-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - violência doméstica e familiar.

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. § 7o A pena do feminicídio é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado.

I - durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto.

II - contra pessoa menor de 14 (catorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos ou com deficiência.

III - na presença de descendente ou de ascendente da vítima (BRASIL, 2015).

O texto criado, determina ser feminicídio o assassinato de uma mulher em razão de seu sexo. Ao entender que o papel da vítima está atrelado ao sexo e não ao seu gênero, lei não inclui os crimes cometidos contra grupos LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Interssexo e Assexual). Além disso, é omissa à algumas das medidas reconhecidas pela CMPIVCM como a disponibilização de verbas para a criação de políticas que visem o enfrentamento da violência contra a mulher, a elaboração de estudos e ações consistentes que busque prevenir e responsabilizar os responsáveis pelo crime. A legislação brasileira constitui-se um adendo a um artigo já existente no Código Penal Brasileiro, sem fazer qualquer menção sobre como e quais políticas públicas ou programas de enfrentamento deste problema.

Inspirado no Protocolo Latino- Americano, criado pela ONU para investigar, processar e julgar crimes de feminicídio, o país lança em 2016, as “Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres-feminicídios” (TOBERGTE; CURTIS, 2016).

Apesar do “feminicídio se uma categoria ainda em construção no Brasil” (BANDEIRA, 2013, p. 01) entende-se a lei, da forma que está, é passível de divergências. Ela é omissa e excludente, pois não menciona pontos importantes para o enfrentamento do feminicídio, como a criação das políticas públicas. Ao dar prevalência as vítimas do sexo feminino, suprime minorias sociais e ainda, admite interpretações divergentes e a abrangência do papel da vítima.

Analisando o processo evolutivo da formação social dos direitos da mulher no país desde dos anos oitenta, a partir da forma que tem sido realizado, pode-se dizer que é através da judicialização das demandas relativas às mulheres e as violências por elas sofridas tem sido a forma mais utilizada pelos movimentos feministas. Há que se considerar que neste aspecto eles saíram-se exitosos, porém, há um longo caminho a percorrer até que seu objetivo principal de “alterar as dimensões simbólicas e culturais do país” (Bandeira, 2013) seja alcançado.

Este artigo, desta forma, tem como foco compreender como os marcadores da classe e da raça interferem na produção e reprodução os sentidos de vítima e autor nos processos arquivados de feminicídio ocorridos na cidade de Pelotas entre os anos de 2012 à 2015. Ainda, objetiva-se analisar se esses critérios interferem no andamento e no julgamento dos processos. O texto aborda a violência no Brasil e seus desdobramentos, contextualiza a pesquisa que deu origem a este trabalho. Ainda, apresenta as representações classistas e raciais encontrados nos autos judiciais.

## **A pesquisa**

A investigação que deu origem a este texto é uma dissertação de mestrado que analisou como raça e classe são percebidos pelo poder judiciário em sua atuação ao processar e julgar crimes de feminicídios ocorridos em Pelotas/RS entre os anos de 2012 e 2015. O estudo teve como objetivo investigar a forma como os demarcadores de diferença se apresentam nas demandas e entender quais os mecanismos utilizados pelo judiciário para julgar esses crimes.

O espaço de análise da pesquisa são doze processos judiciais arquivados, de assassinatos de mulheres julgados na 1ª Vara Criminal do Júri e Execuções Penais (VEC) de Pelotas entre os anos de 2013 a 2015. Deu-se ênfase à exploração dos discursos existentes nos inquéritos policiais, nos depoimentos do réu, das testemunhas, a argumentação do MP, da defensoria pública ou de defensores particulares, as sentenças e decisões dos tribunais.

Desses, a lei do feminicídio é aplicada em apenas um caso, nas demais os acusados respondiam pelo homicídio doloso e, em alguns procedimentos, havia a identificação “Violência doméstica”. Em duas causas, o instituto da imputabilidade penal foi abraçado pela justiça.

A metodologia utilizada engloba elementos dos métodos qualitativos e quantitativos. De forma qualitativa, o método feminista de análise dos dados (BURNS; CHANTLER, 2015, p. 114). Foi realizada uma entrevista semiestruturada com um representante da DHPP da cidade. A coleta dos dados se deu com a pesquisa em arquivos, especificamente, os da polícia civil e do poder judiciário. Ainda, aplicou-se análise do discurso escrito. Por sua vez, para a contagem dos casos de feminicídios ocorridos no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Pelotas operou-se com análises quantitativas.

## **A investigação nos autos: os discursos e os silêncios**

### *Os números*

O Brasil é um dos lugares onde mais se matam mulheres no mundo, não diferente dos demais países latino-americanos, aqui também são diversas as dificuldades as quais as mulheres possuem para conseguir maior valorização de suas garantias individuais, quer seja vivas ou após suas mortes.

Contudo, numericamente falando, pode-se notar que o feminicídio em Pelotas ocupa significativo, pois possui a quinta maior ocorrência desses crimes no Estado, segundo os dados apurados pela SSP/RS. Porém, os números oficiais não condizem com o que foi encontrado nas tabelas de controle da DHPP/Pelotas. Para o governo estadual, os feminicídios na cidade entre os anos de 2012 e 2015 vitimaram 11 mulheres, mas pelo controle interno da delegacia da cidade, contabiliza-se que 29 mulheres foram assassinadas nesse período (SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

No que se refere às tentativas de feminicídios (entre os anos de 2013 e 2016), os números divulgados pelo governo estadual indicam que, entre os anos de 2013 e 2016, um total de 28 mulheres sofreram tentativa de assassinato. Entretanto, o que se verificou nos documentos disponibilizados pela delegacia de homicídios, é que nesse espaço de tempo houve 63 tentativas.

Observa-se que a diferença entre os números oficiais e os dados internos quanto aos feminicídios consumados é três vezes maior que o valor divulgado pelo Estado. Com relação aos homicídios tentados, o número informado pela SSP é quase três vezes menor que o apurado no distrito policial. Essa considerável diferença demonstra uma possível fragilidade dos números oficiais da violência.

### *A raça nos processos de feminicídio*

Os feminicídios de mulheres negras, no Brasil, tiveram expressivo aumento nos últimos dez anos. Segundo o Mapa da Violência: Homicídio de Mulheres no Brasil (WAISELFISZ, 2015), o número de feminicídios de mulheres negras aumentou entre os anos de 2006 e 2016, enquanto o assassinato de mulheres brancas diminuiu 9,08%. Já a determinação das vítimas se

deu pela declaração contida no boletim policial e, em outro caso, esse aspecto ficou demonstrado nas fotografias apensadas nos autos pela perícia.

Os dados referentes ao Rio Grande do Sul estão na contramão do que é encontrado no todo nacional. Aqui, o percentual de mulheres negras assassinadas é de 13,3 %, as mulheres indígenas totalizam 1,3%, enquanto as vítimas brancas atingem 85,3%. O cenário pelotense não se diferencia disto. Conforme o levantamento feito nos processos analisados, 67%, ou oito mulheres, eram brancas, 17%, ou duas vítimas, são negras e, em 17%, ou três casos; não foi possível identificar este dado ou porque não havia menção ou porque, além disso, não havia fotografia que possibilitasse tal identificação.

Partindo para análise racial dos autores, os homicidas brancos parecem estar em maior número. São seis brancos, um negro-que auto declarou-se mulato- e, em cinco casos, não foram encontradas quaisquer identificações raciais.

Apesar de a percepção quanto aos bairros com maiores ocorrências desse tipo de crime estar de acordo com o que foi encontrado na análise dos dados, a identificação das vítimas e dos acusados, pelo que se pode perceber, estava de acordo com a realidade. Os registros policiais e os procedimentos judiciais omitem essas informações, em alguns casos, porém, não há equívocos nos casos onde há definição de raça dos envolvidos.

Há que se considerar as diferenças encontradas nas perícias encontradas nos processos. Em alguns, a perícia é completa, demonstrando a foto do local do crime, dos ferimentos das vítimas, análise da direção que tiros e golpes foram desferidos. Podem-se encontrar também averiguações menores, onde não há fotografias da cena do crime – e nos casos onde os crimes ocorreram em via pública, dificulta-se a identificação do crime no momento ocorrido- bem como a identificação da direção das agressões. Em outros procedimentos não existem laudos médico-legais.

A identificação da raça dos envolvidos é um dos quesitos questionados pela polícia, porém, verificou-se que, em diversos casos, esse dado não constava no registro policial. No restante do processo, não são questionadas quaisquer questões ligadas à raça dos envolvidos.

Sérgio Adorno (2002), em um estudo sobre a igualdade de julgamentos na justiça brasileira, verificou que sujeitos negros recebiam condenações mais severas que os brancos, mesmo quando ambos cometeram o mesmo delito, o que demonstraria uma desigualdade e favorecimento pela justiça de acusados brancos. Porém, no espectro deste estudo não foi

possível realizar uma análise acerca desse dado. O único réu autodeclarado como pardo não foi condenado pois veio a óbito no dia anterior a seu júri. Os demais feminicídios realizados por homens brancos, aqueles que foram condenados, tiveram penas estipuladas entre 15 e vinte anos.

#### *A classe no contexto dos assassinatos*

A análise do processo como um todo para que se possa retirar questões que dizem respeito à condição socioeconômica dos envolvidos foi prejudicada pela falta de dados sobre o assunto. Raros são os indícios que são percebidos diante da forma com que os operadores do direito conduzem a investigação ou o processo. Conforme citado anteriormente, os dados contidos nas investigações/demandas são especialmente escassos em processos de assassinatos e, quando se fala de violência de gênero onde, como se sabe, há na sociedade brasileira uma cultura de minorar o sofrimento das mulheres, essas informações são ainda mais difíceis de encontrar.

A identificação da classe social e da condição econômica focou-se na análise dos depoimentos colhidos e nas fotografias encontradas nas investigações e processos judiciais representada pela ocupação, na profissão dos envolvidos e nos bairros onde ocorreram ou residiam as vítimas e autores.

A cidade de Pelotas, no que diz respeito à distribuição distrital, divide-se, segundo o plano diretor, em cinco unidades administrativas que são Areal, Barragem, Centro, Fragata, Laranjal, São Gonçalo e Três Vendas).

Nos processos em análise, o local de ocorrência dos crimes foi o único dado que consta em todos os autos. Isso se deve à importância que possui, já que é essencial para a elucidação do crime, pois inclui fases importantes que irão guiar das investigações policiais à determinação da pena do acusado.

Nos feminicídios estudados, há uma distribuição na ocorrência dos crimes entre cinco bairros e duas cidades. Conforme os dados abaixo, a localidade dos feminicídios analisados neste trabalho é distribuída da seguinte maneira

***Centro-03***

***Dunas-01***

***Fragata-05***

## *Jardim América-bairro pertencente ao município de Capão do Leão- 01*

### *Navegantes-01*

#### *Sítio Floresta- 01*

Nessa distribuição, constou-se que a maioria dos crimes ocorre em regiões consideradas periféricas da cidade, onde vivem, segundo o plano diretor da cidade, as famílias com menores rendimentos, ou pertencentes a classes menos favorecidas da cidade. Algumas dessas áreas estão enquadradas pelo IBGE como áreas de Aglomerado Subnormal, que se constituem:

É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo: - irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou - carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública) (IBGE, 2010).

Segundo Carrasco (2017), essas regiões da cidade correspondem aos locais aonde vivem os habitantes com menor índice de rendimentos mensais. Da mesma forma, em estudo sobre os homicídios ocorridos em Pelotas entre 2012 e 2015, Collischonn (2017) identificou que as áreas onde se situam os bairros Fragata, Dunas, Areal (fundos) e Navegantes são onde mais ocorrem esses tipos de crimes.

No decorrer das causas, verificaram-se os seguintes trechos, principalmente de relatos das testemunhas, por meio dos quais se pode ter alguma ideia da classe social das vítimas:

Juiz: A vítima trabalhava com o que?

Réu: Ela trabalhava no mercado, ela ficava no caixa (...) (Caso 3).

Inquérito policial: O declarante diz que ajudava a vítima, arrumando os sapatos dos filhos da vítima sem cobrar nada pelo serviço. Que ela era pessoa pobre e enfrentava problemas com crack (Caso 8).

Juiz: E na época que o ocorreu esse fato o senhor só tinha amizade com ela?

Testemunha: Sim, era padrinho do filho dela, dei uma casa ao filho, sempre cuidei dele, que ela não tinha condições suficientes

Defesa: O senhor sabe o que a vítima fazia, qual era a profissão dela?

Testemunha: Eu sei que ela domava cavalos, parece, é uma coisa com cavalos (Caso 7).

Os trechos acima demonstram o que foi encontrado nos testemunhos de amigos das vítimas sobre a situação financeira e ocupação em que elas se encontravam, apareceram apenas as que recebiam auxílio de pessoas próximas. No caso 8, em especial, não se fala em profissão, somente sobre condição de vida. Além desses pontos, somente no inquérito



policial, em local destinado à identificação das partes envolvidas nos crimes, foram encontradas alusões à profissão ou ocupação.

Das doze mulheres, encontraram-se alguns indícios que são ligados a questões econômicas, no que se demonstrou acima, ou seja, em cinco deles. Poucas foram as falas e os questionamentos sobre possíveis relações entre os assassinatos e a condição socioeconômica de uma pessoa que foi tragicamente assassinada, demonstrando despreocupação com a conjuntura que rodeia as vítimas.

Cruzando as informações, pode-se verificar que, em sua totalidade, as motivações para o assassinato das mulheres economicamente ativas foram o ciúme ou a inconformidade de seus companheiros/ex-companheiros com o término da relação. Essa constatação demonstra a possibilidade de uma estreita relação entre a motivação do assassinato e a independência econômica das vítimas.

Essa dinâmica é um dos reflexos das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos na sociedade e na posição da mulher dentro dela, que também ocasionaram profundas mudanças no interior dos núcleos familiares (DEL PRIORI, 2014). A mulher passa a assumir outros papéis sociais ao sair de casa, prover o sustento de sua família. Toda essa transformação traz como consequência uma modificação dos moldes de seus relacionamentos amorosos, onde ficam mais propensas à ruptura quando descontentes com seus companheiros (MELO, 2016).

Além disso, verificou-se que estão em maior número mulheres com escolaridade mais baixas, ou que continham o ensino fundamental (quatro), em menor número são as com instrução média, ou ensino médio (dois). A exceção de uma vítima, com ensino superior, e no restante dos casos, em quatro deles, não foi possível identificar o grau de estudo. As ocupações que foram identificadas demonstram que a maioria dessas mulheres ocupava cargos cuja remuneração é menor (como, por exemplo, caixa em um mini mercado, domadora de cavalos, serviços gerais). Aliando esses dados à localidade em que residiam e às imagens fotográficas, contatou-se, com apenas uma exceção, que as vítimas pertencem às classes menos abastadas da sociedade como D e E.

A situação socioeconômica pelotense é muito próxima ao que foi verificado em estudos que tinham crimes contra a vida como foco de pesquisa. Os estudos de Fachinetto (2012), Westphal (2016), Melo, (2016) e Meneghel (2017), que têm como objetivo analisar assassinatos sobre uma perspectiva jurídica, das masculinidades e de saúde pública,

demonstram que a maioria dos indivíduos envolvidos nos crimes, tanto vítimas quanto réus, é de classes sociais menos abastadas.

O cenário para a identificação dos réus é ainda pior que o das vítimas, tanto nas informações quanto nas condições econômico-sociais. Conforme visto no capítulo anterior, a maioria dos assassinos, no RS, possui grau de escolaridade menor, ou seja, fundamental. No caso de Pelotas, o contorno se diferencia. Dentre os processos analisados, em seis deles o nível de escolaridade dos réus não é informado, seguidos de três com grau médio, dois que estudaram até o ensino fundamental, um com formação superior e um alfabetizado (um dos casos em que o réu foi considerado inimputável).

As percepções contidas nas demandas judiciais que possam evidenciar algum dado referente à ocupação ou situação econômica dos réus são ainda mais escassas que das mulheres. Foram encontrados dados em seis das doze demandas analisadas, sendo 1 auxiliar de serviços gerais, 1 vendedor, 2 desempregados, 1 engenheiro-agrônomo, 1 aposentado por invalidez e a outra metade não foi possível identificar.

No que diz respeito aos trechos ou partes do processo em que se pode notar a questão socioeconômica dos feminicidas, são as que seguem:

Inquérito policial: Declara que foi namorada do acusado e que conheceu-o quando os dois trabalhavam na mesma empresa, como engenheiros agrônomos em uma multinacional do ramo agrícola (Caso 11).

Petição de defesa do réu: Até o presente momento ele tem trabalhado no setor de vendas da empresa multinacional, ganhando renda mensal de R\$800,00 (Caso 12).

Essas intervenções, e a identificação constante no inquérito policial dos demais, demonstram, com uma exceção, que os réus tinham ocupações com menor remuneração. A prevalência de homens de escolaridade, aliado às ocupações com menor remuneração e às fotos contidas nos processos demonstram que os réus também fazem parte de classes econômicas menos favorecidas, qual sejam D e E.

Convém mencionar, ainda, outra nuance classista identificada pela pesquisa, qual seja, a classe do réu como influência na condução processual. Nos autos que julgaram o homem pertencente à classe social mais favorecida, verifica-se uma prática processual diferente. Em primeiro lugar porque há uma banca de advogados de defesa que conduzem o processo com maior “cuidado”. Trata-se de uma demanda que contempla uma vasta quantidade de provas adicionadas aos autos. São mais de vinte declarações, entre amigos, vizinhos, funcionários,

que tentam demonstrar que o acusado sofre de uma patologia mental e que, portanto, agiu sem intenção. Além disso, há uma argumentação menos combativa ou agressiva em relação à pessoa do homicida.

Essa atmosfera diferenciada encontrada nas lides aqui analisadas, onde se verificam defesas mais bem preparadas, vão ao encontro do que fora percebido por Fachineto (2012) na análise que realizou dos tribunais do júri, em Porto Alegre. Segundo a autora, é possível notar um clima diferente nos casos onde os réus têm melhores condições financeiras. Essas diferenças são encontradas na forma como os “atores” daquele campo se referem ao assassino, sendo de “uma forma menos agressiva”.

Interessante notar que, mesmo não entrando em contato com as partes, como a autora que estava nos julgamentos e realizando apenas uma análise dos processos, que são papéis; as similaridades da forma de condução dos processos é expressivamente próxima. Os advogados escolhem a mesma tese de defesa, realizam o mesmo caminho para comprovar a imputabilidade do agente. Os resultados também são similares e ambos os réus foram considerados inocentes.

O contorno aos papéis de classe nos processos demonstrados acima, de uma prevalência de crimes cometidos por e contra pessoas com menor nível de formação e menos condições financeiras se repete, como se viu, em diversas investigações. Longe de estereotipar uma parcela da população, esta constatação reforça a ideia de Adorno (2002) quando diz que a exclusão social existente no país é a responsável pela formação desse cenário, onde a criminalidade aumenta nas camadas menos favorecidas da população.

Segundo Sérgio Adorno, os principais problemas que acabam por criar a pobreza e as desigualdades sociais não são ligados essencialmente a questões de ordem econômica ou modificações do mercado e da produção industrial, mas, sim, da ordem jurídico-social existente no país. Ainda, segundo ele:

Sua superação requer o reconhecimento de direitos, vale dizer, de medidas de equidade que traduzem diferenças na cidadania universal e que assegurem o reconhecimento de um espaço- o espaço público- como locus privilegiado de realização do bem comum. Diz respeito a construção de um repertório de normas, princípios gerais, a partir dos quais se dá a intolerância e a resistência moral dos cidadãos para com a violação de seus direitos

fundamentais, entre os quais o mais importante deles- o direito à vida (ADORNO, 2002a, p. 127).

A partir dessa construção, então, será possível reestabelecer uma ligação entre as justiças penal e social para que se consiga superar os “abismos sociais” contidos entre os direitos políticos e os sociais. Adorno (2002), para que se construa uma democracia pacífica, uma cidadania democrática sem que os direitos fundamentais sejam diminuídos.

## **Reflexões**

O que se chamou como a construção social dos direitos das mulheres é um processo lento que, felizmente, mostrou avanço, se comparado com o espaço social que ocupávamos em tempos anteriores, mas que ainda amarga tristes derrotas.

Uma das possíveis explicações a esse aumento na violência foram as modificações ocorridas no Brasil nos últimos trinta anos e que atuaram diretamente, favorecendo o desencadeamento à situação hostil que hoje se apresenta e correspondem a variação das violências, a crise no sistema de justiça e a desigualdade social.

A violência contra a mulher trilhou caminhos iguais. A ocorrência dos crimes de feminicídio e dos altos índices desses tipos de violações pode ser explicada a partir da associação dos citados anteriormente, onde se criou uma cultura da violência, mas também pela incapacidade do Estado em guardar a vida das mulheres.

Na raça, as evidências demonstram que o Rio Grande do Sul e Pelotas estão na contramão do cenário nacional, pois nesta amostra não se verificou serem mulheres negras a maioria das vítimas. Porém, restou prejudicada essa verificação em função da falta de dados, tanto por parte da polícia, quanto do judiciário.

Para a verificação das questões classistas, foi preciso juntar evidências constantes em depoimentos, fotografias, dados sobre a escolaridade ou ocupação da vítima e do autor, para que se chegasse a uma conclusão, já que o judiciário se omite em tratar do assunto. A partir desta junção, pode-se verificar que a maioria das vítimas e dos agressores pertence às classes menos favorecidas.

Por seu turno, em relações processuais idênticas, os processos com réus de maior poder aquisitivo são melhores “conduzidos” no sentido probatório- há um esforço maior em

provar a inocência do réu. Esses homens, quando pertencentes a classes sociais diferentes, recebem penas equivalentes.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. *Revista Estudos Históricos*, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/gv9F8e>>. Acesso em: 05 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Monopólio Estatal da Violência na Sociedade Brasileira Contemporânea. *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-2002)*, p. 267–307, 2002.

\_\_\_\_\_. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, n. 8, p. 84–135, 2002a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222002000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em 09/05/17.

\_\_\_\_\_. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP, nov./95, novembro, (43), pp. 45-63.

ADORNO, S.; PASINATO, W. Violência e impunidade penal: Da criminalidade detectada à criminalidade investigada. Dilemas: *Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 3, pp. 51–84, 2010.

BANDEIRA, Lourdes, Três contos de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. *Sociedade e Estado [en linea]* 2009, 24 (maio-agosto): ] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930896012>>. Acesso em 18/08/18.

\_\_\_\_\_, Lourdes. Femicídio: a última etapa do ciclo da violência contra a mulher, por Lourdes Bandeira. *Compromisso e Atitude*. 2003. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/feminicidio-a-ultima-etapa-do-ciclo-da-violencia-contra-a-mulher-por-lourdes-bandeira/>. Acesso 18/08/18.

BRASIL. Lei 13.104/2015 de 9 de mar. de 2015. Brasília: *Diário Oficial da União*, 10 de mar. de 2015, p.1, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/fzmJtg>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: Os limites da democracia no Brasil*. Local: São Paulo. Boitempo, 2003.

DEBERT, G. G.; GREGORI, M. F. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. *Rev. Bras. Ci. Soc.*[online]. 2008, vol. 23, n.66, pp.165-185.

FACCHINI, R.; FERREIRA, C. B. DE C. Feminismos e violência de gênero no Brasil: apontamentos para o debate. *Revista Tendências*, p. 4–5, 2010. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a-02.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

FACHINETTO, R. F. *Quando eles as matam e quando elas os matam: uma análise dos julgamentos de homicídio pelo Tribunal do Júri*. 2012. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <[file:///C:/Users/neusa/Downloads/quando eles a matam e quando elas os matam- rochele fellini fachinnetto.pdf](file:///C:/Users/neusa/Downloads/quando%20eles%20a%20matam%20e%20quando%20elas%20os%20matam-fochellini-fachinnetto.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

GEBRIM, L. M.; MAIBASHI, L. *Violência de gênero: tipificar ou não o femicídio / feminicídio?*, 2014. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/503037>>. Acesso em: 28 maio 2018.

GHIRINGHELLI DE AZEVEDO, R. *Sistema Penal e violência de gênero: análise sociojurídica da Lei 11.304/06*. v. 23, n. 1, p. 113–135, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a05v23n1.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

GREGORI, M. F. The Misfortunes of Victimism. *Revista Estudos Feministas*. v. Número especial, n. 0, p. 116, 1993. CIEC, Escola de Comunicação, UFRJ. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16870/15451>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

GREGORI, Maria Filomena. *Cenas e queixas. Um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. São Paulo: Paz e Terra/ANPOCS, 1993. 218p.

Kant de Lima, R. *Ensaio de antropologia do direito - Acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada*. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2008, 289p.

LUIZ, J.; SOUZA, C. DE; CHAVES DE BRITO, D.; BARP, W. J. *Violência doméstica: reflexos das ordenações filipinas na cultura das relações conjugais no Brasil*. 2009. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/File/161/137>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MELO, Adriana Ramos de. *Feminicídio: Uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil*. 1ªed. Rio de Janeiro. *LMJ Mundo jurídico*. 2016, 331p.

MENEGHEL, S. N.; MARGARITES, A. F. *Feminicídios em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: iniquidades de gênero ao morrer. Cadernos de Saúde Pública*, v. 33, n. 12, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00168516>>. Acesso em: 19.mai.2018.

MENEGHEL, S. N.; PORTELLA, A. P. *Feminicídios: conceitos, tipos e cenários. Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 9, p. 3077–3086, 2017b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002903077&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002903077&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MENEGHEL, S. N.; ROSA, B. A. R. DA; CECCON, R. F.; HIRAKATA, V. N.; DANILEVICZ, I. M. *Feminicídios: estudo em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional. Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 9, p. 2963–2970, 2017. ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002902963&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002902963&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MISSE, Michel. O inquérito policial no Brasil: Resultados gerais de uma pesquisa. *Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 35-50, jan. 2010. ISSN 2178-2792. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7199>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. O papel do inquérito policial no processo de incriminação no Brasil. *Sociedade e Estado. Brasília*, v. 26, n. 1, p. 15-27, 2011.

\_\_\_\_\_. Crime, sujeito e sujeição criminal. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, v. 79, p. 15–38, 2010. São Paulo.

NERI, M. C. (Coord.). *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*. 2012. Rio de Janeiro, RJ: FGV.

PASINATO, W. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. *Cadernos Pagu*, n. 37, p. 219–246, 2011. *Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp*. Disponível em: <<https://goo.gl/7Beiha>>. Acesso em: 21 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Justiça para todos: os Juizados Especiais Criminais e a violência de gênero*. 389f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Faculdade de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/31Hho3>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Delegacias de Defesa da Mulher e Juizados Especiais Criminais mulheres violência e acesso à justiça. *Rev. Das Ciências Sociais*, v. 12. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei Maria da Penha Novas abordagens sobre velhas propostas. Onde avançamos?. *Civitas Rev. Das Ciências Soc.*, n. 02, vol. 10, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Uikjqp>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Oito anos de Lei Maria da Penha: Entre avanços, obstáculos e desafios. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2015, vol.23, n.2, pp.533-545. ISSN

POCHMANN, M. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo, 2012, SP: Boitempo

ZALUAR, A. *Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização*. São Paulo em Perspectiva, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018

# **JUSTIÇA RESTAURATIVA E VALORIZAÇÃO DO OUTRO: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA A RESPEITO DAS POSSÍVEIS ABORDAGENS DO PODER JUDICIÁRIO**

*JUSTICIA RESTAURATIVA Y EL APRECIO DEL OTRO: UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA SOBRE POSIBLES ENFOQUES DEL PODER JUDICIAL*

*Mateus de Moraes Basilio  
Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), pós-graduando em Direito e Negócios Imobiliários pela Damásio Educacional  
mateus.basilio22@gmail.com*

*Bibiana de Moraes Dias  
Bacharela em Jornalismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)  
bibianamdias@gmail.com*

## **Introdução**

Pensando acerca de como se dão as relações judiciárias atualmente e do anseio da sociedade de maneira geral por uma resolução de conflitos mais eficiente e menos danosa aos envolvidos, propomos, através desta reflexão, que os conflitos sejam pensados por dois pilares essenciais: os da justiça restaurativa associados aos conceitos da Práxis Freireana. Assim, o presente trabalho tem como objetivo entender como as ações praticadas pelo Judiciário estão diretamente relacionadas com o povo, e a necessidade de essas estarem mais próximas do sujeito em si e de suas necessidades.

Através da reflexão supracitada procuramos responder ao seguinte questionamento: “Tendo como base os conceitos da justiça restaurativa e da práxis freireana, quais são as possibilidades de ação e de posicionamento na relação judiciário X sujeito?”. Para isso, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório com o objetivo de unir duas perspectivas que em um primeiro olhar parecem relativamente distantes: a da prática jurídica em sua essência e a da comunicação com base freireana. Tal procedimento se justifica pela percepção da necessidade de uma justiça que acolha e entenda seus sujeitos, que se comunique de maneira não apenas justa, mas compreensiva e próxima, que valorize e assimile o contexto em que tais sujeitos estão inseridos, sem que estes sejam vistos de maneira reduzida e objetificante. É preciso que nos livremos das amarras da objetividade excessiva para que a justiça se dê de forma eficaz.



Assim, como impulso inicial, partimos da ideia de que não somente a ação do Poder Judiciário se vê ineficiente para a sociedade em que vivemos atualmente, como a falta de comunicação (ou a falta de uma comunicação eficiente e positiva) deste com a sociedade a qual pertence colabora para que não tenhamos um adequado mecanismo de solução de conflitos, perpetuando-se ao longo dos tempos uma justiça que não mais atende aos anseios de seu povo. Para isso é que propomos a união da Justiça Restaurativa com a Práxis Freireana.

O modelo de Justiça Restaurativa, assim descrito por Zehr, conjectura uma justiça diferente daquela consolidada pelo modelo tradicional, colocando como pressupostos fundamentais a admissão da responsabilidade do fato e a reparação do dano causado. A Justiça Restaurativa nos oferece uma nova alternativa para pensarmos as ofensas, pautada por um novo conjunto de princípios e valores, formando uma nova filosofia, que nos oferta um novo leque de perguntas a serem formuladas (ZEHR, 2017).

A Justiça Restaurativa procura resgatar práticas utilizadas pelas comunidades antigas, que se fundamentavam na mediação e em outras características restaurativas. As práticas restaurativas firmadas nas abordagens propostas pelos processos circulares têm por sua origem, na busca por resolver e transformar os conflitos em geral, práticas nascidas nas Primeiras Nações Indígenas no Canadá, interpretando os processos circulares como um caminho para construir e sanar comunidades. Esta última afirmativa é dotada de especial importância, pois nos relembra as desigualdades práticas vivenciadas pelas diversas comunidades que compõem o todo, que compõem o nosso Estado e, por consequência, a nossa sociedade, visto que se não nos detivermos na análise de suas diversas complexidades e particularidades cometeremos injustiças com ambas as partes litigantes na relação conflituosa, ou seja, vítima e infrator (ZEHR, 2017).

Dentre as forças motrizes que impulsionaram o fortalecimento da Justiça Restaurativa, destacam-se a crise no modelo tradicional, consolidado na evolução dos séculos, a necessidade pela busca de uma melhor política ressocializadora e os movimentos que se insurgiram a favor da construção de uma resolução alternativa de conflitos (LEAL, 2014).

Todo conflito, seja ele de ordem penal ou não, implica em danos a serem reparados, e o que se busca por intermédio do procedimento restaurativo é a consolidação de uma nova forma de enxergá-lo, sem a função estigmatizadora e também sem a sua consequente expropriação por parte do Estado, com este assumindo o protagonismo da relação, pondo-se no papel de maior afetado pela prática que dera origem a relação conflituosa.

Nosso Poder Judiciário, do como atualmente se estrutura, fortalece essa visão de empoderamento estatal em face das necessidades da população a qual objetiva guarnecer. Ao

considerarmos o Estado no papel de ente constituído na finalidade de atender aos anseios e desejos da população, por intermédio de suas ações e decisões, o vemos falhar nessa execução, visto que consolidar o aspecto inquisitorial apenas afasta os cidadãos do acesso a justiça, por vez que não vislumbram o atendimento real às suas necessidades e anseios (ACHUTTI, 2014).

É nesse contexto que se insurge a Justiça Restaurativa, buscando aproximar o Direito da comunidade, outra vez, retirando o cidadão, por vezes no papel de vítima, do ostracismo, lhe concedendo o protagonismo de suas relações, exemplificando ser o cidadão quem melhor pode expressar seus desejos. Mas para isso, torna-se necessário que o sistema lhe dê condições, permitindo aos operadores da justiça atuar em conjunto com a sociedade.

É importante ressaltar ainda que ao nos referirmos ao conceito de Práxis Freireana estamos falando sobre os princípios de educação popular e de valorização do sujeito que são propostos por Paulo Freire ao longo de suas obras. A princípio tais noções se aplicariam essencialmente à área da educação, no entanto a obra de Freire se mostra capaz de englobar muitas outras esferas da sociedade no que diz respeito às relações humanas.

Assim, ao falarmos aqui de Práxis Freireana fazemos alusão à abordagem que tem como princípio a valorização do sujeito e das suas particularidades, que entende o indivíduo como único e capaz, independentemente de sua formação, idade, classe social, gênero, etnia, cultura, religião etc. Quando partimos dessa perspectiva, tais aspectos formadores do sujeito não são mais dispensáveis ou até mesmo denegridores, ao contrário, são vistos como características que devem ser levadas em conta na relação entre sujeitos. Propomos desta forma uma ligação com a seguinte citação:

“Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das ‘zonas felizes’ da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.” (FREIRE, 2000, p. 44).

Assim percebemos, conforme supracitado, a ideia trazida por Freire e essencial à nossa pesquisa: todos os indivíduos têm os mesmos direitos e deveres, mas apesar disso não devemos alheá-los de seu contexto formador, ao contrário, o contexto social, político e cultural em que o sujeito está inserido é peça chave para o entendimento completo das situações e para o pleno andamento de possíveis resoluções de conflito.

A respeito do tratamento dos sujeitos e de como este deve se dar de forma respeitosa e valorizante, Freire (no contexto educacional e que aqui pretendemos, como já citado, estender às demais relações) fala sobre a necessidade de não objetificar o indivíduo para que assim possamos ter uma relação que de fato seja positiva e justa:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante: Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1988, p. 27).

Ora, é preciso que não apenas deixemos o sujeito livre para conhecer (e assim entendemos também, expressar-se e posicionar-se) como também nos deixemos conhecer os sujeitos. É preciso, que nos desprendamos da pressa e da rotinização dos processos para fazer com que tais processos de relação entre os indivíduos se deem de maneira proveitosa.

### **Desenvolvimento**

O que temos com a prática restaurativa, segundo uma de suas maiores defensoras, Kay Pranis, é a construção de uma democracia participativa, indo para além do entendimento firmado por uma maioria simples, concedendo-nos uma percepção moderna acerca dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que resgata visões tradicionais sobre o dano e o conflito, esquecidas a partir da construção do modelo de expropriação estatal, quando o Estado assumiu papel antes ocupado pelo cidadão (ZEHR, 2017). E claro, ao pensarmos em uma democracia participativa é impossível que não se pense nos sujeitos e na relação que o próprio Judiciário tem com os mesmos. É sobre essa relação que nos debruçamos no desenvolvimento deste trabalho: Para que a democracia participativa de fato se consolide é preciso que a relação entre Judiciário e Sujeito se dê de maneira a valorizar os sujeitos e suas particularidades, como é proposto por Freire, de forma que não apenas penas e sanções sejam aplicadas, mas que os sujeitos envolvidos no conflito de fato tenham seus anseios e suas angústias resolvidos e que sejam de fato ouvidos e valorizados pelo Poder Judiciário.

Diferente do caminho tradicional, pautado pelo modelo retributivo de resolução de conflitos, onde se busca a imposição de uma pena ao infrator, tendo esta como alicerce o sofrimento estigmatizante que é imposto ao delinquente, por intermédio da aplicação das penalidades previstas, surge a Justiça Restaurativa. Dito isso, o modelo de justiça restaurativo dirige seu caminho para uma análise mais profunda acerca dos impactos que a ação delituosa provoca em suas vítimas, buscando um meio mais efetivo de outorgar a sua justa reparação, rompendo com os paradigmas de ser o delito uma violação ao Estado e não ao cidadão, que é quem verdadeiramente sofre com os comportamentos delinquentes (NERY, 2014).

Tal mudança de visão propõe que se mude também todo o processo que envolve os sujeitos participantes da ação judicial. Para que de fato o foco deixe de ser a pena imposta e o

sofrimento do delinquente é preciso que a abordagem do Judiciário deixe de ter como principal eixo o castigo aplicado ao acusado e passe a buscar a visualização deste sujeito conforme o meio em que ele se insere, a fim de que a reparação seja feita tendo como objetivo a não reincidência do acusado e não mais a mera exclusão deste sujeito para as margens da sociedade. Para que tal mudança se realize uma peça se faz essencial: o diálogo. É apenas através dele que será possível alcançarmos uma justiça que fato se importe e valorize os indivíduos:

O diálogo tem significação precisamente por que os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. [...] Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando (FREIRE, 1993, p.118).

A relação entre o que Freire propõe entre professor-aluno e o que propomos aqui entre Judiciário-sujeito fica explícita ao lermos o trecho acima. O diálogo não só valoriza e diferencia os sujeitos como também abre espaço para que a reparação do indivíduo seja feita de maneira eficiente, entendendo os lados do acusado e do acusante, ficando a cargo do Poder Judiciário mediar a relação e providenciar as medidas cabíveis com base no diálogo, nos sujeitos, no contexto e na acusação em si. Ora, o Poder Judiciário, para executar seu papel, precisa do diálogo com a comunidade para fazer justiça. Sem conhecer o jurisdicionado, a realidade da comunidade, é impossível atender as necessidades dessa comunidade de forma satisfatória, acaba afastando-se e agindo de maneira insuficiente, tal afastamento acaba deslegitimando o próprio Judiciário, gera quebra da confiança por parte da comunidade em relação ao Judiciário e assim este já não pode mais exercer seu papel primordial.

Diante de todos os fundamentos anteriormente elencados acerca da Justiça Restaurativa, nos cabe estabelecer algumas considerações. Apesar da terminologia restaurativa, esse novo modelo de justiça não busca firmar uma obrigatoriedade das partes de se perdoarem ou se reconciliarem, mas sim lhes fornecer uma nova visão a respeito do fato ocorrido. Assim como sabe não ser possível a aplicabilidade da restauração a todos os conflitos que lhe forem submetidos, acontecendo que, por vezes, o máximo que se poderá buscar alcançar é uma transformação. Esta última tem por finalidade o resgate de uma melhor versão de nós mesmos, a busca por nos religarmos uns aos outros por aquilo que há de positivo na nossa vida social, no nosso convívio enquanto seres pertencentes a uma sociedade global. Dentre os aspectos já mencionados, nos cabe ressaltar mais um, de especial relevância, que é o de afirmar não se

tratar a Justiça Restaurativa de um modelo completamente oposto ao da tradicional justiça retributiva (ZEHR, 2017).

Dessa forma, é preciso que não se tenha a Justiça Restaurativa como uma simples alternativa a um modelo já construído, mas que a entendamos como uma saída possível para a resolução de conflitos de um modo menos exaustivo e doloroso, como um modelo que tem por intuito promover o diálogo e através dele o melhoramento das partes envolvidas, que busca sair da monotonia do Judiciário atual (que, de maneira geral, não detém mais a confiança do povo) para obter resultados mais satisfatórios para todos, sem pretensões extraordinárias de perdão e conciliação, mas com a certeza do oferecimento de uma justiça que preza pela qualidade dos resultados através do diálogo e da comunicação. Trata-se de uma colocação do Judiciário não como detentor de poder sobre os indivíduos, mas de mediador das relações em questão. Freire em entrevista a Moacir Gadotti ainda comenta sobre o momento de colocar o diálogo em prática: não deve, segundo o estudioso, a figura mediadora (em nosso caso o Judiciário) colocar-se em uma posição de quem sabe de tudo, ao contrário, deve reconhecer a experiência de vida dos sujeitos e a configuração destes como portadores de um saber. Assim obtém-se a confiança por parte do jurisdicionado e proporciona-se um ambiente mais convidativo.

Para exemplificar o modo pelo qual os polos restaurativo e retributivo não são tão opostos quanto o que geralmente se presume, buscaremos as palavras do filósofo do Direito Conrad Brunk, conforme nos é colocado por Howard Zehr. Nas palavras do filósofo, ambos os polos possuem o mesmo objetivo primário, que é o de resolver o conflito por intermédio da reciprocidade, ou seja, tem por finalidade a perquisição por um modo de igualar a situação das partes conflitantes. Sua vital diferença reside na proposta que vislumbram como sendo a mais eficaz para alcançar o intento. Embora ambos os modelos de justiça concordem nos fatos de que o comportamento nocivo do indivíduo desequilibra a balança social, firmando que a vítima merece algo e que o ofensor deve algo, assim como a necessidade de que deve haver uma proporcionalidade entre o ato lesivo e a reação que será imposta contra ele, as duas abordagens se diferenciam sobre o que será o objeto da reação estatal que, novamente, dará equilíbrio a balança, afetada pelo comportamento social do indivíduo desviante (ZEHR, 2017).

Para o modelo de justiça retributiva basta a dor como sendo o elemento capaz de acertar as contas, trazendo novamente o equilíbrio, ocorre que, como nossa sociedade manifestou por meio da busca por meios alternativos de resolução de conflitos, este é um comportamento contraproducente que, na prática, não tem demonstrado resultados satisfatórios. Ou seja, fica bastante evidente que essa é uma das abordagens do Poder Judiciário que não satisfaz os cidadãos, destinatários das suas políticas de resolução de conflitos. Nesse contexto se insurge a

Justiça Restaurativa, afirmando ser o único elemento apto para trazer a resolução do conflito, com o conseqüente reequilíbrio da relação, o reconhecimento dos danos sofridos pela vítima e suas necessidades aliado ao esforço para que o indivíduo infrator assuma a sua responsabilidade perante o fato. Se trouxermos essa inevitabilidade da perquirição por um acerto de contas para o lado positivo, estaremos enfim legitimando todas as partes, construindo uma transformação em suas vidas que, por sua vez, é um dos preceitos desse modelo restaurativo (ZEHR, 2017).

E ora, apesar de não serem completamente opostos, como foi possível perceber acima, o diálogo, nosso objeto de foco ao longo deste debate, não é possível de ser propiciado com eficácia no modelo retributivista, pois tal modelo acabou por afastar-se do povo, mantendo-se alheio a comunidade e às particularidades que são inerentes a esta. Colocando-se quase como um poder isolado com ar de autosuficiência:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1997, p.46).

É de fundamental importância demonstrarmos o jeito pelo qual a Justiça Restaurativa se liga ao Poder Judiciário e suas abordagens, ressaltando, mais uma vez, que o modelo restaurativo não objetiva a eliminação do modelo retributivo tradicional, pois a inafastabilidade da atividade jurisdicional é princípio fundamental do Estado Democrático de Direito e somente com a coexistência de ambos os modelos é que será possível termos o estabelecimento da manutenção das garantias contra o poder punitivo. O Judiciário se demonstra como figura indispensável para a construção de uma efetiva resolução do conflito, o que evidencia o fato de que não pretende a Justiça Restaurativa assumir posto de ser um controle exclusivo de resolução de conflitos. A coexistência dos sistemas de justiça, restaurativo e retributivo, é princípio e valor defendido pela Justiça Restaurativa (SALIBA, 2009).

A Justiça Restaurativa respeita todos os princípios que regem o Estado Democrático de Direito, e é por esse motivo que busca dialogar com as diferentes instituições que compõem o nosso Poder Judiciário. Em virtude disso, se apresenta como alternativa ao sistema penal tradicional, respeitando a legalidade e as garantias asseguradas as partes. Assegurando o já dito, os acordos obtidos por intermédio dos procedimentos restaurativos podem ser revistos pelo Ministério Público, da mesma forma que para o advogado ou defensor público será permitido ouvir as partes e reconduzir o processo restaurativo, com a presença de novos mediadores ou conciliadores (SALIBA, 2009).

Assim sendo, fica claro que o modelo de justiça tradicional, com as suas atuais abordagens, precisa ser revisto, e é a isso que a Justiça Restaurativa se propõe, sem defender a eliminação do modelo retributivo. Isso nos demonstra uma constante necessidade de revermos e reconstruirmos os Direitos e garantias conforme se dá o avanço dos nossos indivíduos e da sociedade como um todo, concretizando um dos aspectos democráticos de nosso Estado (SALIBA, 2009).

Com o modelo de restaurativo de justiça temos a oportunidade de construção de uma sociedade mais madura, visto que ambas as justiças, restaurativa e retributiva, partem das emoções, do emocional responsável por reger o nosso coletivo, entendendo ser fundamental, em nossa análise, que não podemos dissociar o indivíduo de suas emoções, tanto quanto do fato de que a prática conflituosa gera uma desarmonia emocional. Portanto, a diferença entre os modelos de justiça repousa no fundamento da diferença de canalização das emoções. Aqui, no âmbito das emoções, é o momento em que a Justiça Restaurativa se demonstra esperançosa na efetividade da conclusão de que a mudança de abordagem gerará uma mudança social, no modo como nos relacionamos com o outro (LEAL, 2014).

Por meio do modelo restaurativo há a transformação de emoções destrutivas e construtivas, ao mesmo tempo em que modifica a forma pela qual o infrator responderá ao delito. Se pelo modelo retributivo o infrator responde de forma passiva, no modelo restaurativo se exigirá dele uma postura ativa, por onde deva buscar reparar, na medida do possível, o dano causado. Todas essas modificações alteram o impacto que o delito causa no seio social e não somente na sua administração. Para uma mudança na abordagem do Poder Judiciário é fundamental que haja essa modificação no modo pelo qual as próprias partes se relacionam, resolvem suas contendas (LEAL, 2014).

Entendendo ser a Justiça Restaurativa um conceito novo, uma abordagem nova dentro de um sistema tradicional de justiça já a muito consolidado, torna-se difícil encontrar um conceito conclusivo a seu respeito, gerando uma situação onde vislumbramos sua definição a partir de seu movimento emergente, que ainda se encontra em construção. O procedimento restaurativo enxerga a ação do infrator como sendo algo para além da transgressão a uma norma estatal, exigindo, portanto, mais do que a sua mera punição. Essa modificação no modo de enxergar a justiça é o que nos propõe a Justiça Restaurativa por intermédio de seus princípios restaurativos, proporcionando uma colaboração ativa entre vítima, ofensor e comunidade, para que juntos visualizem os danos causados e assim proponham sua devida solução, encontrem uma justa reparação (NERY, 2014).

A visão ampla do contexto em que acontece a infração, que se fala acima, corrobora para que os indivíduos sejam vistos como sujeitos únicos e particulares e não como simples peças de um processo objetivo a ser solucionado. Assim é possível que proporcionemos uma justiça que valoriza o sujeito e seus saberes:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos... trazem consigo de compreensão de mundo [...] Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros [...] Os camponeses analfabetos não necessitam de um contexto teórico para chegarem a uma tomada de consciência de sua objetiva situação opressora [...] Mas o que a tomada de consciência surgida da imersão nas condições de vida diária não lhes dá é razão de sua condição de explorados. Esta é uma das tarefas que nós [educadores] temos que conseguir o contexto teórico. (FREIRE, 1993, p. 85 e 86)

O educando de que Freire fala acima pode, com facilidade, ser visto em nosso caso como o sujeito do delito cometido. O que propomos com a Justiça Restaurativa aliada à Práxis Freireana é justamente que deixemos de ver os indivíduos da ação judicial apenas como o acusado e o acusador, a vítima e o agressor, mas que passemos a entender esses indivíduos de fato como sujeitos particulares, a fim de que a resolução aplicada pelo Judiciário se dê de maneira a deixar com que as partes sejam ouvidas e possam manifestar suas justificativas, anseios e motivações de forma clara.

A formação do processo restaurativo quebra com os paradigmas da ordem vigente, de sempre procurar a resolução dos conflitos por intermédio do litígio, do enfrentamento, construindo muitas vezes um novo conflito a partir daquele primeiro que lhe dera origem. Baseada em valores fundamentais tais como o encontro, a reparação, a reintegração e a inclusão, a Justiça Restaurativa nos propicia um novo olhar sobre o outro, uma nova visão sobre a justiça e o conflito, caracterizando uma abertura da justiça através da colaboratividade e da inclusão. Nessa nova visão, temos uma justiça preocupada com a dignidade de todas as partes afetadas pelo conflito, dando prioridade para as necessidades humanas e comunicação dos sentimentos (NERY, 2014).

## **Conclusão**

Com a realização da pesquisa relatada acima foi possível que percebêssemos como a Justiça Restaurativa aliada aos parâmetros de relacionamento entre sujeitos propostos por Paulo Freire ao longo de suas obras, se mostra como uma alternativa viável e que possibilita a concretização de uma justiça que de fato atenda os anseios de sua população. Colocando novamente a justiça no lugar que de fato ela deve estar, o de andar lado a lado com a sociedade



em que está inserida, compreendendo as particularidades inerentes a ela e lidando com os problemas que eventualmente surgem de modo eficiente, a fim de proporcionar uma solução que contemple e de fato auxilie os envolvidos.

O diálogo é peça-chave para a efetivação de uma Justiça mais eficiente, sendo considerado por nós através das referências citadas o cerne da proposta alternativa que buscamos endossar neste trabalho. A justiça deve, indispensavelmente, ser voltada ao atendimento das necessidades do cidadão, tornando-se primordial que passe a enxergar a realidade das pessoas e comunidades as quais se dirige, não bastando um mero exercício de tutela jurisdicional afastadamente. É o exercício do Poder Judiciário, de forma longínqua da realidade, que gerou o modelo de justiça que ora rege nossas relações sociais e os anseios que delas nascem, não possibilitando faticamente a sua aliança ao Direito, assim nos garantido pelas normas vigentes, a uma efetiva justiça a ser obtida por intermédio de sua aplicação no caso concreto.

O exercício das práticas restaurativas, concretizadas em vários locais ao redor do globo, como o demonstrado no presente trabalho, nos permitiu vislumbrar a oportunidade de desenvolvermos uma nova justiça, com uma nova visão acerca do fato jurídico e das partes envolvidas, podendo assim haver o nascimento de uma nova vertente que se alie ao que já fora construído ao longo dos tempos, sem a defesa de sua eliminação, mas se propondo a complementar nos pontos e aspectos em que tenha falhado, enquanto caminhava na busca por alcançar os propósitos os quais um dia pretendeu resguardar e efetivar.

Dito isso, fica evidente que não podemos negar a indispensabilidade de se estabelecer a procura por mecanismos alternativos de resolução de conflitos, uma vez que a comunidade em geral está insatisfeita com a abordagem recebida pelo Poder Judiciário e os demais entes a ele aliados. Neste trabalho, buscamos defender um melhor olhar para a Justiça Restaurativa, justificando seus princípios que em muito podem acrescentar nessa senda onde vislumbramos as defesas por novas visões, por uma nova justiça. Ressaltando que uma nova justiça passa, obrigatoriamente, por termos uma visão renovada sobre o outro e, principalmente, sobre nós mesmos, enquanto cidadãos componentes do todo, de um organismo social que precisa da ação do coletivo para funcionar e sobreviver. Valorizar o outro é valorizar a nós mesmos e, conseqüentemente, a comunidade a qual estamos inseridos. Somente partindo dessa corrente é que conseguiremos construir uma nova justiça e uma nova abordagem do seu direcionamento.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel Silva. *Justiça restaurativa e abolicionismo penal*. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 ed. 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

LEAL, César Barros. *Justiça Restaurativa Amanhecer de Uma Era: Aplicação em Prisões e Centros de Internação de Adolescentes Infratores*. Curitiba: Juruá, 2014.

NERY, Déa Carla Pereira. *Justiça Restaurativa: Direito Penal do Inimigo versus Direito Penal do Cidadão*. Curitiba: Juruá, 2014.

SALIBA, Marcelo Gonçalves. *Justiça Restaurativa e Paradigma Punitivo*. Curitiba: Juruá, 2009.

ZEHR, Howard. *Justiça Restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2017.

# JUVENTUDES E EDUCAÇÃO

*Estudar as juventudes contemporâneas e suas relações com as mais diferentes temáticas e os diferentes campos do conhecimento faz-se oportuno em uma sociedade que, cada vez mais, subestima as capacidades destes sujeitos. O principal objetivo do Grupo de Trabalho é estabelecer discussões sobre as Culturas Juvenis contemporâneas e suas interfaces com a Educação, Sociologia e Psicologia socializando pesquisas científicas, reflexões e experiências, articuladas a diferentes contextos. Como aporte teórico, recorre-se aos autores referências no campo das Juventudes, quais sejam: José Machado Pais; Carles Feixa; Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Jesus Martín-Barbero; Rossana Reguillo; Mário Margulis; Néstor Garcia Canclini; entre outros. Há o entendimento, de acordo com a leitura de Feixa (2004), de que as culturas juvenis são as formas pelas quais os jovens estabelecem relações no coletivo, em espaços intersticiais à vida institucional, ou seja, o conceito de coletividade é presente em tais discussões. Ainda, em consonância com Dayrell e Carrano (2014), há que se esclarecer que “as práticas culturais juvenis não são homogêneas. As configurações sociais em torno das identidades culturais não se constituem abstratamente, mas se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.” São contempladas pesquisas que articulem as temáticas das juventudes com: a escola, a cidade, a cultura, as sociabilidades, o meio ambiente, o cotidiano, o trabalho, a transição para a vida adulta, as políticas públicas, a vida rural, o ensino superior, as questões de gênero, as migrações, a violência e outros temas pertinentes. Em relação às diretrizes que orientam os trabalhos contemplados no GT, pesquisas e relatos que apresentem discussões teóricas; discussões teórico-analíticas; resultados de pesquisa e relatos de experiência serão apreciados. Neste sentido, é ampla a margem de possibilidades de trabalhos a serem inscritos no GT Juventudes e Educação, possibilitando o alargamento destas discussões as quais configuram-se como importantes não apenas para o campo das juventudes, mas também para a academia e para a sociedade como um todo.*

# **O PORTFOLIO COMO AVALIAÇÃO CONTÍNUA NO ENSINO SUPERIOR: CONVERGÊNCIAS ENTRE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E SOCIABILIDADE**

*THE PORTFOLIO AS A CONTINUOUS EVALUATION IN HIGHER EDUCATION:  
CONVERGENCES BETWEEN EDUCATION, YOUTH AND SOCIABILITY*

*Caroline Casali  
Doutora em Ciências da Comunicação e Professora Adjunta /UFPEL  
carolcasali@gmail.com*

## **Introdução**

O ensino superior tem como público, hoje, uma maioria formada por alunos acostumados à facilidade no acesso à informação e à dinamicidade das relações de consumo e produção de conteúdo via internet. Diante desta realidade, muitos professores escolhem por aderir às novas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, sem planejar, contudo, espaços de produção pelos alunos. Dessa forma, repetem velhas práticas de ensino, focadas no conteúdo e centradas na figura docente, mesmo com o uso de novos recursos. Importa, assim, reconhecer os limites e deficiências das atividades docentes tradicionais em vez de adotar qualquer tecnologia como pretensa solução para os problemas de engajamento dos alunos.

Considerando que a inserção de tecnologias em sala de aula, por si só, não garante o engajamento dos jovens contemporâneos e que dentre as principais reclamações deles estão as práticas de avaliação no ensino superior – majoritariamente aplicadas como provas e confecção de artigos, resenhas e resumos -, este trabalho apresenta uma experiência de avaliação realizada por portfólios no ensino superior. A experiência aconteceu na disciplina de Comunicação e Turismo do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas, no segundo semestre de 2019, pela exigência de que cada aluno organizasse um portfólio<sup>1</sup> com produções próprias sobre os conteúdos abordados em aula.

Essa experiência fundou-se na relação entre as considerações de sabedoria digital (PRENSKY, 2012), do educar pela pesquisa (DEMO, 2000), e do entendimento de que as práticas culturais juvenis – que não são homogêneas – incidem também sobre a aprendizagem (SOUSA, 2015).

---

<sup>1</sup> O portfólio é um produto realizado a partir do conjunto de trabalhos produzidos pelos estudantes, durante uma disciplina. Nesta experiência, incluiu produção de fotografias, de poesia, análises de textos e imagens.

Em relação ao uso de tecnologias e as diferenças entre gerações, Prensky (2001) foi um dos primeiros autores a chamar atenção para a importância de considerar que o envolvimento com as tecnologias estava mudando a forma de aprender de crianças e jovens. Prensky (2001), embora muito criticado pela falta de rigor científico em suas afirmações, postulou sobre a diferença entre as gerações de “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Os primeiros, para o autor, consistem nos alunos que nasceram depois do advento da internet, enquanto que seus professores, “imigrantes digitais”, seriam aqueles que precisariam se adaptar às novas tecnologias, pois ainda possuem “sotaques” no uso de novas tecnologias, uma vez que foram socializados na sociedade analógica.

Prensky no seu artigo de 2001 buscava chamar atenção da comunidade educacional, especialmente professores e gestores escolares, da necessidade de se considerar que o contexto mudou e criticava a resistência para aceitar as mudanças de comportamento dos alunos e a necessidade de se considerar a urgência em renovar e /ou criar metodologias que permitam aos nativos digitais serem desafiados a aprender e a serem protagonistas ativos da sua formação (GIRAFFA, 2013, p.101).

Prensky denunciava a incapacidade de imigrantes digitais comunicarem aos nativos digitais, entendendo que a escola e suas metodologias tradicionais não engajavam mais essa nova geração de alunos. Mais tarde, Prensky (2012) abordou o conceito de sabedoria digital (*digital wisdom*) para falar das diferentes habilidades que os indivíduos têm em reconhecer tecnologias e fazer uso delas. Sob essa ótica, Prensky observa uma aproximação entre as gerações de nativos digitais e imigrantes digitais no uso de tecnologias.

Em relação às diferenças entre alunos acostumados às tecnologias digitais e professores que ainda caminham para sua utilização, interessa pensar sobre as possibilidades de comunicação entre eles, o que exige dos professores a consideração de novas características e habilidades desses alunos. Considerando as obras de Prensky (2001; 2012), de Rosen (2010) e de Sousa (2015), tem-se que os alunos, “nativos digitais”, que cresceram sob a lógica digital e em um ambiente tecnológico, concebem o mundo sob a ótica da conexão; eles percebem que toda a informação está disponível a poucos cliques, a partir de recursos oferecidos por ferramentas como o Google<sup>2</sup>; eles dispõem de notícias em tempo real nas linhas do tempo de sites de redes sociais<sup>3</sup>, como Facebook, Instagram, Youtube<sup>4</sup>; esses sites de redes sociais e outras tecnologias disponíveis também compõem oportunidades emancipatórias e de

---

<sup>2</sup> Google LLC é uma empresa de serviços online que detém, dentre outros produtos e serviços, o Google Busca, pelo qual é possível fazer pesquisas na internet sobre qualquer tipo de conteúdo.

<sup>3</sup> Sites de redes sociais são suportes para as interações que constituirão as redes sociais, “eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes”. (RECUERO, 2009, p.103).

<sup>4</sup> Facebook, Instagram e Youtube são sites de redes sociais que estão entre os cinco mais acessados, em 2019, no Brasil.

socialização. Por outro lado, cabe ponderar que muitos jovens são excluídos desses processos pela falta de acesso às tecnologias ou de alfabetização digital (SOUSA, 2015).

Nessa conjuntura, a sala de aula do ensino superior é um espaço diverso, composto por alunos “nativos digitais” que exigem novas práticas docentes e por alunos que não foram incluídos na cultura digital, por falta de acesso ou de “alfabetização digital”. Por isso, apenas incluir tecnologias digitais às aulas não é garantia de práticas mais democráticas, dinâmicas e que gerem engajamento em alunos de ensino superior. Exemplo disso é o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que têm o potencial de serem espaços para uma aprendizagem mais dinâmica e personalizada, mas que são utilizados, não raras vezes, para velhas práticas docentes centradas no professor e no conteúdo, como repositório de aulas em PowerPoint ou para proposição de avaliações que devem ser devolvidas no formato de documentos, tal como a entrega de textos em sala de aula.

Para os alunos incluídos na cultura digital, a universidade não é o único espaço de formação e obtenção de informação, mas para os alunos excluídos dessa cultura, a universidade pode ser muito mais do que formação profissional, e o professor é o sujeito que realiza a mediação nos processos de aprendizagem desses sujeitos tão diversos.

Enquanto docente da disciplina de Comunicação e Turismo, no Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas, a autora sentiu a necessidade de repensar práticas de avaliação, buscando contemplar a diversidade da turma e proporcionar autonomia para os alunos. Com esse objetivo, foi proposta a realização de portfólios individuais. Para Rangel e Nunes (2016, p.167), “o portfólio sugere uma prática interdisciplinar e propõe a aplicação de tecnologias analógicas e digitais, visto estabelecer extensa rede cognitiva”. Dessa forma, cada aluno poderia escolher os conteúdos das aulas que gostaria de destacar e a forma de fazê-lo, usando os materiais que lhe estivessem disponíveis.

Nesse sentido, o portfólio contribui com a prática do Educar pela Pesquisa (DEMO, 2000), em que o repasse de conteúdos não é prioridade; o aluno tem autonomia para escolher seus processos de construção de conhecimento e o professor é mediador nesse processo.

O professor assume postura de orientador, definindo-se como alguém que, tendo produção própria qualitativa, motiva o aluno a produzir também. Esse processo educativo começa do começo, ou seja, começa pela cópia, pela escuta pelo seguimento de ritos introdutórios, mas precisa evoluir para a autonomia (DEMO, 2001, p. 130).

A experiência de autonomia dos alunos na construção de seus portfólios para a disciplina de Comunicação e Turismo é detalhada nas próximas seções. Na seção de metodologia, são apresentadas as características da turma de alunos participantes e são detalhados os procedimentos adotados na experiência. Em seguida, a seção de resultados apresenta as análises

realizadas a partir das avaliações dos portfólios. E, por fim, as conclusões resumem os resultados encontrados na experiência, demarcam as limitações da prática, e recomendam o uso do portfólio como avaliação no ensino superior.

## **Metodologia**

Em consideração aos aspectos apresentados anteriormente, esta seção apresenta a experiência de aplicação do portfólio como método de avaliação contínua da disciplina de Comunicação e Turismo, no Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas. O objetivo da prática foi repensar o sentido da avaliação, buscando um método diferente dos procedimentos classificatórios tradicionais, como as provas. Para isso, cada estudante da turma foi desafiado a construir seu portfólio, destacando o conteúdo que mais lhe interessou em cada aula e relacionando esse conteúdo às suas vivências e consumos cotidianos.

A turma em questão era formada por 15 alunos regulares do Curso de Bacharelado em Turismo, estando a maioria deles no sexto semestre do Curso. Com exceção de duas alunas que tinham, à época, 55 anos e 47 anos, a turma era formada por alunos com média de idade de 22 anos, procedentes da cidade de Pelotas/RS ou de outras cidades da região Sul do Estado do Rio Grande do Sul, tais como Canguçu ou Cerrito. Em relação ao gênero dos alunos, 20% era do gênero masculino e 80% da turma do gênero feminino. A turma também era diversa em relação ao aspecto étnico-racial.

A possibilidade de realização do portfólio como avaliação da disciplina foi apresentada oralmente à turma no primeiro dia de aula, junto ao plano de ensino, justificando-se que visava a favorecer: (a) as habilidades e competências de cada um, (b) o tensionamento entre teoria e prática, (c) o percurso individual de produção do conhecimento, (d) a livre expressão e criatividade, e (e) a revisão e reflexão sobre as atividades realizadas em sala de aula.

A proposta foi prontamente acolhida pelos alunos, que consideraram o portfólio uma avaliação mais aberta em relação às possibilidades de criação. Alguns deles ponderaram se tratar da primeira vez em que ouviam falar da palavra *portfolio* e, por isso, o conceito foi amplamente apresentado, inclusive, com exemplos de diferentes áreas.

Sobre o suporte do portfólio, decidiu-se com a turma que poderia ser realizado em pastas plásticas, cadernos ou fichários. Obrigatoriamente, cada *portfolio* deveria apresentar o nome do aluno e um texto produzido para cada aula ministrada no semestre (totalizando 18 aulas, logo, no mínimo 18 textos); o texto deveria destacar algum conceito, teoria, ideia mencionada em aula e a interpretação/produção do aluno sobre essa ideia. Os alunos tinham liberdade para

apresentar os textos em qualquer formato, com a possibilidade de usarem múltiplas linguagens, como fotografias, textos analíticos ou literários, músicas, vídeos<sup>5</sup>, etc.

Os portfólios deveriam ser entregues em duas datas, aproximadamente na oitava e na décima oitava semana de aula. Cada entrega produziria uma nota para compor, junto ao trabalho final da disciplina, a média final do aluno. Contudo, depois da primeira entrega dos portfólios, a autora percebeu que alguns alunos responderam à atividade com produções originais, exemplos pertinentes à área de Turismo e muita criatividade, enquanto outros alunos, a maioria da turma, foram bastante tímidos em suas interpretações, escolhendo determinado conceito e trazendo um exemplo comum sobre ele.

Por isso, optou-se por não conferir nota à primeira entrega dos portfólios, mas emitir pareceres que pudessem colaborar com a realização do restante do trabalho, com vistas a estimular a autonomia e criatividade dos alunos – que recém estavam tendo sua primeira experiência com o formato portfólio para avaliação. Os pareceres foram bem recebidos pela turma e, na segunda entrega dos portfólios, a dedicação dos alunos estava refletida na qualidade dos trabalhos.

Dois alunos não realizaram a primeira entrega do portfólio e a eles foi conferida a oportunidade de tirarem dúvidas sobre sua realização em data agendada. Na segunda entrega dos portfólios, os dois alunos cumpriram o prazo estabelecido e entregaram trabalhos com qualidade.

Os portfólios foram entregues em aula e a docente avaliou os textos no prazo de uma semana, fotografando os pontos relevantes para composição deste trabalho. Todos os alunos concordaram com o uso destas imagens para produção do artigo, respeitando-se a identidade dos alunos envolvidos.

Na próxima seção, são apresentados os resultados da experiência de avaliação com portfólios na disciplina de Comunicação e Turismo.

## **Resultados**

Nesta experiência, o portfólio proporcionou a revisão e fixação de conceitos, promoveu a autonomia do estudante, proporcionou sua reflexão sobre o processo de construção do conhecimento, valorizou a sociabilidade do estudante, que destacou conteúdos de acordo com a dinâmica de relações das quais participa. Além disso, enquanto avaliação contínua, o portfólio

---

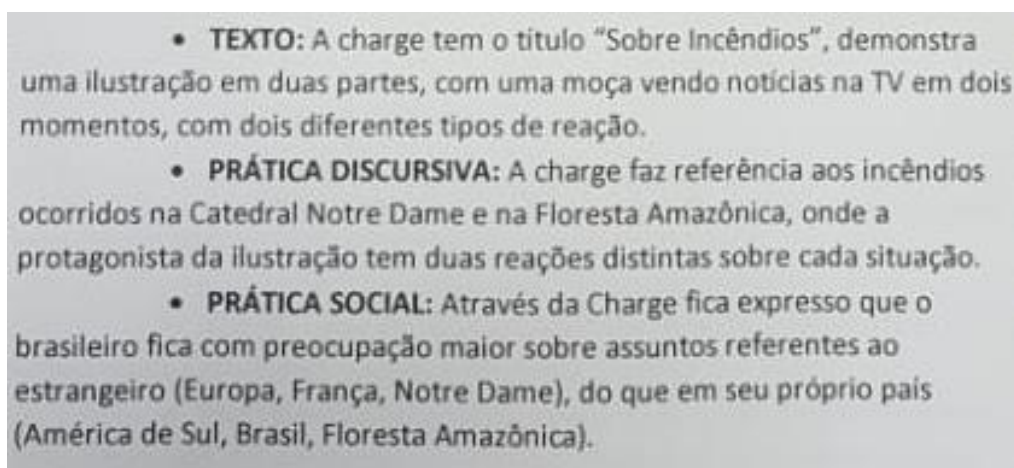
<sup>5</sup> No caso de vídeos e músicas, os alunos poderiam apresentar os links para que a docente avaliasse remotamente a referência.



possibilitou a identificação de didáticas que não funcionaram, possibilitando corrigi-las no decorrer do semestre letivo. A seguir, são detalhadas as práticas que possibilitaram essas conclusões.

Acerca da revisão e fixação de conteúdos, os portfólios funcionaram como um repositório dos principais conceitos trabalhados em sala de aula, um produto que pode ser guardado e revisto sempre que o aluno precisar. Proporcionou, também, o exercício de revisão e aplicação dos conteúdos estudados. Na segunda entrega do portfólio, os alunos destacaram a importância desse tipo de realização para a fixação do conteúdo. Uma aluna disse que “fixa muito mais o conteúdo do que estudando [para prova]”.

Enquanto tratava de análise da imagem, por exemplo, a professora apresentou várias leituras de fotografias em Turismo. Ao menos cinco alunos realizaram, no portfólio, análises de outras imagens não abordadas na disciplina e, assim, exercitaram a aplicação da leitura de imagens, como demonstra a Figura 1, que ilustra o exercício de análise de uma charge escolhida pelo aluno.



**Figura 1:** Fotografia do exercício de análise da imagem (2019). Fonte: Autora.

Em relação à autonomia dos alunos, observou-se que alguns conceitos se repetiram de portfólio para portfólio, reverberando o destaque dado pela professora aqueles temas durante a aula, mas a maneira de apresentar esses conceitos se diferenciou, respeitando as habilidades, competências e inteligências de cada aluno. Os alunos mais afins da sabedoria digital trabalharam com fotografias, memes, e personalização de imagens, como ilustrado na Figura 2.



**Figura 2:** Fotografia de infográfico realizado por aluno sobre Turismo 2.0 (2019). Fonte: Autora.

Na Figura acima, o aluno representou graficamente as etapas pelas quais o turista passou até ser considerado um Turista 2.0, quando pode, principalmente por conta das redes sociais, compartilhar consumos, preferências, sugestões, reclamações, contribuindo na composição de viagens de outros usuários dessas redes. O aluno usou um avatar para ilustrar sua interação com o conteúdo, destacando frases como “Olha só, dá para ver os melhores preços e serviços legais! Campo ou mergulho? Vou perguntar para os amigos do Face”, indicando a condição de produtor de conteúdo dos usuários das redes sociais em relação ao Turismo.

Outra forma de personalização se deu quando uma aluna construiu seu portfólio utilizando um caderno com linhas, escrevendo à mão e recortando e colando as figuras que mais lhe pareciam indicadas a cada conteúdo. Durante a primeira entrega dos portfólios, essa aluna explicou que comprou um caderno cuja capa trazia a fotografia da série de televisão que ela mais gosta e que, mesmo tendo computador, preferiu construir o portfólio a mão porque aprendia mais escrevendo do que digitando.

Nesse sentido, considera-se que o portfólio possibilitou que os alunos não apenas lessem, escrevessem ou decorassem conceitos; para construir o portfólio foi preciso pensar em

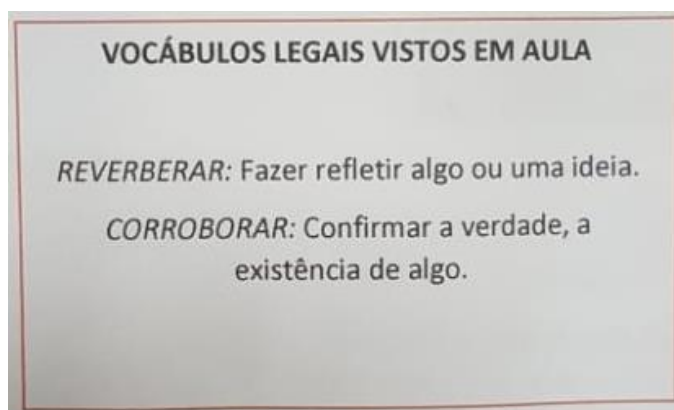
uma lógica de apresentação daquele material, valorizando as características de cada um. Esse processo envolveu organização, disciplina e pesquisa.

Um dos alunos, durante a segunda entrega do portfólio, destacou que aprendeu muito sobre Comunicação e Turismo pesquisando material para compor seu produto. Para ele, o mais interessante do processo foi “as coisas que tu achas pesquisando, porque vai abrindo uma página e depois outra e depois outra...”. O aluno em questão quis destacar que a construção do portfólio não é um processo linear e automático, mas deixa em aberto a possibilidade de que cada um construa seu caminho para o conhecimento, e a pesquisa para essa construção vai levando o aluno a conteúdos que não cabem nos 50 minutos de uma aula. O portfólio, assim, parece vir ao encontro da ideia de educar pela pesquisa (DEMO, 2000), porque decorar conteúdos não foi prioridade nesta experiência; cada aluno teve autonomia para escolher seus caminhos, organizar seu material, construir as narrativas que quisesse.

Ainda em relação à autonomia, a oportunidade de entregar o portfólio em dois momentos diferentes demonstrou que cada aluno tem ritmo diferente na construção do conhecimento e que respeitar esse tempo, conferindo comentários e oportunizando uma nova entrega, foi mais produtivo do que simplesmente aplicar uma nota sobre os primeiros produtos apresentados. Os alunos melhoraram consideravelmente suas produções para a segunda entrega, seguindo as sugestões da professora.

A realização do portfólio como um produto individual possibilitou, ainda, perceber as reflexões que os alunos fizeram na construção do conhecimento. Além dos conceitos apresentados em aula, os alunos destacaram outros conteúdos que perceberam ou sentimentos que tiveram durante as aulas, de maneira espontânea.

Como exemplo dessa reflexão que transcendeu a exposição de conceitos, a Figura 2 ilustra o destaque que um aluno deu a “vocábulo legais vistos em aula”.



**Figura 3:** Fotografia do trecho do portfólio em que um aluno destaca vocábulos (2019). Fonte: Autora.

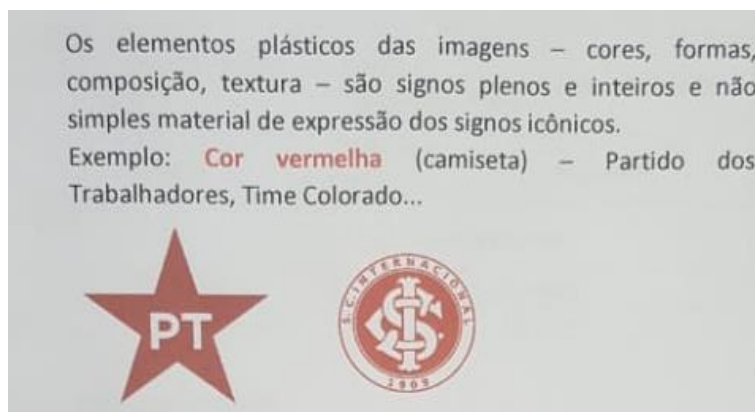
Os verbos reverberar e corroborar foram usados pela professora na explicação de conceitos em relação à comunicação. A rigor, faziam parte da forma de dizer e não do conteúdo dito. Mas o aluno considerou que tão importante quanto o conteúdo foi a forma de dizê-lo, dando destaque às palavras utilizadas na ocasião, como se as guardasse para compor seu vocabulário a partir dali.

Outra aluna, ao final do portfólio, deixou um recado escrito a próprio punho para a professora, expressando sua frustração sobre o local em que mora, em relação aos conteúdos trabalhados em aula. Ela inicia o recado da seguinte forma “Este último item foi mais um desabafo por tudo o que tenho visto e vivido na cidade desde que vim morar aqui”.

Esse destaque dado a sentimentos ou a outros ditos que não fazem parte do conteúdo da disciplina, diretamente, não tem espaço em avaliações tradicionais, como provas ou requisição de artigos, resumos, etc, e na experiência aqui narrada sentimentos e expressões pareceram tão importantes quanto conceitos na produção do conhecimento pelos alunos.

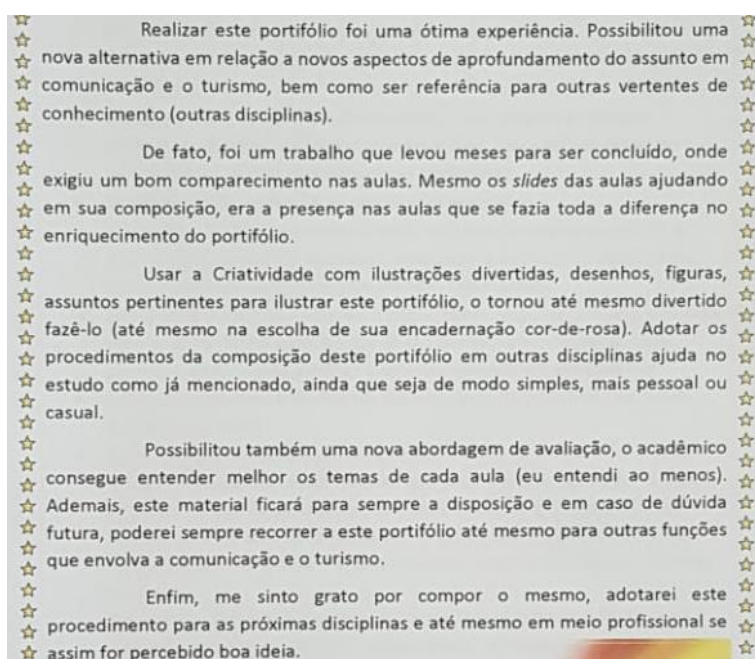
Todos os alunos imprimiram suas sociabilidades nos portfólios que construíram, deixando marcas em cada texto produzido das relações que empreendem em seu cotidiano. Um dos alunos trouxe as falas dos colegas mais queridos por ele como exemplo das discussões em aula; outro, declaradamente homossexual, escolheu analisar uma canção que fala de homossexualidade para ilustrar a relação entre poder e discurso; uma aluna relacionou também o conteúdo de discurso e poder à uma das experiências mais interessantes que ela disse ter vivido na universidade: uma dinâmica realizada com colegas em outra disciplina; vários alunos ilustraram conteúdos com fotografias de seu cotidiano, como almoços em família ou viagem realizada com cônjuges.

A Figura 4 ilustra o texto que um aluno fez sobre a importância da mensagem plástica nas imagens, relacionando a isso símbolos que fazem parte de seu dia a dia. O aluno em questão apresentou os símbolos do Partido dos Trabalhadores e do Sport Clube Internacional como exemplo do uso da cor vermelha para a construção de sentido, assim, conseguiu aplicar os conceitos estudados ao seu cotidiano e, dessa forma, o conteúdo faz muito mais sentido.



**Figura 4:** Fotografia do trecho do portfólio em que um aluno relaciona símbolos de seu cotidiano à mensagem plástica (2019). Fonte: Autora.

Em relação aos exemplos trazidos sobre Turismo pelos alunos, a maioria citou, em algum texto produzido para o portfólio, experiências pessoais sobre Turismo e patrimônio histórico da cidade de Pelotas/RS, onde a Universidade está situada. Os alunos tensionaram como os projetos abordados em aula para outras regiões do país poderiam ser adaptados para a realidade pelotense, citando os bairros onde moram, os pontos turísticos que já visitaram na cidade e os serviços com os quais têm contato diariamente. Por fim, a Figura 5 ilustra parte do relato que um aluno deixou ao final do portfólio, avaliando a experiência.



**Figura 5:** Fotografia de parte do relato de um aluno ao final do portfólio (2019). Fonte: Autora.

O relato do aluno permite visualizar que o portfólio cumpriu com os objetivos propostos em proporcionar a revisão, fixação e reflexão sobre conceitos, promover a autonomia do

estudante por meio do percurso individual de produção do conhecimento, valorizar as habilidades e competências de cada um, e promover a livre expressão, criatividade e sociabilidades dos alunos.

### **Conclusões**

Em resumo, a experiência aqui narrada permitiu entender o portfólio como uma ferramenta que promove o educar pela pesquisa, tal como abordado por Demo (2000), porque o professor funciona como mediador no processo de aprendizagem e o aluno constrói seu próprio percurso na produção do conhecimento.

O portfólio também está de acordo com as possibilidades da sabedoria digital, uma vez que a escolha pelo formato de cada texto vai depender das habilidades, competências e inteligências do aluno. Percebeu-se, ainda, que todos os alunos envolvidos, independente da faixa etária, participaram da proposta e corresponderam muito bem a ela, inclusive avaliando positivamente a ferramenta ao final da experiência.

Pondera-se que o portfólio funcionou como ferramenta de avaliação nesta experiência especialmente porque se tratava de uma turma pequena, em que a interação com a professora foi bastante proveitosa em todas as aulas e, principalmente, porque houve tempo suficiente para a leitura atenta e formulação de comentários extensos sobre cada produção. Certamente essa mesma prática seria inviável para uma turma com mais de 25 alunos.

Destaca-se a importância do portfólio como espaço de expressão dos alunos, que puderam relatar sentimentos e refletir sobre como os conceitos trabalhados na disciplina estão presentes em suas relações dentro e fora da universidade. Recomenda-se, portanto, o uso do portfólio como ferramenta de avaliação e produção dos alunos quando em turmas pequenas do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Autores Associados: Campinas, 2000.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Vozes: Petrópolis, 2001.

GIRAFFA, L. M. M. Jornada nas Escol@s: a nova geração de professores e alunos. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, Campinas, vol. 1, n. 1, p.100-118, nov/2013. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/112>. Acesso em: 24.12.19.

PRENSKY, M. *From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning*. Corwin: California, 2012.

PRENSKY, M. Digital native, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9, n. 5, p.01-06, out/2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 24.12.19.

RANGEL, J. N. M.; NUNES, L. C. O portfolio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem. *Pro-Posições*, Campinas, vol. 17, n. 3, p.167-180. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643614>. Acesso em: 24.12.19.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Sulina: Porto Alegre, 2009.

ROSEN, L. *Rewired: understanding the igeneration and the way they learn*. Martin Press: New York, 2010.

SOUSA, C. A. de M. (Org.). *Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015.

# REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE ELENOR KUNZ: NOTAS DE LEITURA

*REFLECTIONS ON THE PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM ELENOR KUNZ'S THOUGHT: READING NOTES*

*Edgar Gomes Viana Filho  
Graduado no curso de Licenciatura em Educação Física  
edgargomesvianafilho@gmail.com*

## **Introdução**

Segundo DARIDO (2003), a educação física escolar precisa romper com o modelo tradicional, esportivo e mecanicista, trazendo para as aulas novas concepções baseadas na abordagem Crítico-Emancipatória Humanista; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Contrutivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Fenomenológica; Psicomotricidade, Jogos Cooperativos e também introduzindo Saúde Renovada nos conteúdos. DARIDO (2001), coloca também a importância da obra de Kunz para a Educação Física Brasileira, considerando como referência para a formação acadêmica e para a atuação profissional dos elementos envolvidos no processo educacional brasileiro e na Educação Física escolar. A proposta metodológica de uma concepção crítico-emancipatória apresenta-se de forma fundamental para o desenvolvimento da Educação Física, pois aparece como orientação para a atuação de professores da área, por meio da sistematização dos conhecimentos científicos da área educacional da Educação Física brasileira.

De acordo com Kunz (2006), a Educação Física brasileira vai caminhando com aspectos diferenciados em relação à sua prática. Alguns professores adotam o tradicional modelo de aulas previsto em legislação com os objetivos básicos da disciplina que é a iniciação das modalidades esportivas e através deste introduzir metas socioeducativas como também orientar sobre os cuidados básicos com a saúde. O mesmo autor ressalta que, por outro lado, há o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física escolar comprometida com finalidades mais amplas, ou seja, além da utilização dos objetivos básicos da disciplina, deve se ainda inserir nas propostas pedagógicas novas práticas educacionais com tendências críticas da educação brasileira e, principalmente, na sociedade em que o aluno se encontra.

A partir destas divergências de planejamentos e aplicação prática de conteúdos nas aulas de Educação Física Kunz (2006) salienta que é preciso uma organização do ensino e da



escola onde o Esporte passa por uma análise de sentido num trabalho conjunto entre professor e alunos. Tendo em vista que o aluno precisa compreender o melhor sentido que o esporte tem e que poderá ter para o seu mundo.

Na atualidade da educação física escolar existe um questionamento a cerca sobre a forma o Professor de Educação Física pode proporcionar uma maior contribuição na formação dos alunos. Esse questionamento é necessário ser feito pelos professores, para que reflitam sobre possibilidades e propostas pedagógicas que tragam alternativas que possam melhorar suas aulas. Essa perspectiva pode fazer com que o Professor busque novos conhecimentos tornando-se um profissional mais preparado para que possam introduzir novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades da escola.

Nesse sentido, o presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado profissional em educação em andam/ento e apresenta uma reflexão acerca das possibilidades pedagógicas na Educação Física escolar a partir do pensamento de Elenor Kunz. Esse trabalho tem como objetivo principal estabelecer aproximações com o pensamento do autor a partir da sua obra “Transformação didático-pedagógica do esporte”, na qual analisa elementos que possam auxiliar o professor a repensar as aulas de Educação Física considerando a concepção crítico-emancipatória.

No intuito de aprofundar o conhecimento sobre o papel do professor de educação física na escola, esse ensaio realizou uma revisão bibliográfica a partir das obras Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, escrita por Elenor Kunz, bem como a leitura e análise da produção científica de outros pesquisadores do campo da Educação Física que se dedicaram a estudar a obra do autor.

Sobre o autor escolhido para embasar nossas reflexões, Elenor Kunz, destaca-se que ele é professor de Educação Física e doutor em Ciências do Esporte pela Universidade de Hannover (Alemanha). Dono de uma vasta produção acadêmica, publicou “Educação Física: ensino e mudanças” (1991) e “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (1994), obras que tratam sobre a concepção crítico-emancipatória para as aulas de Educação Física e que serão foco de discussão nesse trabalho, pois essas obras visam diminuir o hiato entre o professor de educação física e os alunos.

### **Possibilidades Pedagógicas na Educação Física Escolar**

Para com kunz (2006), de modo geral, a Educação Física Escolar se constitui com aspectos diferenciados em relação à sua prática. Parte dos professores adotam modelo tradicional de aulas previsto em legislação, tendo como pressupostos principais a iniciação

esportiva, introdução de valores socioeducativos e a orientação sobre os cuidados com a saúde.

Por outro lado, Kunz (2006) ressalta que, cada vez mais, se intensifica o desenvolvimento de propostas voltadas para uma Educação Física escolar comprometida com finalidades mais amplas. Ou seja, além de contemplar os pressupostos mencionados anteriormente, o componente curricular deve propor práticas educativas que promovam o pensamento crítico do estudante e relacionadas ao contexto no qual ele está inserido. E ainda existe uma parcela de professores de Educação Física que desenvolvem suas aulas sem planejamento e intencionalidade pedagógica.

Considerando as divergências de planejamento e aplicação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, Kunz (2006) a partir da sua proposta de transformação didático-pedagógica do esporte, procura destacar a necessidade de compreender o esporte para além dos conhecimentos técnicos.

Educação Física como proposta pedagógica da escola está prevista na LDB ( Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ) que nos mostra no artigo 26, parágrafo 3º colocando a Educação Física como disciplina integrada a proposta pedagógica da escola e valoriza a Educação Física como área do conhecimento e disciplina importante para formação do aluno, ainda no artigo 26, parágrafo 3º a LDB coloca a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino média). Não deixando dúvidas sobre a valorização da Educação Física escolar e sua importância na formação dos alunos. Embora haja visto que algumas políticas públicas “irresponsáveis” tentem diminuir a atuação do Professor de Educação Física na Escola que com certeza acarretaria em sérios prejuízos para a Educação Brasileira.

É de relevância salientar os valores que a Educação Física tem na Escola e que o professor como agente educacional deve mostrar de forma esclarecedora o quanto é importante a presença e a atuação do Professor de Educação Física na Escola pois o profissional de Educação Física tem uma ampla área de atuação que vai desde a iniciação dos esporte, cultura de movimentos, a introjeção de valores éticos e morais, objetivos propostos pela Escola ou seja disposto a contribuir, por isso o Professor de Educação Física não pode perder seu espaço no ambiente Escolar.

Devemos pressupor que a educação é sempre processo onde se desenvolvem ações comunicativas. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de

conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica (KUNZ, 2006, p. 31).

Dessa forma, compreende-se que o esporte abordado nas aulas de Educação Física não pode estar restrito apenas ao ensino e aprendizagem dos gestos técnicos das diferentes modalidades esportivas, mas tratado como objeto de estudo, visando que os alunos possam desenvolver, além das habilidades motoras e físicas, reconhecer o esporte como um fenômeno político, social e cultural.

Outro fator que deve-se considerar de fundamental importância nas aulas de Educação Física é de que as atividades propostas sejam prazerosa para os alunos, considerando que o Professor conquiste o aluno através de suas aulas, proporcionando melhores momentos de satisfação pessoal e coletiva, tornando uma aula alegre e contagiante estimulando a participação de todos.

Vê-se, assim, que o conteúdo para o ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático. A realidade do esporte deve constantemente ser problematizada para tornar transparente o que ela é e saber decidir sobre o que ela poderia ser. Por isso, além de análises críticas ao esporte, deve ser oferecida a oportunidade de tematizar o esporte de diferentes formas, através de programas ou cursos específicos. (KUNZ, 2006, p. 39).

Igualmente, Kunz (2006) destaca que o processo de interação social está relacionado ao processo coletivo de ensinar e aprender no âmbito educacional, devendo, portanto, ser priorizado nas aulas de Educação Física, com ênfase no trabalho coletivo através da cooperação e participação dos estudantes.

Na obra Transformação didático-pedagógica de Elenor Kunz (2006), o autor divide o processo de ensino em três categorias, a saber: trabalho, interação e linguagem. Para Kunz (2006) essas categorias podem conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa do estudante. Em relação a primeira, pode servir de base para que o estudante possa se qualificar para participar dentro das possibilidades individuais ou coletivas e ter êxito não só no esporte, mas também no mundo do trabalho bem como na sociedade. No que se refere aos aspectos sociais, a Educação física escolar, através de aulas coeducativas, pode contribuir para o aluno reconhece, compreender e respeitar as diferenças, reduzindo as discriminações em todos os sentidos, mostrando que, apesar das diferenças de sexo, étnico-raciais e de classe social todas as pessoas devem ser respeitadas e tratadas com igualdade. Quanto a competência comunicativa por meio da qual o estudante pode expor suas ideias, trocar informações com colegas e até mesmo sugestões para o professor, segundo Kunz (2006), a linguagem no esporte não pode ser expressada somente pelo o movimento, a

comunicação verbal é o meio de entender os problemas dos alunos e tentar ajudar a resolvê-los.

### **Abordagem Crítico Emancipatória na Educação Física Escolar**

Segundo Kunz (2006) através da concepção crítico emancipatório o aluno agrega conhecimentos de acordo com a cultura e meio em que se encontra, o indivíduo vive e aprende, por isso faz todo o sentido ser aplicado nas aulas de educação física e através desta ferramenta o professor deve se utilizar e aplicar seus objetivos, visando boas condutas na prática esportiva e introduzindo também no desenvolvimento sócio educativo do aluno. Toda informação que chega para o aluno por menos consistente que seja determina novos aprendizados, o aluno deve aprender a importância do questionar e perguntar sobre suas descobertas, sobre o que aprenderam e vivenciaram nas aulas, entendendo assim o significado cultural daquela prática. “*A prática esportiva deve ter significado de valores e normas que assegurem o direito á prática do esporte*” (KUNZ, 2001 p.72).

Levando em consideração a concepção crítico emancipatória o Professor deverá incentivar a comunicação entre seus alunos, para que possam fazer suas colocações e entendimentos do mundo no âmbito social, subjetivo e objetivo; a interação nas tomadas de decisão; formulação de interesses e problematização do esporte, assim bem como suas dúvidas. Para Kunz (2001) o esporte é uma das objetivações culturais expressas pelo movimento humano com hegemonia universal, com valor educacional no sentido crítico-emancipatório, desde que exercido responsabilmente pelo professor, e a transformação didático-pedagógica se dá pela identificação do significado central dos movimentos de cada modalidade esportiva. Enquanto permanece o significado dos movimentos esportivos, muda o sentido individual e coletivo, no caso de um grupo de aula. O ponto de referência central na transformação didática dos esportes é o aluno e o ensino escolar. Assim, devem ser consideradas as condições e situações do se-movimentar do aluno e do contexto escolar em que ele está inserido.

O ensino escolar para uma formação crítico emancipatória deve considerar cada área específica, hoje denominada disciplina, como um campo de pesquisa e estudo, pretende preparar o aluno para uma competência do agir. Mudar a concepção da relação Ensino-aprendizagem significa, também, que os alunos sejam capacitados para atuarem, agirem de forma independente, isto é, que eles possam, nas aulas, reconhecer por si nas possibilidades de atuar; que eles mesmos possam, por exemplo, de acordo com suas condições, estabelecer e definir de forma responsável as situações e o desenrolar dos movimentos no esporte, ou no jogo, bem como participar nas decisões da estruturação e organização das aulas. Para adquirirem uma competência social e um agir independente através do processo de ensino, os alunos deverão adquirir também determinado Saber, determinados conhecimentos que, sem

dúvida, não podem ser alcançados somente pelo fazer prático (KUNZ, 2001a, p. 190).

As aulas de Educação Física assim como em todas as disciplinas devem existir um planejamento buscando sempre ter objetivos com uma metodologia que oriente a ação, seguindo um plano de desenvolvimento que são elaborados pelo professor e apresentados, discutidos e reformulados com os alunos, ou seja as atividades são elaborados em conjunto cada aula tem uma essência de cooperação que ajuda a desenvolver os conteúdos com sucesso. O Professor de Educação Física deve ser o mediador para que as situações não fujam do controle, mantendo sempre um bom andamento nas relações e atividades a serem realizadas.

A Educação é vista, desta forma, como uma interação com todos os aspectos consciente e socialmente regulamentados, na qual o jovem no percurso de seu desenvolvimento deverá ser qualificado, tanto para assimilar, como para dar continuidade ao desenvolvimento da Produção Cultural de uma Sociedade e neste processo de qualificação, ainda, se tornar uma pessoa independente e responsável (KUNZ, 2001a, p. 136).

De acordo com Kunz (1994), os profissionais de Educação Física deveriam introduzir mudanças nos conteúdos e metodologias por cada série utilizando se de programas e objetivo de acordo com a necessidade que suas escola e turmas apresentam incluindo a formação crítico-emancipatória da escola.

**Quadro 1-** Abordagem Crítico Emancipatória na Educação Física escolar implica três aspectos:

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Trabalho = Competência objetiva:</b> Os alunos recebem informações e conhecimentos para vivenciar a prática o esportiva de forma mais ampla.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Interação = Competência social:</b> Os alunos devem entender as relações no contexto social de forma mais ampla, entendendo os diferentes papéis sociais dos indivíduos.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Linguagem = Competência comunicativa:</b> O alunos devem ser ensinados a ler, interpretar e criticar a realidade na sua relação com os esportes, se expressando verbalmente ou corporalmente.</li></ul>

Fonte: KUNZ (2006); elaboração própria.

Analisando-se a ilustração exposta no quadro1, considera-se que a concepção Critico Emancipatório atua como uma engrenagem no sentido de aprendizagem educacional presentes no mundo da vida, os alunos são problematizados e ressignificados por meio dessa interação social, praticadas na da Educação Física. Podendo assim elevar o nível sócio educativo, juntamente com os conhecimentos gerais que o professor o estimular, constituindo numa estreita relação intersubjetiva, determinando desenvolvimento nas competências sociais para os alunos poderem também agirem dessa forma.

Kunz (2006) afirma ainda que abordagem Crítico Emancipatória na Educação Física escolar é uma proposta didático pedagógica da Educação Física com viés crítico, que questiona o caráter alienante existente nas aulas de Educação Física, baseadas na padronização das práticas esportivas. A abordagem propõe a libertação do aluno de uma visão unicamente individualista, competitiva e autoritária do esporte e dos jogos, transformando essa análise em uma visão pautada em valores e normas que assegurem a todos o direito a participação.

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem (KUNZ, 2001b, p. 121).

O Professor de Educação Física tem que observar o aluno num contexto geral, pois aquele aluno que apresenta problemas e dificuldades muitas vezes não consegue expor suas necessidades de ajuda e através da abordagem Crítico Emancipatória na escola o aluno pode sentir mais à vontade para expor seus problemas bem como sua realidade podendo encontrar até mesmo soluções para estes.

O campo pedagógico deve assim ser estruturado como um campo de ação a partir do conhecimento da prática social-histórica, e desse conhecimento e do conhecimento sistematizado o saber universal e historicamente acumulado chegar à avaliação crítica da Realidade e das relações sociais. Esta ação deverá estabelecer, assim, a continuidade do conhecimento da prática social ao conhecimento teórico do professor, deverá proporcionar a Dimensão crítica ao educando, o que deverá levar, por sua vez, à ruptura do limitado saber e da experiência da Realidade Social restrita, e simultaneamente reagir sobre esta própria Realidade Social no sentido de sua transformação. Este sistema de ação deverá então estabelecer um sistema circular, ou seja, do conhecimento crítico teórico e novamente retornando à prática social concreta. Em um “processo de ação-reflexão-ação”. (KUNZ, 2001a, p. 184).

Fazendo uma relação entre conhecimentos e práticas vivenciada fica evidente que o meio em que o aluno vive pode influenciar na sua formação, os laços de suas origens condizem com suas atitudes e posturas sendo assim as relações sociais do aluno podem ser trabalhados no ambiente escolar, praticas voltadas ao diálogo pedagógico que priorize a criticidade e a reflexão. O processo de ação-reflexão-ação conforme descreve Kunz (2001) surge como mais uma ferramenta pedagógica para os docentes, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas aos dos conteúdos programáticos ou abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, através de uma reflexão crítica adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E os professores de Educação física podem assumir essa

responsabilidade na Escola sendo principais agentes dessa mudança, já que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estará pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade.

É necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa. Também, para a Educação Física. Afinal de contas, os alunos visitam a escola para estudar e não para se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou para praticar esportes e jogos (embora esta prática também tenha a sua importância). (KUNZ 1994, p. 131)

De acordo com a afirmativa acima, podemos observar o quanto é importante e necessário introduzir mudanças nos paradigmas praticados pela Educação Física. Para que a Educação Física Escolar realmente tenha um novo entendimento e aceitação junto a toda comunidade, é imprescindível a utilização de ações metodológicas e de conteúdos significativos.

Uma teoria no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, porque ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir educacional. Assim, uma racionalidade, com o sentido do esclarecimento, implica sempre numa racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo no qual se desenvolvem “ações comunicativas”. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. (KUNZ, 2005, p.317)

Kunz (2006) enfatiza que o Professor que adota o modelo Crítico Emancipatório em suas aulas tem uma probabilidade muito grande de atingir seus objetivos quanto educador, produzindo ações de aprendizagem, criação e experimentação. Num breve resumo Kunz explica que as denominadas ações explicam por si só suas relevâncias na Educação sendo que a aprendizagem é fazer com que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, a criação é onde o aluno aprende a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem e pôr fim a experimentação consiste em que os alunos descubram pela própria experiência as formas e os meios de participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos.

### **Reflexão Final**

Elenor Kunz aponta diversas lacunas na Educação Física tradicional, e entende que precisa supera-las, buscando uma transformação didático-pedagógica na metodologia das aulas para que os alunos despertem interesse em realizar as atividades propostas e bem como possam ter um melhor aprendizado. A obra de Elenor Kunz também nos traz como trabalhar o

esporte em um âmbito escolar pedagógico libertando o Professor dos paradigmas passados como aptidão física e esporte-competição, mostrando como propostas práticas retiradas direto do campo de trabalho que são utilizadas em prol do aluno e conseqüentemente na escola.

Fica bem claro também que de acordo com as divisões das categorias feita por Elenor Kunz, (trabalho, interação e linguagem), podem conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa do estudante. Esse enfoque metodológico traça uma estratégia didática que através dessas categorias de ação o Professor pode montar seus planos de aula, devendo apresentar no seu desenvolvimento um planejamento que começa desde a organização de seu material, passando por transcendências de limites, experimentação, ações-reflexões para obter conhecimentos e aprendizagem, utilizando também da imposição de uma ação comunicativa problematizadora objetivando uma interação responsável e produtiva com amplo desenvolvimento do aluno.

A disciplina de Educação Física envolve uma gama muito ampla a ser trabalhado na escola, cabendo ao Professor nortear as práticas a serem aplicadas e conforme foi visto neste estudo torna-se evidente que a Transformação Didático Pedagógica do Esporte, através da abordagem crítico emancipatória na Educação Física Escolar pode contribuir na formação e num maior desenvolvimento de seus alunos, servindo de ferramenta para o professor fugir da tradicional aula e do modelo alienante de competir em tudo. O esporte educacional é muito mais que isso, o esporte e a Educação Física podem transformar vidas. Dentro de todas as tendências metodológicas apresentadas, o papel do Professor de Educação Física é fundamental, assim como a evolução com o conhecimento historicamente produzido.

Nesse contexto, é importante que o professor de Educação Física, dotado de conhecimentos teóricos e práticos, possa propor meios educativos capazes de motivar e incentivar o estudante a alcançar seus ideais, traçando estratégias utilizando o máximo de recursos nas aulas de Educação Física.



## REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Critina. *Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar*. Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

FEDERAL, Senado. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DF: Senado Federal: 2ª edição. Brasília, atualizada em 2018.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação Física: ensino e mudanças*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia crítico-emancipatória. Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p. 316-318.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7ª ed Ijuí,RS: Ed.Unijuí 2006.

# **PERCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE JUVENIL A PARTIR DE VIVÊNCIAS COM ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL), CAMPUS SAPUCAIA DO SUL/RS**

*PERCEPTIONS ON YOUNG IDENTITY FROM LIVING WITH STUDENTS OF THE SOUTH RIO GRANDENSE FEDERAL INSTITUTE (IFSUL), SAPUCAIA DO SUL / RS*

*Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter  
Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Charqueadas/RS  
zandra.ritter@hotmail.com*

*Patricia Thoma Eltz  
Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social  
Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Sapucaia do Sul/RS  
patriciaeltz@sapucaia.ifsul.edu.br*

## **Introdução**

A pesquisa intitulada: Movimentos Culturais Juvenis: A revitalização de espaços de convivência como forma de resistência<sup>1</sup> movimenta ensaios sobre representações dos jovens como produtores de cultura. Está sendo realizada no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Profept, ofertado pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Charqueadas/RS. Tem como objeto de pesquisa as manifestações culturais juvenis na proporção da potencialização de ações dos jovens sobre seu meio e em benefício dele. O objetivo da proposta é a revitalização de espaços de convivência, no reconhecimento do contexto que ocupam, através das necessidades que eles próprios percebem. As movimentações culturais, neste tratado, tornam-se ideias efetivas de transformação que beneficiam os sujeitos envolvidos no processo e seu meio de convivência e desenvolvimento integral.

Na proposição de uma abordagem qualitativa, este estudo de caso trata de um Grupo de Trabalho cujos partícipes são jovens oriundos do Curso Técnico em Eventos do Ifsul Sapucaia do Sul/RS. Este grupo executa os preceitos relativos ao planejamento e execução das propostas de intervenção incitadas pela pesquisa acadêmica mencionada acima.

Consideram-se os estudos sobre juventude (s), fundamentados em Dayrell (2003, 2007), Pais (1990, 2017) e Margullis e Urresti (1996) para fins de análise dos interstícios que decorrem das manifestações culturais dos jovens que partilham o Grupo de Trabalho descrito

---

<sup>1</sup> Anteriormente intitulada: As movimentações culturais juvenis como propedêutica para a revitalização de espaços públicos: porque formação integral pressupõe resistência a partir do reconhecimento de nossa diversidade cultural. Mestranda: Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter. Prof.Orientadora: Patricia Thoma Eltz.

neste texto. Também se corroboram aos estudos da Filosofia da Arte de Dewey (1950, 1971, 2010) já que a pesquisa alinha-se ao ensino da arte e sua relevância na constituição humana e na garantia de uma formação geral para a cidadania.

O primeiro momento trata da proposta formativa do Instituto Federal Sul-rio-grandense e sua proposição omnilateral e crítica que potencializa a inserção ao mundo do trabalho. Logo, as análises direcionam-se aos enlaces e atividades desenvolvidas pelos jovens do Grupo de Trabalho na percepção sobre sua condição juvenil, seu contexto e suas relações sócio-culturais.

**Instituto Federal Sul-rio-grandense (Ifsul): *uma proposta formativa omnilateral no Ensino Médio***

O primeiro movimento realizado neste texto versa sobre a oferta formativa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (If's) do Brasil, na proposição da etapa do Ensino Médio. Por conseguinte, menciona-se o Profept (Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) como mais uma etapa formativa que permeia os projetos já institucionalizados no Ensino Médio Integrado.

Ao debatermos sobre um espaço de conhecimento com dissenso qualificado que reconhece novos saberes vencemos barreiras para além do que instituímos como contraditório. O diálogo como ferramenta que explana a teoria aplicada em ação potencializa o enfrentamento da realidade e cria possibilidades para transformações. No diálogo das mais diversas teorias, em um processo histórico que precisa ser considerado, o desafio, enquanto profissionais em educação e pesquisadores da educação profissional, consiste em conhecer os referenciais, percebendo as veias do conservadorismo e a relação pontual com a limitação de direitos. Neste contexto, o ensino público torna-se espaço para manifestação e empoderamento, pois representa a constituição de uma política efetiva de educação de qualidade, integral e gratuita que, apesar dos desafios institucionais que enfrenta, reconhece o viés vertical da teoria posta em prática.

A produção de conhecimento com vínculo às realidades (regionalização/interiorização) adquire uma condição nova e diferenciada de democratização da educação de contexto, na perspectiva da construção de oportunidades para as comunidades e os sujeitos que as movimentam. As batalhas permanentes que tratam dos processos de inclusão daqueles excluídos em espaços formais, o acesso e permanência dos alunos no êxito de uma formação que lhes sirva de suporte para a vida, fazem parte de uma reforma que ignora autores e assume as potencialidades de uma saber integrado e da formação continuada de professores.

Frigotto (2009), na perspectiva dos escritos de Marx para além de Marx e de uma conduta que estude com cautela os processos históricos que envolvem o trabalho como princípio educativo, nos chama à razão para os enlaces do capital e sua relação pretensiosa para com as políticas de educação, principalmente quando tangem ciência e tecnologia. Admite a democratização do ensino brasileiro adquirida através da instituição dos If's nas mais diversificadas regiões deste país. Nesta perspectiva, trata de um resgate de identidade de nação que jamais poderia ser verificada na incidência dos processos metropolitanos, tão somente. Como uma política pública para a educação profissional, no tripé que vincula ensino, pesquisa e extensão, os If's foram instituídos durante a gestão do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em 2008.

Saviani (2007, p.154) nos traz que a essência humana é produzida pelos homens a partir do trabalho e pelo processo de seu desenvolvimento ao longo do tempo. O homem, portanto, em uma relação de busca de identidade, trabalha e educa, na constante do aprender “a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. A educação, neste entorno, é ferramenta de desmembramento dos enlaces que limitam a sociedade a determinada forma de pensar e agir. Os projetos que alimentamos nos espaços educativos, não somente podem perpetuar o engessamento sobre uma realidade como também manifestar as possibilidades transformadoras.

Na proposição de uma formação profissional para o mundo do trabalho que considere o trabalho como princípio educativo e o sujeito em sua integralidade, existem, no Brasil, os Institutos Federais. Como um exemplo cuja oferta curricular abarca áreas técnicas e de formação geral, o Ensino Médio Integrado é ofertado através de cursos técnicos, de acordo com a região e o contexto no qual a instituição se localiza.

O Instituto Federal Sul-rio-grandense – Ifsul (instituição na qual esta pesquisa correlata se efetiva), através de seu Plano Pedagógico Institucional, expressa sua missão através da implementação de “processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico”. (PPI Ifsul, 2015, p. 14).

Na percepção sobre políticas de ensino para a educação básica, o investimento formativo profissional para o mundo do trabalho é entendido como indissociável à constituição de uma educação geral. Assim, vencer a dicotomia entre trabalho manual e intelectual visibiliza a formação de cidadãos trabalhadores e dirigentes. Os interstícios deste projeto, que pretende modificar realidades, considera ações de cunho técnico, político e cultural.

Como um mestrado ofertado em rede nacional pelos Institutos Federais do Brasil, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica –Profept, a partir de 2018, possibilitou a servidores dos próprios If's e comunidade em geral uma formação alinhada às correspondências das bases conceituais da educação profissional e tecnológica e as diversas áreas do conhecimento. Isto foi possível já que as pesquisas são realizadas em qualquer área do conhecimento desde que direcionadas às instituições de educação profissional e tecnológica. Como um mestrado profissional, uma das etapas inclui a constituição de um produto educacional a ser desenvolvido junto aos alunos de ept.

O estudo de que trata este texto e a pesquisa acadêmica a qual se alinha condiz com um projeto direcionado a alunos do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Sapucaia do Sul/RS. Projeto este que originou o produto educacional constituído a partir da formação de um Grupo de Trabalho com estes alunos. O objetivo era o planejamento, prospecção e revitalização de espaços públicos de convivência a partir das manifestações culturais dos próprios jovens partícipes.

**PROFEPT:** *possibilidade de pesquisa nos interstícios da juventude*

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Profept, apesar de ser proposto pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, no campus de Charqueadas/RS, tem em todos seus campi a possibilidade de inserção dos pesquisadores e suas respectivas pesquisas desde que pertinentes e devidamente autorizadas junto a seus diretores e os sujeitos que, por ventura, vierem a fazer parte dela.

Neste caso, o movimento de pesquisa ocorre no campus de Sapucaia do Sul, já que uma de suas propostas formativas possui fortes enlances com ações de organização e desenvolvimento de projetos de cunho social: o Curso Técnico em Eventos. Para além de sua grade curricular que compreende as diferentes áreas do conhecimento na proporção de uma formação integral, este curso promove a inserção dos jovens à iniciação científica ao mesmo tempo em que os aproxima de sua comunidade e contexto através de projetos de diferentes eventos. Assim, todos os alunos do curso foram convidados a participar do Grupo de Trabalho de forma voluntária e sem custos.

A partir da adesão dos jovens ao Grupo de Trabalho, os encontros tiveram sua proporção conforme as necessidades e oportunidades encontradas na administração do tempo, sem prejudicar as demais atividades dos alunos no campus. Os processos desencadeados no desenvolvimento do conjunto de discussões do grupo foram sendo desenvolvidos ao longo do

segundo semestre do ano de 2018. O Grupo de Trabalho : Manifestações Culturais atualmente foi intitulado pelos jovens como: Faces do Campus.

Sobre este grupo, nas e das suas percepções juvenis alinha-se a pesquisa acadêmica do Profept e os enlaces com os estudos sobre juventudes. Margulis e Urresti (1996, p. 6) ao trazerem a: “*estética (en el sentido de aisthesis o sea percepción em griego)*”, como um manifesto juvenil capaz de caracterizar os jovens em uma perspectiva além da cronológica, corrobora o movimento do Grupo de Trabalho. Estes jovens, que assumiram esta jornada em prol das necessidades de melhorias em sua própria instituição de ensino, não somente verificaram a urgência do resgate sobre o cuidado de seu meio como defenderam as revitalizações possíveis no Ifsul Sapucaia do Sul como aquelas a serem realizadas prioritariamente àquelas outras revitalizações para além dos portões do campus. Isto porque tiveram a percepção sobre necessidades de elementos capazes de movimentar novos encontros entre os sujeitos de seu meio. Assim, baseados em uma situação de pertencimento, agruparam-se em prol de seu espaço, e de todos aqueles que nele se expressam, se desenvolvem, se veem, se projetam.

Como fonte de sensibilização e apropriação de espaço de fala, o primeiro encontro do grupo trouxe aos debates trajetórias de vida. A infância, memórias de família, brinquedos preferidos, ações entre amigos foram potenciais aos enlaces dos jovens para com sua perspectiva de desenvolvimento pessoal. O plástico bolha, exposto no espaço socializado pelo grupo, promoveu a sensação de bem estar e tranquilidade. Esmaltes e maquiagens manifestaram lembranças nas jovens, assim como os cheiros, sabores e fotografias desafiavam as discussões sobre o tempo e a qualidade de vida. Cada um e cada uma reviveram, através dos sentidos, formas de entender sua trajetória de vida, até sentirem-se no momento presente e nas soluções possíveis que compreendessem a qualificação de seu próprio espaço com as benesses consequenciais sob a perspectiva do bem estar coletivo.



**Figura 1:** Objetos expostos no primeiro encontro do Grupo de Trabalho. Fonte: Arquivo de pesquisa.

De acordo com Dayrell (2003) cada jovem tem em sua historicidade elementos que o caracterizam em uma sociedade como ser biológico, social e cultural. No entanto, é o nível das relações que estabelece em seu meio que lhe fornecem condições de constituírem sua própria cultura. Desta forma, com desejos e anseios, são construídos e constroem-se como sujeitos ao passo em que experienciam os mais diversos aspectos de sua vida cotidiana. Esta construção própria de sentidos, pelos jovens, não apenas produz indícios sobre suas percepções da vida como também representam suas preocupações com a qualidade desta vida. Assim, os espaços que favorecem momentos de discussão sobre estas questões reconhecem este sujeito com seu jeito próprio de viver e não apenas no limiar de uma etapa da vida que antecede a responsabilidade da vida adulta. As relações que estabelecem em sua realidade social influencia a vida de cada um e cada uma, fazendo parte de sua formação integral enquanto sujeito social.

Freire (1999) traduz o emaranhado sobre educação humanizadora que representa o ensino coerente e consciente que precisamos ter junto a nossas instituições, na proporção responsável sobre uma formação omnilateral proposital a nossos jovens. O exercício da escuta torna-se fundamental, assim como da observação sobre o meio, sobre os entornos de processos de comunicação e disseminação de informações, assim como dos anseios e das perspectivas dos indivíduos quanto as suas próprias afeições. Neste trajeto, precisamos conversar sobre projetos de trabalho e currículo, na essência sobre uma construção condizente com o que estamos promovendo através do conceito de formação omnilateral.

Quando tratamos do desenvolvimento integral optamos por humanizar o conhecimento. Em outros termos, produzimos cultura. As imagens expostas vincularam os jovens do Grupo a atividades da vida. Sim! Porque é através dos acontecimentos da vida destes jovens e de sua vivência no próprio Ifsul que sustentam-se as amarras que desencadeiam as ações efetivadas no contexto destes sujeitos.

Já, na compreensão sobre os impasses contemporâneos de processos educativos que travam relações conflituosas entre responsabilidades e responsáveis, Dayrell (2007) nos lembra que os jovens, em seu lugar social, constroem sua trajetória de vida. Muitos, privados de acesso a recursos, iniciam uma vida de emprego precária. Direitos como de acesso a uma educação de qualidade, segurança ou lazer são, a algumas juventudes, negligenciados. O espaço da escola, então, mostra-se capaz de assumir as juventudes que adentram seus portões em toda sua diversidade de estilos? E mais: o espaço formativo oferecido engloba a construção de identidades positivas? Todas discussões pertinentes com os jovens do Ifsul, reconhecendo e valorizando a sua condição de aluno de um Instituto Federal, de uma educação com bases formativas humanizadoras e de qualidade, além de gratuita.

Em um processo de formação tecnocientífico que abarca a diversidade das áreas de conhecimento, habilidades intelectuais são tão importantes quanto a motivação e a investigação, a personalidade do sujeito partícipe e o ambiente no qual o desenvolvimento criativo acontece. A inovação se dá na proporção em que o sujeito imprime suas percepções sobre o meio no qual trabalha, dosando conhecimento intelectual e instrumentos de ação. Segundo Pinheiro e Cruz (2009), a criatividade é impulsionada por uma força motriz intrínseca ao sujeito. Portanto, apenas pode ser manifestada na proporção da afinidade deste sujeito para com o projeto com o qual se envolve.

Os encontros do Grupo de Trabalho: Faces do Campus se deram na proporção do reconhecimento dos espaços do bairro onde o Ifsul Sapucaia do Sul/RS se encontra, passíveis de revitalização. Contudo, nas primeiras incursões dos jovens junto às imagens de alguns espaços e o planejamento de revitalização dos mesmos, houve a indagação recorrente sobre os espaços do próprio campus. Os jovens do projeto entenderam que era preciso resgatar alguns elementos do seu contexto e qualificar as vivências dos sujeitos do espaço institucional. O objetivo versava o resgate da convivência, movimentada por sensações de proximidade e aconchego entre os sujeitos, além da ênfase sobre o bem estar despertado na evidência das transformações estético-culturais.



A motivação da pesquisadora, por sua vez, se dá pelo ensino da Arte. A criatividade, então, emergiu no sentimento de aproximação da proposta de pesquisa com os objetivos de revitalização do Grupo de Trabalho.

As referências de Dewey (2010) sobre a arte aplicada à educação e à vida são experienciadas no âmago dos primeiros resgates do Grupo através de suas memórias, seguindo na prospecção sobre sua realidade presente. Vivências estas que, apesar de serem particulares de cada um e cada uma, florescem no cotidiano das relações sociais destes sujeitos. Estes, constituem, assim, sua própria existência social que é inegavelmente coletiva.

Na sua natureza formal, a formação se dá na escola inserida em determinado contexto onde vários elementos desencadeiam um processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor um mediador que instiga o coletivo organizado a fim de ir além dos muros da escola e do currículo programado. A autonomia dos estudantes é baseada na cultura coletiva (prática social produzida na dimensão cultural [MOREIRA e CANDAU, 2003]) da percepção sobre a necessidade de todos, sendo garantida através da avaliação contínua do processo. Conforme Veiga (1998), a organização do trabalho pedagógico, tanto do macro espaço da escola como da sala de aula, passa pela tomada de decisões democrática que promova uma discussão a respeito da totalidade do ato educativo.

No espaço da instituição, portanto, desencadeiam-se processos para além do currículo formal. Como uma forma complementar, Faces do Campus, propõe um olhar estético repensado do espaço institucional na proporção de uma resistência e valorização do conjunto produzido naquele espaço.

Em meio a um tempo em que a volta da censura e a elitização da educação é uma realidade promotora de desigualdades, os jovens movimentam um processo que resgata “uma qualidade sentida”. (Richter, 2003). A autora traz a subjetividade do sujeito de modo a constituir uma rede que abarca aspectos do coletivo, das necessidades de muitos para compor o todo. Barbosa (1998, 2009) também trata de um resgate das heranças artísticas, de um olhar estético que deve ser conduzido com responsabilidade para que não crie a impossibilidade de diversos grupos se decodificarem. A expressão pela arte e o ensino da arte desenrolam um processo multicultural veiculado em espaços diversos e conduzido sob determinadas visões de mundo.

Na mesma compreensão sobre processos sócio-culturais complexos Richter (2003, p.11) corrobora Dewey escolhendo a educação humanizadora que reconhece o acervo cultural da humanidade, além de uma alfabetização cultural capaz de reconhecer os códigos implícitos nas manifestações que representam os valores destas expressões e os artifícios que elas

traduzem em cada ou para cada sociedade ou grupo social. Para a autora “a educação se torna mais reflexiva à medida que os alunos se tornam conscientes de seu papel como intérpretes culturais”.

Na proporção de um estudo de caso vinculado ao ensino da arte educação, como pensador de uma educação que provém do tempo presente, Dewey (1959) trata de um processo de mudança da realidade social baseada em uma liberdade democrática. Essa tal liberdade, para uma humanidade racional, efetiva o desenvolvimento da ciência e da tecnologia através da experiência do sujeito com os elementos de seu meio. Logo, a sensibilidade deste sujeito para com a sua própria realidade social representa suas necessidades de apropriação com seu contexto para fins de exercer o raciocínio reflexivo capaz de resolver os problemas da vida.



**Figura 2:** Grupo de Trabalho “FACES do Campus” em projeto de revitalização. Fonte: Arquivo de pesquisa.

### **Faces do Campus:** *revitalização do Gazebo no Ifsul Sapucaia do Sul/RS.*

Os alunos buscaram por ideias capazes de serem efetivadas em prol da revitalização de espaços de convivência do campus para resgatar momentos de socialização significativa nestes espaços. Percebeu-se que alguns espaços de convivência do campus, que ficam ao ar livre, estão sendo degradados pelo tempo. Este fenômeno está reduzindo drasticamente ou até inviabilizando o aproveitamento destes espaços por todos que circulam pelo campus diariamente.

Após a decisão de iniciarem os projetos de revitalização pelo próprio campus, fotografaram-se os espaços de convivência preferidos pelos alunos do campus para discutirem

com seus pares qual seria o primeiro espaço a ser revitalizado. Tiraram belas fotos iluminadas do espaço do Lago próximo à biblioteca, das arquibancadas próximas à quadra de esportes, da Casinha próxima às árvores frutíferas, do *Lounge* próximo às salas de coordenação de cursos e do Gazebo em frente à cantina do campus (escolhido para a primeira revitalização).

O espaço do Gazebo é um espaço de piso em pedra-ferro, circundado por uma cerca viva de arbustos. É localizado na frente da cantina do campus, ao ar livre, que antigamente possuía um toldo e mesas para que todos pudessem conviver e se alimentar durante os intervalos das atividades e aulas. Possui 4 bancos de cimento e canteiros com alguns chás e hortaliças que são cultivadas pelas pessoas responsáveis pela cantina atualmente. A iluminação durante a noite é precária.

As discussões que permearam o projeto de revitalização do Gazebo trataram sobre os movimentos de alunos, professores e servidores pelo espaço, necessidade de iluminação e relocação de objetos como mesas e cadeiras. Além da reforma e pintura do espaço e objetos reutilizados, os jovens incitaram a importância sobre a identificação do espaço com placas, além de recados sobre a preservação e a manutenção em prol do benefício de todos a longo prazo. Caracterizado como um espaço de alimentação e socialização em eventos promovidos no campus, o tema piquenique emergiu na medida das escolhas feitas.

Há de se pautar que a comunicação e o apoio de outros setores do campus como manutenção, coordenação, limpeza, e assim por diante potencializaram as ações que se tornaram coletivas e, em muitos momentos, conjuntas.

Como produtores de cultura, estes jovens se expressam através das relações sociais que estabelecem a partir das atividades do grupo. Caracterizam os espaços através de suas próprias manifestações, exercendo uma visão estética que perfaz caminhos que conduzem ao bem estar, a convivência significativa e ao cuidado e manutenção de seu meio. Atualmente o Gazebo foi revitalizado com novas cores, flores e cheiros, mesas e cadeiras para possibilitar também momentos para alimentação.

Manifestando sua percepção sobre a importância do coletivo organizado, expressaram seus anseios por respeito e dignidade na proporção em que construía frases motivacionais a serem expostas no espaço como, por exemplo: “Gentileza gera gentileza” ou “Quando o coração é de sol, toda estação é verão”. Nos entornos do plantio de flores e chás, preocuparam-se em organizá-los de modo que pudessem ser contemplados durante os momentos de convivência no espaço. Os diálogos promoviam a sensibilidade sobre a assertiva do bem estar provocado pelas cores, cheiros e sabores. Estes últimos efetivados na proporção de momentos destinados à alimentação, organizados na relação dos objetos

necessários (mesas e cadeiras) que pudessem ser facilmente deslocados de acordo com as diferentes necessidades a serem contempladas em meio às atividades do campus.

Tantos parceiros foram precisos quanto o sucesso das ações puderam ser satisfatórias nos dias em que se seguiram e que movimentaram encontros no Gazebo. Tanta sensibilidade dos jovens foi necessária quanto a assertiva de estarem contribuindo com sua realidade. Logo, para além do espaço institucional no qual se formam atualmente, mostram-se decididos e pertinentes. E, apesar dos contextos ainda incertos com relação a seu futuro profissional, suas manifestações sócio-culturais irrigam perspectivas sobre as inúmeras possibilidades que terão ao longo da vida.



**Figura 3:** Antes e depois da revitalização do Gazebo. Fonte: Arquivo de pesquisa.

O Profept, na condição de programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, possibilitou o alinhamento de uma proposta formativa baseada em processos tecnocientíficos com o ensino da arte educação.

Em tempos em que a Base Comum Curricular do Brasil para o Ensino Médio retém perspectivas de alinhamento entre áreas de conhecimento e valora umas às outras, percorrer um caminho que efetive multidisciplinaridade é, em si, um ato de resistência. Quando o movimento se dá em instituições públicas, gratuitas e de ensino de qualidade, como é o caso dos Institutos Federais de todo o país, revigora-se a compreensão a respeito de um projeto de educação para a equidade. Tendo seu direito a uma educação de qualidade e gratuita garantido, as peripécias do Grupo de Trabalho mostram-se agregadoras a sua formação omnilateral. Também os coloca como produtos de uma cultura que considera tempo, contexto e o olhar tão necessário sobre o bem comum, somente conseguidos através de processos educativos libertadores, cujos sujeitos efetivem-se atores e autores de sua realidade e que a componham com qualidade.

## **Considerações Finais**

Estes jovens do Instituto Federal Sul-rio-grandense, do Curso Técnico em Eventos de Sapucaia do Sul/RS, tem, através de sua oferta formativa, garantido o direito a uma educação de qualidade, de forma gratuita. A instituição presa por um desenvolvimento integral que contemple as diferentes áreas do conhecimento. E mesmo numa formativa profissional para o mundo do trabalho, possibilita o acesso dos alunos a um currículo que englobe a área técnica tanto quanto intelectual na proporção do exercício crítico à cidadania.

Oriundos do Curso Técnico em Eventos, os alunos partícipes do Grupo de Trabalho, desenvolvido na proposta da pesquisa acadêmica pelo Profep, puderam manifestar os enlaces de sua formação para planejamento e prospecção de eventos na promoção do projeto de revitalização dentro do próprio campus. Para além disso, trouxeram elementos de suas respectivas trajetórias de vida que se efetivaram no espaço revitalizado do Gazebo: como foi o caso das lembranças sobre piquenique e mensagens positivas. Movimentaram suas ações em prol do bem estar e do resgate da convivência significativa do espaço pelos sujeitos do campus.

“FACES DO CAMPUS” inaugurou o espaço revitalizado em meio a seus pares, em uma confraternização que reforça o tempo presente. E assim, reporta aos movimentos juvenis como protagonistas em seu contexto. Concluiu seus trabalhos no ano de 2018 com uma exposição fotográfica que caracterizou as etapas e vivências que os motivaram a batalhar por este projeto.

Como uma avaliação que ainda não se basta (já que o projeto retoma no próximo ano letivo), os jovens apropriaram-se da proposta e organizaram tempo e possibilidades de modo a realizar uma ação efetiva que qualificou o espaço de seu campus. Em sua realidade, mediante suas condições e perspectivas, desenvolveram um olhar estético aquém do embelezamento. Os interstícios de pesquisa denotaram a assertiva destes sujeitos a sua condição de jovem, inclusive na constante da preocupação com seu futuro profissional e da competitividade que terão que enfrentar nas respectivas carreiras que desejam construir. Uma formação complexa que lhes possibilitem condições de posicionamento crítico e reflexivo nos enlaces que a vida lhes apresentará não garante a assertiva sobre o sucesso, mas os privilegia, já que ainda nos encontramos em um patamar de desigualdades sociais extremas que condicionam modos de vida e retém direitos básicos da população no Brasil.

## REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez. O sujeito como ser social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./Nov./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2019.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIOGRANDENSE. *Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal Sul-rio-grandense*. Pelotas, 2015. Disponível em: <<http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em: 15 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.  
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1999.

DAYRELL, Juarez. O sujeito como ser social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./Nov./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996. Disponível em: <[http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario\\_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf)>. Acesso em 23 ago 2018.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.23, pp.156-168. ISSN 1413-2478. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 11 maio de 2019.

PINHEIRO, Igor R.; CRUZ, Roberto M. Fundamentos Histórico e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 4, pp. 498-507, out. /dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5338>>. Acesso em: 28 set. 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.) Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. P. 11-35.

# **ANALISANDO AS RELAÇÕES DOS JOVENS CONTEMPORÂNEOS COM A CIDADE, A ESCOLA E A SEGURANÇA PÚBLICA**

*ANALYZING THE CONTEMPORARY YOUTH'S RELATIONS WITH CITY, SCHOOL AND  
PUBLIC SECURITY*

*Gabriela Borba Bispo dos Santos  
Estudante do curso de Geografia/UFRGS  
gabrielasantos1996@hotmail.com*

*Victor Hugo Nedel Oliveira  
Professor de Geografia CAP/UFRGS  
victor.juventudes@gmail.com*

## **Introdução**

O tema Juventudes Contemporâneas vem sendo cada vez mais debatido dentro do meio acadêmico com o objetivo de discutir e compreender como os jovens vivem. Dentro do presente artigo, veremos como os jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS percebem e como se apropriam da cidade de Porto Alegre e em seus arredores.

A juventude está na faixa etária dos 15 aos 29 anos, segundo o censo do IBGE (2010). É uma etapa da vida que acontece muitas mudanças como o término do Ensino Médio, o início da faculdade, a inserção no mercado de trabalho, entre outros. O Jovem está presente em todos os lugares, entretanto, muitas vezes não é chamado para ajudar a tomar alguma decisão e/ou é ouvido quando se expressa. Em outras palavras, “o jovem não é levado a sério”, essa frase é de uma música produzida pelo cantor Alexandre Magno, conhecido popularmente como Chorão, no ano de 2000 e nos faz refletir que hoje, no ano de 2018, esse fato ainda é uma realidade no Brasil. Talvez seja porque “ser jovem” passa um ar de imaturidade, mas isso é uma inverdade. Sabemos que o jovem tem opinião própria e é de grande importância para crescimento pessoal estar engajado em muitas discussões, como a da educação. No ano de 2016, a câmara dos deputados juntamente com o senado aprovou uma emenda constitucional que congela por 20 anos investimentos em saúde e educação. No mesmo ano, o Ministério da Educação anunciou que haveria uma reforma no Ensino Médio e dentro dessa reforma, a obrigatoriedade de algumas disciplinas se tornaria optativa e outras como, por exemplo, a disciplina de Língua Espanhola, seria excluída do currículo. Em meio a tantos acontecimentos, os estudantes repudiaram essas mudanças que certamente iria prejudicar sua formação e com isso, aconteceram ocupações nas instituições de ensino (na sua maioria pública) em várias cidades do Brasil. As motivações eram inúmeras, mas a principal é que os jovens clamavam por uma educação de qualidade. Isso nos mostra como a participação dos mesmos é extremamente positiva e fica a reflexão de que devemos dar voz a esses jovens.



Segundo o IBGE, “a população jovem do país constitui-se em um público alvo de uma gama de estratégias necessárias e/ou intencionais (marketing, mídia, indústria de consumo e de lazer) estão aí para isso, voltadas exclusivamente para este grupo”. Com essa afirmação, podemos trazer também a análise de Martins e Carrano (2011) quando abordam a questão de que o jovem vira mercadoria quando todo mundo passa a querer ser jovem porque está na “moda”. O mito da eterna juventude começa expandir aos poucos apenas por aspectos estéticos e corpóreos; nisso é gerado um consumo eterno na qual esses indivíduos ficam presos. Sob essa perspectiva, Sarlo(2000, p.39) nos diz que “Os jovens expulsam desse território os impostores, que não cumprem as condições da idade e entram numa guerra geracional banalizada pela cosmética...”.

A grande sacada das empresas que vendem a promessa da jovialidade, é que sempre terá um público para usufruir esses itens para entrar nessa onda de pura vaidade. E são os mesmos que fomentam essa indústria que na sua maioria, não está preocupada com quais efeitos e reações podem causar no corpo de cada um e, é sabido que o uso dessas mercadorias tem produzido efeitos colaterais negativos, e a busca por medicamentos para sanar esse problema não se encontra na mesma proporção dentro da indústria da saúde. E aqueles que insistem em maquiar a idade são prontamente repudiados pelos grupos juvenis uma vez que, é algo visível tornando uma expressão que não corresponde com a realidade, pois para ser jovem não é necessária intervenção cirúrgica e sim, de espírito.

Não podemos esquecer que a apropriação dos meios urbanos se dá por intermédio dos nossos laços de pertencimento. Através do artigo de Oliveira e Lacerda (2018), conseguimos observar onde os jovens se sentem a vontade de estar, mas ainda não possuem total apropriação dos espaços urbanos por motivos de desconhecimento de como funciona ou como se chega até outro ponto da cidade; e concordamos com Carrano (2003) quando diz:

As cidades se apresentam como territórios privilegiados de ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas. (p.109).

Uma parte do instrumento de coleta de dados foi à escrita de uma carta onde levariam um hipotético turista estrangeiro para conhecer a cidade de Porto Alegre. Algumas escritas nos mostraram que os estudantes levariam o turista para lugares onde nem nunca haviam ido, o que nos faz refletir que, no pensamento deles, seria um bom lugar que a cidade oferece para levar alguém que veio do exterior. Um dos fatores que podem contribuir para esse fato é a questão

socioeconômica desses jovens, que pelos resultados do artigo dele, nos apresenta que não é muito alta, e assim, faz com que eles não tenham uma apropriação plena do lugar onde gostariam de levar alguém. Um contraponto importante é que Oliveira *et al* (2018) produziu um trabalho semelhante na cidade de São Borja, interior do RS. Lá o instrumento de coleta de dados foi pelo meio de um questionário autoaplicável através do site Google para os alunos opinarem sobre questões referentes de como os jovens contemporâneos percebem sua cidade. Portanto, uma parcela dos estudantes manifestou que preferia ficar em casa a ir para um lugar de São Borja para passar o dia; e conseguimos observar que esse tipo de pensamento é ocasionado pela falta de um local de lazer do seu agrado. Alguns estudantes apontaram que gostariam que a cidade tivesse um centro comercial (shopping) para encontrar os amigos ou simplesmente passear. Em síntese, por mais que sejam trabalhos semelhantes, apresentam resultados diferentes. Na capital, uma parte dos jovens não tem uma apropriação total da cidade no sentido de melhor conhecê-la; já no interior, vemos a problemática da ausência de um espaço agradável para estar, tornando para uma parcela dos alunos, a cidade de São Borja como um não-lugar. De modo geral vemos que em ambos os casos os jovens não possuem uma apropriação plena dos espaços, mas para alguns, é o seu lugar de identificação e de pertencimento no espaço urbano.

O presente artigo tem por finalidade investigar como os jovens-alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS percebem e vivem a cidade de Porto Alegre e seus arredores. A partir disso, vemos dois eixos principais para analisar: os jovens e a cidade.

A sociedade nos mostra que os jovens são heterogêneos. Cada indivíduo pertence a um grupo distinto a qual se identificam, e com isso, é consolidado o sentimento de pertencimento. Com essa análise, podemos concordar com Feixa (1998) quando afirma que as culturas juvenis são expressas coletivamente. Devemos levar em conta também que a realidade desses jovens é diferente; alguns são de classe-média; o que nos remete que tem um bom estudo e certas facilidades como apenas estudar, outros de periferia; o que nos remete que a educação seria um tanto precária e não teriam tantas oportunidades e em muitos casos, carecem de trabalhar para sustento próprio ou para ajudar o núcleo familiar. Conforme o último censo do IBGE (2010), destes 53,5% apenas trabalham, 36% apenas estudam e 26,8% trabalham e estudam simultaneamente. A partir desses dados, podemos ver que a menor porcentagem é de jovens que trabalham e estudam simultaneamente e, analisando primeiramente a situação dos jovens de periferia, uma parcela deles às vezes força a sua reprovação no ensino médio para manter sua vaga de estágio ativa para continuar com sua renda; outra visão que podemos ter, é que muitos jovens trabalham o dia inteiro e fazem seu ensino médio ou faculdade à noite, que seria

o único momento que teriam para estudar. Os jovens que apenas trabalham, a maior porcentagem, nos remetem o pensamento que não tiveram oportunidade até o momento de fazer uma faculdade ou tiveram que infelizmente abandonar os estudos porque precisavam trabalhar para o seu sustento. A porcentagem intermediária é de jovens que apenas estudam, e é aqui que estão inseridos os jovens de classe média, que por apresentarem condições socioeconômicas melhores, não precisam se preocupar em trabalhar e podem dedicar-se exclusivamente para o estudo. Isso são fatores que contribuem conjuntamente na maneira de se expressarem tanto verbalmente, quanto fisicamente e na maneira de perceber o mundo.

A cidade é o espaço onde acontecem as ações, onde residimos e onde criamos nossos laços de pertencimento. Devemos considerar que a realidade nas grandes e médias cidades está difícil, pois as questões de mobilidade e segurança estão dificultando para que tenhamos uma apropriação plena do espaço urbano. Os jovens compõem um quarto da população do Brasil, isto é, 51,3 milhões; dessa totalidade 84,8 % estão nas cidades e 15,2 % estão no campo, censo do IBGE (2010). Através da mídia, vemos que a vida nas grandes cidades está difícil pela ausência de segurança nas ruas e um levantamento feito SNJ (Secretaria Nacional da Juventude, 2013), nos diz que um dos maiores problemas que preocupam os jovens é exatamente esse, a questão de segurança e violência; 51% desses jovens já perderam alguém próximo por esse motivo. O ir e vir dos indivíduos tem encontrado imensa dificuldade por vários motivos, e um deles, é a inadequação do transporte coletivo e as reclamações se sucedem, tais como, ônibus sucateado, não atende o trajeto, passagem “cara” e pouca acessibilidade para determinados bairros.

### **Breve referencial teórico:**

O aporte teórico se dividiu em dois momentos: o primeiro, tratando da cidade e do espaço e o segundo, sobre as culturas juvenis; com os principais autores acerca dos conteúdos.

#### *Cidade e espaço*

Carrano (2003) afirma que diariamente os jovens modificam a cidade e passam desenvolver laços de identidade nesses espaços e para quem não consegue acompanhar tais mudanças, não é criado um referencial de identidade, causando certo estranhamento, bem como, as cidades são educadoras, visto que os territórios urbanos possibilitam redes de relações e práticas sócio-educativas.

As práticas sociais que ocorrem nas cidades incorporam-se ao conceito de educação, uma vez que compreendem em suas dinâmicas culturais próprias de realização, a formação de valores, a troca de saberes e, em última instância, a própria subjetividade. (p.20)

O espaço urbano é definido como “uma unidade de análise consistindo em um conjunto de edifícios, atividades e população conjuntamente reunidos no espaço” (CLARK, 1991, p. 37).

O conceito de espaço Geográfico é definido por Santos (1997), quando afirma ser: “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (p. 51). E o lugar como sendo um local onde há identidade e pertencimento.

### *Culturas juvenis*

Feixa (1998) trás a discussão de que os jovens costumam adaptarem-se aos locais nos quais há laços de pertencimento e pelas relações humanas de seu agrado e, portanto, as experiências dos jovens são expressadas coletivamente.

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. (p. 32).

Pais (2003, p.98) nos diz que os jovens são diversos, pois ao compará-los, temos um universo de disparidades. “[...] a juventude deve ser olhada “não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade”, pois não há um único conceito de juventude, que possa envolver todos os campos semânticos que a ela estão associados”.

## **Metodologia**

Efetuuou-se a realização de três grupos focais (BARBOUR, 2009) com os principais temas emergentes nas etapas anteriores da pesquisa (questionário e carta ao visitante), quais sejam: a segurança pública, os espaços de Porto Alegre e a escola (Colégio de Aplicação da UFRGS);

Cada grupo focal foi realizado com seis jovens estudantes do espaço de pesquisa e teve duração de, aproximadamente, 50 minutos;

Os jovens participantes foram convidados e aceitaram espontaneamente a participar desta etapa da coleta de dados, após assinaturas dos termos de consentimento (pelos responsáveis) e assentimento (pelos jovens).

## **Resultados**

### *Segurança pública*

O grupo focal com a temática da segurança pública foi realizado das 14h 15min até às 15h e teve seis jovens-estudantes participantes.

A primeira pergunta feita para eles foi “o que é ser jovem?”; em suas respostas, o que ficou mais marcante, foi que seria uma etapa da vida na qual se tem muitas descobertas sobre si mesmo, o conhecimento intelectual é ampliado, qual a melhor forma de se apresentar para o mundo e de entender porque certas coisas acontecem. Entretanto, também levantado por eles, nessa fase não se sabe as consequências de tudo e que há uma ambivalência entre desejar muito alguma coisa, mas pela dependência financeira dos pais, acabam não desfrutando desses desejos.

Quando questionado ao grupo focal “vocês se sentem seguros no Colégio de Aplicação”, foi possível constatar que a maioria dos participantes não se sente plenamente segura nas dependências da escola, como por exemplo, com a possibilidade de ocorrência de um atentado ou de serem assaltados dentro do perímetro escolar; mas entendem que o Colégio de Aplicação da UFRGS possui um importante aparato de segurança em relação às demais instituições de ensino na cidade de Porto Alegre. Do ponto de vista da violência simbólica, trazem a questão de que no colégio esse tipo de violência é reduzido ou combatido. Entretanto, foram levantados dois casos de opressão por parte de professores do gênero masculino e que em ambos os casos, apontados por eles, foi ato de misoginia.

Quando perguntado “vocês já deixaram de frequentar algum espaço da cidade de Porto Alegre por medo”, mais da metade responderam que mesmo com a notória falta de segurança em diversos espaços, os jovens ainda optam por frequentar os locais públicos da cidade, pois já naturalizaram seu medo e que a insegurança não está nos lugares específicos, mas principalmente no fluxo urbano. É levado em conta também que as mulheres correm mais risco no seu trânsito pela cidade do que os homens, como por exemplo, muitas são vítimas de violência sexual. Aos arredores da escola, mais especificamente na parada de ônibus, os jovens têm preferência em andar em grupos a fim de evitar os possíveis assaltos.

A próxima pergunta se deu através de outra manchete de jornal, a qual falava que os projetos de segurança nas escolas foram barrados na Assembleia Legislativa. O questionamento que ficou foi “por que não há o interesse por parte dos governantes em garantir a segurança nas escolas?”; majoritariamente, eles concordam que esse desinteresse governamental não leva a adiante as políticas públicas para melhorar as escolas, e isso se dá principalmente porque se trata de pessoas com alto poder aquisitivo e são da elite, e, portanto, não se interessam em melhorar as questões das escolas públicas, pois não há nenhum familiar inserido nesse lócus. Afirmam que os governantes preferem ter jovens trabalhando ao invés de estar numa instituição

de ensino estudando e desenvolvendo o pensamento crítico, tornando-os assim, jovens robôs na sociedade contemporânea. Também dizem que melhorar a educação pública, em muitos aspectos, inclusive na parte da segurança, iria criar muita competição entre a educação pública e a educação privada, e portanto, isso serve para favorecer o sistema privado de alguma maneira e sucatear a educação pública e para criar essa diferenciação entre ambas instituições porque gera um lucro maior para os governantes, pois eles não querem ter todas as escolas no mesmo nível.

Por último, quando foi perguntado “que manchete de jornal vocês gostariam de ler daqui a vinte anos em relação à segurança de Porto Alegre”, dois trouxeram a ideia das escolas, um no sentido de elas serem mais bem guarnecidas e a outra, no sentido de que a maioria das pessoas tem acesso às escolas. Dois trouxeram a questão da segurança, um no sentido de a capital gaúcha ter os menores índices de criminalidade e a outra, que a pessoas não tem mais medo de andar na rua. E um trouxe a questão da restauração da Redenção para assim, voltar à circulação abundante de pessoas.

### **Expressões marcantes do Grupo Focal segurança pública**

1. “Se entrasse alguém com uma arma aqui a gente não teria como impedir ou ter uma boa rota de fuga, por exemplo.”
2. “Às vezes eu me sinto um pouco oprimida por brincadeiras que alguns professores comentam, não é sempre...”
3. “Mas eu acho também que aqui na escola deveria ter mais segurança, porque a gente sai 17h30min, e às vezes não dá 5 minutos, guardinha já fecha o portão.”
4. “Eu acho que isso serve para favorecer o sistema privado de alguma maneira e sucatear a educação pública... acho que isso é bem real e por isso a falta de interesse.”
5. “Mas eu acho que hoje em dia as pessoas meio que já se acostumaram com isso, já meio que perderam o medo, sabe? Acho que as pessoas já têm noção da criminalidade, do nível de segurança das cidades, mas ainda assim não deixam de vivenciar os espaços justamente porque se acostumaram com isso.”

6. “Eu deixei de frequentar vários lugares depois que fui assaltado, por medo de ser assaltado de novo.”



**Figura1.-** Palavras mais citadas – organização: os autores (2019)  
Elaboração via wordart.com (2019)

### **Espaços de Porto Alegre**

O grupo focal com a temática dos espaços de Porto Alegre foi realizado das 15h e 20min até às 16h e 10min e teve seis jovens-estudantes participantes.

Sobre a primeira pergunta, “o que é ser jovem para vocês”, colocaram sobre a juventude ter dois momentos, quando se é pela idade e quando se é apenas pelo ser, numa visão. Por exemplo, alguém mais velho se sentir jovem. Um dos estudantes colocou sobre o estar na atividade, e todos concordaram. Entretanto, reparei que o estar ativo deles não se baseia em apenas circular pela cidade, até porque como os mesmos botaram-se há algum evento,

geralmente é na casa deles ou de amigos. Um pouco pela questão da segurança, mas também do conforto. Todos colocaram sobre uma sensação desconfortável com lugares muito cheios.

Repara-se que os participantes em sua maioria são jovens mais caseiros, o que pode produzir um contraponto com a pesquisa, entretanto há observações para serem postas: tiro desse grupo focal que por mais que os jovens sejam caseiros, como por exemplo, durante a rotina nos dias úteis, eles têm os seus lugares pela cidade de Porto Alegre. O consenso de todos foi que a Orla do Guaíba é um local jovem, e ela foi posta por eles mesmos.

A surpresa, visto que não é um local que apareceu nas cartas, mas deve ser explorado, é o CAp. Não foi apontado como um local para o visitante, mas é um lugar que eles colocaram no grupo focal como o lugar em que passam muito tempo. E dentro da discussão sobre a escola, questionei se percebem cultura juvenil nela. É nesse ponto que entrou a divergência, porque um dos participantes colocou sobre a escola não lidar com os jovens, e ser uma relação negativa entre jovens-escola, enquanto outros apontam de indiferença a algo positivo. Outro debate foi sobre ser um local de cultura juvenil, apenas porque há muitos jovens ou por ter vários tipos de jovens.

Outro ponto interessante é da última pergunta, em que perguntamos que espaço falta na cidade. Foi posto sobre as relações juvenis no mundo virtual x real. Também é interessante analisar sobre a questão dos shoppings, que aparece como local privado que mais frequentam, que nas palavras deles é porque por não possuir foco, se pode fazer de tudo. Aqui também se encaixa sobre o comportamento deles nos espaços, visto que se colocam como alguém nos lugares, mas que talvez esteja por lá só observando as coisas.

### **Expressões marcantes do Grupo Focal espaços de Porto Alegre:**

1. “São duas maneiras de ser jovem. Tu ser jovem de verdade, tu velho, mas com uma vida social ativa”
2. “Com certeza, em primeiro lugar disparado é a minha cama” – (local preferido)
3. “Então eu acredito que o shopping é um lugar que não tem um foco só, tu pode fazer várias coisas dentro de um shopping”
4. “Olha só, a revitalização eu acho que ela deu uma nova cara ali pro Gasômetro”



5. “Tá, mas se a gente tá aqui, a gente tá interagindo uns com os outros. A nossa cultura tá aqui”
6. “É muito mais divertido quando tu tá, além de tá jogando online com a pessoa, tu tá com ela do lado”



**Figura 2.** Palavras mais citadas – organização: os autores (2019)  
Elaboração via wordart.com (2019)

## **Escola**

O grupo focal com a temática da escola foi realizado das 16h até às 16h e 45min e teve seis jovens-estudantes participantes.

Quando perguntados sobre “o que é ser jovem”, as ideias transitaram de uma definição biológica para uma social. Esta última se aproximava mais das ideias expostas, mas não foi negado a possibilidade de também entender o ser jovem como um fato biológico. Desse modo,

a maioria concordou na possibilidade da coexistência desses dois modos de definir o que é ser jovem, sem haver necessariamente a exclusão de um pelo outro.

Foi perguntado aos jovens-estudantes “qual a importância da escola em suas vidas”, e pôde ser notado que havia, pela maioria dos jovens do grupo, o interesse em cruzar a realidade que se tem no Colégio de Aplicação com outros colégios privados e públicos do município de Porto Alegre e do município de Viamão. Isso foi bem presente nas falas, que através de suas experiências e conhecimentos, demarcavam as diferenças positivas do CAP em relação às outras instituições que passaram ou conheciam. Quando comparado o CAP com colégios privados, no aspecto negativo, temos relatos de que nas outras instituições havia muitas regras e não havia espaço para debater sobre determinados assuntos, como por exemplo, o feminismo; outro relato revela que na época das eleições de 2018, a antiga escola estava polarizada entre os estudantes que apoiavam os candidatos da direita e outro, os que apoiava os candidatos da esquerda. Nesse clima de antagonismos, um professor de sociologia foi dar uma aula sobre o teórico Karl Marx e foi gravado por um aluno que o denunciou para a direção da escola de que o mesmo estaria doutrinando os alunos, quando na verdade ele só estava seguindo o conteúdo programático do livro. No aspecto positivo, relatam que a passagem na antiga escola foi muito importante no sentido das oportunidades que tiveram, como por exemplo, a boa qualidade de ensino, ter fluência num segundo idioma e intercambio para outros países. É lembrado também que nas escolas privadas, não há aulas de artes variadas, como por exemplo, aulas de desenho, aulas de música e aulas de teatro. Quando comparado o CAP com colégios públicos, no aspecto negativo, falaram da falta de estrutura física, a falta de professores e a falta de alguns recursos didáticos. Disseram também que por mais que tu fosses dedicado ou se esforçasse nesse lócus, não seria oportunizado tudo aquilo que estão desfrutando no CAP.

O CAP, em geral, foi muito elogiado e prestigiado pelos participantes, que destacaram a paz do colégio e também fizeram elogios a instituição, mostrando, naquele grupo, que o colégio tem um bom ambiente, uma boa relação com os alunos. No entanto, ao mesmo tempo em que se destaca essa relação positiva, se denuncia alguns preconceitos por parte de professores e brigas, sem violência física, na OCA (Olimpíadas do Colégio de Aplicação), em função da competitividade. Fazendo um balanço com as opiniões expressadas sobre o colégio, a instituição sai com um saldo positivo, mas precisa se atentar às brigas e preconceito por parte dos professores, pois havia ainda ocorrência daqueles casos até aquele momento, e não haviam sido promovidas soluções definitivas para ambos os casos.

Sobre a penúltima pergunta a qual instigava o porquê de termos muitos jovens protagonistas hoje em dia, que ocupam espaços que antes não eram pensados para eles,

respostas interessantes surgiram, com viés crítico. Duas integrantes do grupo questionaram a pergunta mencionado exemplos históricos em que jovens foram protagonistas, uma delas indaga que “sempre teve jovens tentando fazer revolução”. Esse olhar crítico era legítimo e enriquecedor, e reforçou o lado crítico que transpareceu do início ao fim do grupo. Embora tenha havido essa crítica, três pontos foram levantados para explicar o protagonismo dos jovens hoje, como: o domínio da tecnologia, a existência de espaços para os jovens se expressarem e a formação (educacional) mais aberta que os jovens têm hoje.

Por último, quando perguntados sobre “que dicas vocês dariam para quem ainda vai entrar no CAP”, muitas ideias surgiram, mas em síntese, quase todos disseram para aproveitar tudo o que o colégio fornece e dar valor ao espaço que se está ocupando na instituição, bem como não faltar as aulas, estudar bastante e se envolver com os projetos da escola.

### **Expressões marcantes do Grupo Focal escola:**

1. “Se eu tô mal na escola, eu posso ter uma relação ruim em casa com os meus pais e vice-versa”
2. “Acho que a escola também tá relacionada com a formação do ser, assim, tipo, desde num sentido acadêmico até num sentido de caráter e atitudes num convívio social”
3. “Sei lá, ele é muito machista, muito retrógrado, muito conservador”
4. “Eu acho que uma coisa que a gente tem que valorizar é o estudo, entendeu? Então se tem gente que vê isso como oportunidade, se tem gente que vê isso como futuro, se tem gente que vê isso como a esperança, é algo que tem que ser valorizado, é algo que tem que ser mostrado”
5. “Na minha perspectiva, quando eu comparo o colégio Aplicação com um colégio de ensino estadual - ensino público -, é completamente diferente, tem muito mais recursos aqui, seja em questão de estrutura, mesmo, quanto uma grade curricular muito boa e diversificada, com várias propostas que qualquer outra escola pública não teria recursos, mesmo”.
6. “A gente sempre teve jovens tentando fazer revolução”.



**Figura 3.** Palavras mais citadas – organização: os autores (2019)  
Elaboração via wordart.com (2019)

### Considerações finais

Os jovens estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS percebem a insegurança em seus fluxos urbanos, mas mesmo assim, continuam transitando pela cidade, o que reforça a ideia de uma juventude que encontra importante valor em vivências sociais coletivas.

Percebeu-se que a casa é um importante espaço levantado pelos jovens, como referência na cidade, pois ali são desenvolvidas práticas sociais coletivas, como por exemplo, jogos virtuais e festas.

Os alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, majoritariamente, possuem uma boa relação com o colégio em função das oportunidades e boa qualidade de educação. No entanto, segundo alguns relatos, há relações de conflito resultantes de preconceitos e brigas.

## REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. *Agenda Juventude Brasil*. Secretária Nacional da Juventude, 2013.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003

CLARK, David. *Introdução à Geografia Urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

FEIXA PAMPOLS, Carles. *La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles*. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: *Universidad Central; Siglo Del Hombre*, 1998.

FEIXA PAMPOLS, Carles. A construção histórica da juventude. In: \_\_\_\_\_; CACCIA-BAVA, Augusto; CANGAS, Yanko. (Orgs). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras, 2004.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa. *Culturas Juvenis e Pertencimento Urbano: mapeando os Fluxos Juvenis na Cidade* Rev. FSA, Teresina PI, v. 15, n. 2, art. 6, p. 110-124, mar./abr. 2018

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; PREVEDELLO, Tatiana; LACERDA, Miriam Pires Corrêa De; SANTOS, Andreia Mendes dos. *Jovens percepções do urbano em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul*. Revista Annales FAJE, v. 3, p. 345-356, 2018.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: Intelectuais, Arte e Videocultura na Argentina*. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

# **OBSERVANDO JOVENS ESCOLARIZADOS EM PORTO ALEGRE: A CIDADE COMO PALCO DAS JUVENTUDES**

*WATCHING SCHOOL YOUNG PEOPLE IN PORTO ALEGRE: THE CITY AS A YOUTH  
STAGE*

*Júlia Silveira Barbosa  
Estudante do curso de História/ UFRGS  
jusb.barbosa@hotmail.com*

*Victor Hugo Nedel Oliveira  
Professor de Geografia CAP/UFRGS  
victor.juventudes@gmail.com*

## **Vivências juvenis em Porto Alegre**

Entre um gole de chimarrão, uma caminhada na Orla do Guaíba, passos de dança na Casa de Cultura Mário Quintana, encontros com amigos no Parque Farroupilha, *selfies* e *dates* (encontros românticos) por espaços da cidade, passeios nos shoppings e vivenciando as instituições escolares, os jovens urbanos de Porto Alegre marcam os espaços urbanos com suas vivências de ser jovem na capital gaúcha.

A cidade de Porto Alegre localizada no estado do Rio Grande do Sul, e integrante do território brasileiro, é considerada capital daquele. Traçando um panorama geográfico, às margens da capital abordada encontra-se o Lago Guaíba, que possibilita a importação e exportação de produtos para Porto Alegre através do Cais do Porto. Localizado na zona central, é perto dele que tem início a Orla do Guaíba sendo direcionada até a zona sul da cidade, com seus diversos pontos nomeados, como Orla do Gasômetro, Orla da Assunção ou Orla de Ipanema. Sendo nomeado ou pelos prédios culturais perto do local ou pelos bairros. Em Porto Alegre, encontra-se variados locais de cultura ou lazer, sendo públicos ou privados. Há presença fortemente de museus como o MARGS, Iberê Camargo, Museu de ciências e tecnologias da PUCRS, entre outros. Também há momentos culturais como a Feira do Livro e a Bienal, e recentemente os locais abertos estão sendo ocupados para eventos populares. Os espaços de lazer combinam com o hábito de frequentar praças como momento de lazer nos finais de semana, sendo os mais conhecidos: Parque Marinha do Brasil, Parque Farroupilha (ou Redenção) e o Parque Germânia. No setor do comércio encontra-se locais privados como shoppings, as lojas nos bairros comerciais, por exemplo o Centro da cidade. E há também as feiras em zonas de lazer, sendo vendidos artefatos ou alimentos. A cidade de Porto Alegre também é conhecida pela rivalidade entre os times de futebol, cabendo nela os Estádios do Sport Clube Internacional e do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense, localizados em zonas

distantes entre si. Sendo conhecidos como Beira-Rio ou Arena, respectivamente. Visto o cenário, assume-se que a cidade de Porto Alegre permite diversas relações, como as sociais das quais podem servir para um passeio por lazer, cultural ou para fazer compras. Logo, entende-se que a partir destas relações forma-se o sujeito na cidade, podendo considerar a cidade de Porto Alegre como um lugar, conceito definido por Santos (1997) como espaço de identidade.

Desta maneira, assume-se que diante de um espaço que permite a formação de identidade, os jovens portoalegrenses vivenciam suas juventudes nas suas subjetividades, percorrendo por espaços urbanos favoritos e de rotina. É preciso estar atento nos detalhes, e nas marcas que deixam na cidade com as suas maneiras de ser jovem.

### **As referências pro estudo das/ com as juventudes**

Conforme o IBGE (2010), os jovens fazem parte da faixa etária entre 15 e 29 anos. Assim, há de se perceber que há uma pluralidade entre eles, apesar de terem características próprias. Logo, é preciso entender que juventude não é apenas um momento de transição entre infância e adultos.

Entretanto, é preciso estabelecer que há diferença entre estudar jovens e adolescentes, sendo que cabe aos pesquisadores das juventudes entender as culturas juvenis, suas relações consigo e com os demais, além dos seus espaços de pertencimento. Segundo Wulff (1995) os estudos da adolescência se preocupam em corpos e mentes, enquanto o estudo da juventude enfatiza o aqui e agora das experiências do jovem, para entender a formação de seus mundos. Nisto, entende-se que há diversidade entre os jovens, Pais (2001) reivindica a necessidade de entender que há a pluralidade entre os jovens, justamente pela diversidade entre as suas culturas neste segmento social. Visto isso, é importante salientar que a diversidade também afeta as relações sociais pelos jovens, e sua maneira de entender o seu mundo, assim sendo, de que maneira se posicionam diante de situações, identidades e locais. Pais (2003) afirma que os jovens são diversos entre si. Logo, não é possível homogeneizar os jovens em busca de uma padronização, visto que há suas particularidades, principalmente em relações cotidianas.

As juventudes são encontradas por toda a parte, seja em um espaço educativo ou em um local não formal de aprendizagem, como os espaços de uma cidade. Há o debate sobre essa apropriação das juventudes com os locais que convivem. Como expressam Borelli e Rocha (2008):

[...] com “rodinhas nos pés”, tomam conta da cidade como um todo ou dos bairros das regiões em que vivem, numa circulação transversal e desordenada, que explode os limites da espacialidade urbana e, por vezes, do próprio pertencimento social (p.23).

Carrano (2003) também se situa no debate sobre a função da cidade, e como os jovens se apropriam dela. Para ele, a cidade também funciona como um local de aprendizados visto que possibilita relações e práticas socioeducativas. Como o autor afirma:

As práticas sociais que ocorrem nas cidades incorporam-se ao conceito de educação, uma vez que compreendem em suas dinâmicas culturais próprias de realização, a formação de valores, a troca de saberes e, em última instância, a própria subjetividade. (p.20)

Assim, o autor entende que a educação cabe além do espaço escolar, podendo ser a cidade, a qual possibilita que os jovens façam parte dela, para ensinar ou aprender.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada foi a união de dois métodos, sendo as Deambulações Sociológicas (PAIS, 2015) para observações em campo e os Diários de Itinerância (BARBIER, 2007), para os registros das observações.

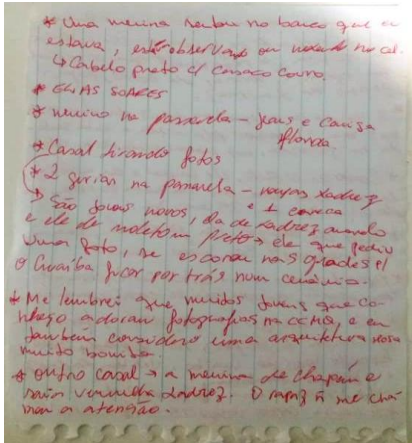
Assim sendo, através da proposta metodológica das Deambulações Sociológicas (PAIS, 2015) o pesquisador se coloca num espaço desejado, e é preciso que esteja atento para observar a sociologia do cotidiano. Logo, é proposto que o pesquisador observe através do olhar sociológico as relações no espaço deambulado, inclusive os silêncios. Assim, como um viajante flaner, há de perambular sobre o local deixando-se levar pelos sentidos e sensações que estão ocorrendo no espaço deambulado.

Num complemento, para as anotações do pesquisador usou-se o método do diário de itinerância. Proposto por (BARBIER, 2007) como um bloco de apontamentos para que o pesquisador anote tudo o que sente vontade diante da experiência concreta. Assim, como método de pesquisa-ação, anota-se os pensamentos e sentimentos demonstrando a intimidade com o seu redor.

O diário compõe-se de três fases:

- a) Diário rascunho: escreve o que pensa ser importante.
- b) Diário elaborado: acréscimo ou retirada de fragmentos; texto trabalhado;
- c) Diário socializado: compartilhado para leitura;





Diário Rascunho. Organização: os autores (2019).



Diário Elaborado. Organização: os autores (2019).

Os espaços foram deambulados em dois momentos: em dias úteis e finais de semana como forma de comparação. Foram realizadas seis deambulações no período de 4 a 15 de junho de 2019.

A atividade foi realizada nos três espaços mais citados nas etapas anteriores da pesquisa (questionário e carta ao visitante): Casa de Cultura Mário Quintana, Parque Farroupilha e Orla do Guaíba.



Mapa das deambulações. Organização: os autores (2019). Fonte: GoogleMaps.

## **O jovem observador e construtor da sua cidade**

Como apontado acima no referencial teórico, Borelli e Rocha (2008) e Carrano (2003) trazem importantes considerações sobre as relações entre os jovens e a cidade. Ao compreendermos que em uma relação favorável para ambos, há processos de “crescimento” para as juventudes que percorrem o espaço urbano, e também a cidade se permite às marcas que os jovens deixam.

Assim sendo, as juventudes fazem parte da cidade e a vivenciam através de suas subjetividades, sendo nas atitudes, na escolha de quais espaços urbanos frequentar, mas principalmente na circulação do território. Sublinha-se que com um olhar atento e com ouvidos dispostos a ouvir as vozes e os passos jovens, além de permitir que a voz juvenil ecoe, percebe-se detalhes nas vivências pelo espaço urbano.

É preciso considerar que o jovem constrói a cidade com as suas vivências, permitindo novas festas em espaços antes não ocupados, ou dando à locais urbanos a consideração de ser um espaço dos jovens da cidade. Além disso, a formação cultural e econômica também se transforma a partir deles. Entretanto, enquanto o urbano se transforma, e as relações sociais vão acontecendo – sendo inclusive por silêncios e momentos de solidão- há os olhares atentos dos jovens acerca do seu redor. Desta maneira, afirma-se que o jovem é observador e construtor da sua cidade, visto que ele repara nas atitudes de todas as idades, dentro de casas e ruas, inclusive de outros jovens. E mais, ele é um agente capaz de mudanças a partir do que deseja, sendo na sua própria cidade ou escala global.

### **Casa de Cultura Mário Quintana**

A Casa de Cultura é um espaço cultural na cidade de Porto Alegre, que antigamente fora o Hotel Majestic. Localiza-se no Centro Histórico, perto de bares e restaurantes. A sua arquitetura é de um tom rosado, com passarelas entre os dois blocos da estrutura, e sete andares. A Arte percorre por todos os andares, e se manifesta em suas diversas expressões. No térreo, há o cinema. E há exposições de pinturas, fotografias e esculturas pelo interior da Casa. Além do Jardim Lutzemberger no quinto andar, com uma decoração e jardinagem diferenciada.



Rua dos cataventos. Fonte: Google  
Imagens (2019)

Jardim Lutzemberger. Fonte: Google  
Imagens (2019)

-É um espaço de circulação juvenil, sendo marcado por estes sujeitos. Desta maneira, afirma-se que há o movimento de jovens pela Casa nos espaços internos, e com uma pluralidade de manifestações artísticas, além da diversidade entre os jovens frequentadores. As marcas juvenis nesse espaço, ou seja, a ocupação dele por parte dos jovens se realiza através de momentos de lazer, momentos de estudo ou ensaios artísticos.

Nos dias úteis, a fotografia se faz presente por todos os cantos da Casa. Entre *selfies* e fotos da arquitetura do prédio, a juventude se manifesta no espaço urbano. Ressaltaram-se as passarelas e o Jardim Lutzemberger como os locais preferidos para realizarem as fotografias. Na passarela que permite a vista para o Lago Guaíba, muitas *selfies* e fotografias são realizadas com o cenário do pôr-do sol, ou apenas do Guaíba como pano de fundo. No Jardim Lutzemberger, os jovens tiram *selfies* coletivas, como forma de registrar a confraternização do dia. Entretanto, nesses espaços também são tiradas fotografias posadas, ou seja, com poses no intuito de ter uma foto perfeita. A Casa de Cultura é um local muito freqüentado para tirar fotos profissionais, desde ensaios de modelos até book de quinze anos.

No final de semana, os encontros juvenis vão para além das fotografias. Repara-se que a ocupação do espaço passa a ter outro ideal, não apenas de servir como local para lazer. A expressão artística, que se torna notável entre os grupos juvenis, é a dança. Entre diversos coletivos dançantes espalhados pela Casa de Cultura, repara-se na diversidade entre os estilos

musicais e as coreografias dos grupos. Entretanto, há majoritariamente músicas em outras línguas, como principalmente o inglês. Na Casa, em andares específicos há espaços para que os frequentadores ensaiem seus passos de danças, sendo ocupados pelos jovens com seus coletivos dançarinos, apenas por diversão ou ensaios para apresentações. Outro ponto interessante é que em eventos festivos, como carnaval, ou apresentações grupais pela rua- mas que circulam perto da Casa de Cultura- a dança acontece através de marchinhas e sem passos ensaiados, mas com um aglomerado juvenil.

	<b>Dias úteis</b>	<b>Final de semana</b>
<b>Fotografias</b> (selfies e área do espaço urbano)	Sim	Sim
<b>Movimentação Juvenil</b>	Circulação entre passarelas e Jardim Lutzemberger	Fixos em ensaios de dança ou estudando/ leitura
<b>Circulação Juvenil</b>	Intensa	Intensa

**Tabela 1:** Jovens na CCMQ. Organização: Os autores (2019)

Sobre as juventudes contemporâneas que marcam a Casa de Cultura Mário Quintana, repara-se na diversidade entre eles. Existem e resistem com cabelos coloridos, cabeças raspadas por máquina- carecas ou com desenhos, piercings pelo rosto e tatuagens. Assim como há jovens sem esses detalhes na estética. O vestuário é interessante, porque demonstra um padrão na moda, visto que, majoritariamente, há o uso de jaquetas de couro ou jeans. Entretanto, sublinha-se que nesse espaço urbano a branquitude é notável, visto que poucos jovens negros frequentam, quando comparados ao número de jovens brancos. Outro detalhe sobre a diversidade do público juvenil, é que há diferentes gêneros e sexualidades. Assim, nota-se que nesse espaço a comunidade juvenil LGBTQ+ se sente confortável de frequentar, tendo como local para encontros românticos ou apenas de vivenciar com os amigos.

Reparou-se que a relação cultural dos jovens com a Casa de Cultura Mário Quintana se faz de maneira mais intensa nos espaços dentro da Casa demarcados por eles, sendo nas passarelas realizando leituras, ou nas mesas estudando. Além de seus pontos de convivência e danças. Entretanto, é importante observar que os espaços com fotografias e pinturas são vazios, havendo pouca circulação juvenil observando outras artes que a CCMQ (como é conhecido entre os jovens) permite, principalmente nos últimos andares.

## Orla do Guaíba- Usina do Gasômetro



Orla do Gasômetro. Fonte: Google Imagens (2019)

A Orla do Gasômetro é um espaço cinestésico, ou seja, um local que ocorre inúmeras movimentações do corpo, inclusive cabendo para todas as gerações que se encontram ali. Em especial sobre as juventudes, a Orla é um espaço urbano para realizar atividades físicas ou para ficar confortável num momento de lazer com amigos ou parceiros românticos.

Acerca do movimento corporal, reparou-se que as atividades físicas que ocorrem de maneira intensa são através de instrumentos materiais. Assim sendo, há fortemente a presença de jovens andando de skates ou bicicletas. Ao lado da antiga estrutura da Usina do Gasômetro, jovens- em sua maioria homens- montam uma pista de skate com os bancos da praça para servirem como obstáculos. E assim, através de manobras no skate e bate-papo eles vivenciam o pequeno território nos dias úteis e finais de semana. Nessa parte da Orla já ficou marcado como o ponto dos skatistas, mas eles também circulam pela orla inteira entre outros jovens. E acerca da bicicleta, vê-se jovens pedalando pela Orla inteira em qualquer momento do dia, e independente dos dias. O interessante é que a movimentação aumenta na tardezinha no início do pôr-do-sol, principalmente nos finais de semana, se tornando um espaço juvenil, mas com convivência de famílias no espaço urbano.

Com a avenida principal fechada, e uma intensa circulação juvenil nos espaços da Orla, o final de semana em Porto Alegre passa a ser também um momento de frequentar a Orla do Guaíba,

se tornando local de encontro de amigos, sendo assim, um espaço juvenil- com todas as maneiras de ser jovem. E eles se procuram uns aos outros, conhecem novos amigos, e fazem sua marca no local com músicas e a ocupação do lugar. Reparou-se que ocorre o uso de aplicativos de aluguel de patinete elétrico e bicicletas através dos celulares. Assim, circulam através de rodas e caminhadas.

	<b>Dias úteis</b>	<b>Final de semana</b>
<b>Fotografias</b> (selfies e área do espaço urbano)	Sim	Sim
<b>Movimentação Juvenil</b>	Skatistas perto da Usina do Gasômetro; Bicycletas e caminhadas;	Uso de patinetes elétricos e bicycletas por aluguel; Fixos nas escadarias;
<b>Circulação Juvenil</b>	Média	Intensa

**Tabela 2:** Jovens na Orla do Gasômetro. Organização: Os autores (2019)

Há uma relação interessante nas escadarias da Orla. É ali onde ficam os jovens, ou perto do Guaíba nos bancos de madeira. Entretanto, nas escadarias se encontram sentados e conversando, mas também repara-se um contraste social, havendo uma divisão de classes sociais, visto que nas escadarias repara-se em jovens com sacolas de mercados ao redor enquanto nos bares há jovens também, mas consumindo alimentícios e bebidas com um valor acima dos mercados. Logo, há diferenças econômicas entre ficar nas escadarias ou nos bares. No final da tarde, o consumo de bebidas alcoólicas ocorre de maneira intensa, variando entre todos os tipos de líquidos. E começam as caixas de som, com as danças, e aumentando o número de jovens presentes no espaço.

## Parque Farroupilha (Redenção)



Parque Farroupilha. Fonte: Google Imagens (2019)

O Parque Farroupilha também é espaço juvenil, com intensa circulação de jovens-inclusive, no sentido literal, pois ficam caminhando de ponta a ponta do parque. Desta maneira, através de grupos vivenciam a Redenção ou Redença – como nomeado pelos jovens.

É importante colocar que esse fluxo se faz diferente entre os dias úteis e o final de semana. Pois, o parque fica vazio em dias de semana, principalmente devido a sensação de insegurança, visto que ocorre assaltos. Entretanto, nos finais de semana, o espaço se transforma. Jovens aparecem por todos os cantos, através de todas as ruas, chegando com ônibus, a pé, de carro ou bicicletas. O parque se transforma num espaço urbano de esportes ou lazer, com semelhanças ao que ocorre na Orla do Guaíba. Há o uso de bicicletas e patinetes, além das caminhadas. E também há formação de grupos sentados na grama do parque.

	<b>Dias úteis</b>	<b>Final de semana</b>
<b>Fotografias</b> (selfies e área do espaço urbano)	Sim	Sim
<b>Movimentação Juvenil</b>	Coletivos sentados ou movimento do corpo;	Coletivos sentados ou movimento do corpo;

<b>Circulação Juvenil</b>	Fraca	Intensa
---------------------------	-------	---------

**Tabela 3:** Jovens no Parque Farroupilha. Organização: Os autores (2019)

Desde o início da tarde ocorre um intenso consumo de bebidas alcoólicas e alimentícios entre inúmeros coletivos de jovens, mas repara-se principalmente no consumo de cervejas e vinhos. Na Redenção, viu-se jovens vendendo produtos materiais e alimentícios, de jovem para jovem.

Acerca das juventudes, há uma diversificação juvenil, sendo logo um espaço para todos. Inclusive, é neste espaço da cidade que ocorrem manifestações organizadas por coletivos juvenis, como a Parada Livre de Porto Alegre, da comunidade LGBTQ+. Com as deambulações, percebeu-se a predominância do estilo musical Rock; neste local.

### **Considerações para próximos questionamentos**

Através dos olhares atentos nas deambulações sociológicas, e com olhos principalmente para as juventudes reparou-se em inúmeras vivências na cidade de Porto Alegre, em especial nos espaços urbanos citados. Entretanto, é importante relembrar que as juventudes vivenciam as suas cidades e as reinventam.

Assim sendo, ocorre a ocupação e apropriação do espaço urbano por parte dos jovens contemporâneos, que são vistos por todas as zonas e partes das cidades. É a partir de suas vivências que ocorrem as transformações, inclusive havendo espaços se tornando como espaço jovem- onde manifestam as diferentes culturas juvenis. Logo, através de momentos coletivos, principalmente, transformam as relações com território e sociedade.

Sublinha-se as manifestações artísticas que ocorrem nos espaços, como nos deambulados na pesquisa, sendo perceptível a relação entre jovens e arte. Substancialmente, através de fotografias dos espaços em que frequentam, e também como selfies individuais e do grupo. Na Casa de Cultura, percebeu-se a dança como manifestação artística, e nos outros espaços há o movimento do corpo com outros esportes. E em suas conversas, há papos sobre culturas, artes, cotidiano e resistências. Sendo esta última palavra um importante conceito falado e vivido entre os jovens, pois eles resistem nas cidades com seus corpos, suas falas e suas manifestações.



## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília. Liberlivro:2007.

BORELLI, Silvia Helena Simões; ROCHA, Rose de Melo. *Juventudes, Mídia e Nomadismos: a cidade como arena*. Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, vol.5, n.13, p.27-40, julho/2008

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.

FEIXA PAMPOLS, Carles. *La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles*. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre, 1998

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José. *Deambulações cotidianas: a emergência de um método na observação dos sem-teto*. 2015

# VIVÊNCIAS URBANAS DE JOVENS ESTUDANTES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: (DE) MARCANDO A CIDADE

*EXPERIENCIAS URBANAS DE JÓVENES ESTUDIANTES EN EL COLEGIO DE APLICACIÓN UFRGS? (DE) MARCANDO LA CIUDAD*

*Leonardo Brião de Oliveira  
Estudante do curso de Ciências Sociais /UFRGS  
leocienciasocial@gmail.com*

*Victor Hugo Nedel Oliveira  
Professor de Geografia CAP/UFRGS  
victor.juventudes@gmail.com*

## **Introdução**

A presente pesquisa nos coloca o grande desafio de compreender a relação que os jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS têm com o espaço urbano, mas também as suas vivências e características que coadunam com fenômenos de ordem individual e coletivo nos espaços onde frequentam. É sabido que a vivência dos jovens nesses espaços, como: shoppings, praças públicas, ruas, escolas e estabelecimentos comerciais, é experienciada de diferentes modos, e é diante dessas diferenças que se faz necessário buscar identificá-los de acordo com o contexto local e global, classe social, cor e gênero. O espaço urbano reitera a sua importância quando visitamos a história e percebemos a sua utilização para grandes transformações. Há décadas movimentos juvenis têm mostrado seu poder de mudança nesses espaços, sejam eles em pequena escala, como artistas famosos e grupos de rua, ou em grande escala, como o movimento *hippie* nos EUA e os secundaristas nas escolas de ensino médio no Brasil. As juventudes fazem dos espaços urbanos palcos para os mais variados tipos de desempenho artístico, político, econômico, etc. de modo a lhe dar novos sentidos e apropriações. Sendo assim, o espaço urbano não pode ficar em segundo plano, pois é um grande objeto de protagonismo e mudanças. Os jovens criam relações de pertencimento e territorialidade que retiram a ideia de um ambiente de espaço urbano estático.

Um dos pontos que é demonstrado nesta pesquisa é o fato de as juventudes não serem iguais, de maneira que as suas identidades, que se demonstram por uma pluralidade de características, evidenciam a complexidade em tratá-los. Deste modo, tendo em vista que os indivíduos são construções sociais e reconhecendo que existem várias e desiguais realidades, a maneira como se expressam as identidades juvenis é de uma riqueza significativa. O jovem da periferia nasce em um ambiente com características geográficas, políticas, econômicas e sociais diferentes do jovem de classe média, seja pelo acesso a determinados espaços urbanos,

seja por aquilo que lhes chegam como oportunidades e possibilidades; e isso terá peso no modo de ser de cada jovem. Martins e Carrano (2011, p. 47) assinalam quando falam que “[...] as formas desiguais de inserção social e acesso aos bens culturais em função das diferentes realidades econômicas e políticas vão configurar os muitos modos de ser jovem.

Observamos que os jovens não são agentes passivos dentro da sociedade e nem podem ser entendidos como homogêneos junto a seus pares. Mas esse entendimento ainda não se demonstra sólido pelos meios que o informam, pois ainda se projeta a imagem de uma juventude homogênea, frequentemente relacionada a coisas negativas – mas positivas quando convém aos adultos, vide o desejo pela estética juvenil em muitas sociedades contemporâneas –; e também passiva, na medida em que ela só tem o papel de receber os valores e conhecimentos já estabelecidos pelas instituições a qual estão em relação. Martins e Carrano (2011) abordam esse assunto mostrando como o jovem é normalmente entendido.

Conceituada pelo senso comum, pela escola ou pela mídia como uma construção sociológica dotada de características homogêneas, a juventude surge como portadora de uma cultura socialmente definida. Além de ser pensada como uma fase problemática da vida, na qual a unidade dos indivíduos caracterizaria uma cultura juvenil específica, os jovens são muitas vezes vistos como meros receptores passivos da cultura dominante. (pág. 50)

Em sentido contrário ao entendimento homogeneizante e apassivador, os jovens criam e ressignificam símbolos que mudam a maneira de interagir com o espaço e os fenômenos que adentram ele, ou seja, eles, como indivíduos ativos, assimilam aquilo que lhes é externo a partir de sua realidade, e, assim, a transformam do modo como eles se identificam no mundo – que é dado pelas suas características geracionais também - ao mesmo tempo em que esse mundo externo estrutura-os de tal feição que, tendo em vista todas as variáveis estruturantes, é eminente a riqueza de expressões que expõe a heterogeneidade que a eles é característico. Trata-se, também, de um movimento dialético constante vida desses jovens, e que, devido a velocidade que as coisas têm mudado em nossos tempos, produzem diferenças cada vez maiores num espaço menor de tempo entre as gerações. Sendo assim, nem mesmo a forçada cultura globalizada, tratada por Martins e Carrano (2011) em “A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar”, por exemplo, que tem como característica marcante o consumo, será assimilada passivamente pelos jovens, pois esses a expressam à maneira de sua cultura particular; tendo ocorrido, portanto, inter-relação entre a cultura local e global. A passagem abaixo mostra que, mesmo com uma cultura globalizada, há uma interação ativa entre as partes no encontro das diferentes escalas geográficas da cultura.

As culturas juvenis, resultantes de um conjunto de práticas arraigadas no âmbito local que se alimentam incessantemente de elementos da cultura globalizada, estão, desse modo, baseadas no consumo de bens materiais e simbólicos que permitem observar as ligações entre o local e o global e as maneiras que as culturas se inter-relacionam e interagem naquele espaço (p. 11).

As instituições, por sua vez, aquelas que detêm poder (poder de autoridade, poder econômico, poder político, poder sobre a moral, etc), resistem por não permitirem essas novas transformações desses espaços. Elas reagem em temor ao abalo no modo como a vida cotidiana funciona materialmente e simbolicamente, pois as relações institucionais são de caráter interdependente (BERGUER E LUCKMANN, 1966), portanto, a sua mudança afeta em algum nível àqueles que fazem parte delas. Mas o jovem também se mantém em posição de resistência, porque já não se integra, em função de um conjunto de fatores distintivos àquilo que lhe é normalmente designado a herdar. Sendo assim, não se trata de pura e simples rebeldia – tal como se vê nas representações juvenis de programas, novelas e filmes, por exemplo -, mas do fato de os jovens nascerem em contextos locais e mundiais diferentes, diante de valores que muitas vezes já não se sustentam em suas concepções de mundo e que, por fim, criam diferenças geracionais derivadas de fatores culturais, geográficos, econômicos e sociais. Há, por exemplo, uma busca por liberdade [individual], como é o caso das reivindicações artísticas e feministas, que se traduzem em direitos individuais, mas que batem de frente com valores de cunho tradicional por quebrarem determinados padrões sociais de uma realidade anterior marcada por práticas institucionais mais conservadoras e menos individualistas do ponto de vista político e social. Em contraste com o aspecto convencional da cidade e uma vida planejada na construção daquilo que Bauman (2001) vai chamar de sólidos, muitas das juventudes contemporâneas presentes atualmente no meio urbano contrastam-se justamente a partir das “curvas” - aparentemente, sem a preocupação padrões métricos quadráticos, justos e de simetria radial, por exemplo -, mostrando determinada fluidez e maleabilidade; e isso se demonstra nas artes de rua, nos seus vocabulários e vestimentas.

É reconhecido que este estudo é peculiar aos jovens-estudantes do CAP (Colégio de Aplicação da UFRGS), e por isso o que trouxemos de resultado é delimitado ao local da aplicação da pesquisa, e não pode ser usado, pelo menos de maneira integral e sem verificações e ajustes, para entender a outros contextos e lugares. Mas, independentemente disso, é de suma importância contribuir para esse longo caminho, pois as problemáticas da juventude têm sido, de maneira geral, pouco colocadas e levadas a sério pelos ramos informacionais da sociedade, carecem de estudos em determinados ramos científicos e,

normalmente, ficam à mercê do senso comum ou na escrita e fala daqueles que não pesquisam a fundo o tema em suas variadas perspectivas. Em contrapartida a esse cenário, temos vários pesquisadores aprofundando o tema das juventudes contemporâneas, e dentre o sociólogo e pesquisador José Machado Pais, que tem sido um dos expoentes nas pesquisas com juventudes. Desde as últimas décadas do século passado ele tem realizado trabalhos nesse campo, inclusive já apresentou estudos mostrando o quão é desafiador e complexo entender as juventudes contemporâneas e a sua importância para entender a contemporaneidade. Mas também cabe ressaltar Regina Novaes, pesquisadora brasileira de grande prestígio no campo das juventudes e que traz discussões grandiosíssimas para o campo.

Deste modo, entende-se que as problemáticas das juventudes se encontram nas barreiras sociais que a elas é imposto, pois não é dado voz e nem creditado poder de mudança e decisão, deixando essas dimensões para vida adulta e, normalmente, definindo a juventude como somente um período de transição. Essas barreiras também não permitem que os jovens possam estabelecer suas diferenças, de maneira que consigam se identificar com o mundo a sua volta, deixando-os sempre passivos das decisões dos adultos sobre as suas vidas. Vendo como opera essa realidade, faz-se necessário o aprofundamento do estudo das juventudes que não as entenda de maneira homogeneizante e apassivadora, e que, portanto, a compreenda como transformadora da realidade.

### **Breve referencial teórico**

Para uma melhor compreensão dos sustentáculos de análise a que o presente projeto de pesquisa se propõe a analisar, secciona-se o referencial teórico em dois momentos: o primeiro tratando sobre a cidade e o espaço, e o segundo, sobre as culturas juvenis.

#### **Cidade e espaço**

A cidade é onde as diferenças se encontram com frequência, onde o trânsito é constante, de maneira que a paisagem não é inteiramente estática, está em constante mudança, movimento. A cidade pode ser entendida, também, como uma multidão de desconhecidos, pelos quais estamos abertos cotidianamente, diz Reyes (2005):

Viver na cidade é viver a dinâmica da realidade cotidiana, é estar inserido no fluxo da vida diária com tudo o que esse fluxo propõe. É como estar aberto não só ao conhecido, ao que é familiar, mas, sobretudo, estar disponível ao olhar do estranho (p. 19)

-

Já o espaço, definido por Santos (1997) como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos de ações, não considerados isoladamente, mas

como quadro único no qual a história se dá” (p. 51), relaciona-se com a ideia de cidade na medida em que consegue dar conta de suas relações com um dos objetos de estudo desta pesquisa, o espaço urbano. Este último, por sua vez, é definido como “uma unidade de análise consistindo em um conjunto de edifícios, atividades e população conjuntamente reunidos no espaço” (CLARK, 1991, p. 37). Esse espaço se interpela com uma série de relações, que causam mutação no ambiente e no entendimento dele em relação a quem o observa e o vive. Essas relações, como já dito anteriormente, mudam o espaço, e elas podem conotar poder, o que se entende, nesta pesquisa, como espaço de território, mas também podem conotar identidade e de pertencimento, o que, por sua vez, se compreende como um espaço de lugar.

### **Culturas juvenis**

É notável a presença dos jovens nos espaços na medida em que observamos sua linguagem e vestimenta, ou quando escutam música e mexem no celular. Trata-se de múltiplas características, que se relacionam com contextos locais e globais, que atravessam a escala coletiva e individual, expressadas de diferentes formas, e são fortemente representadas nas gerações de juventudes contemporâneas. Essas são as culturas juvenis, são múltiplas, e, por vezes, ditas efêmeras. São amplamente trabalhadas por Feixa (1998), quando afirma que:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. (p. 32)

Reforçando o caráter diverso da juventude, podemos ressaltar Pais (2003, P. 98) quando diz “[...] a juventude deve ser olhada “não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade”, pois não há um único conceito de juventude, que possa envolver todos os campos semânticos que a ela estão associados”.

Portanto, as juventudes são múltiplas na medida em que existem de vários modos diante das distintas realidades que encontramos nos espaços da vida real. Sua diversidade vai do individual ao coletivo, mas é expressa neste último na medida em que agem e são percebidos nos espaços em que transitam.

### **Metodologia**

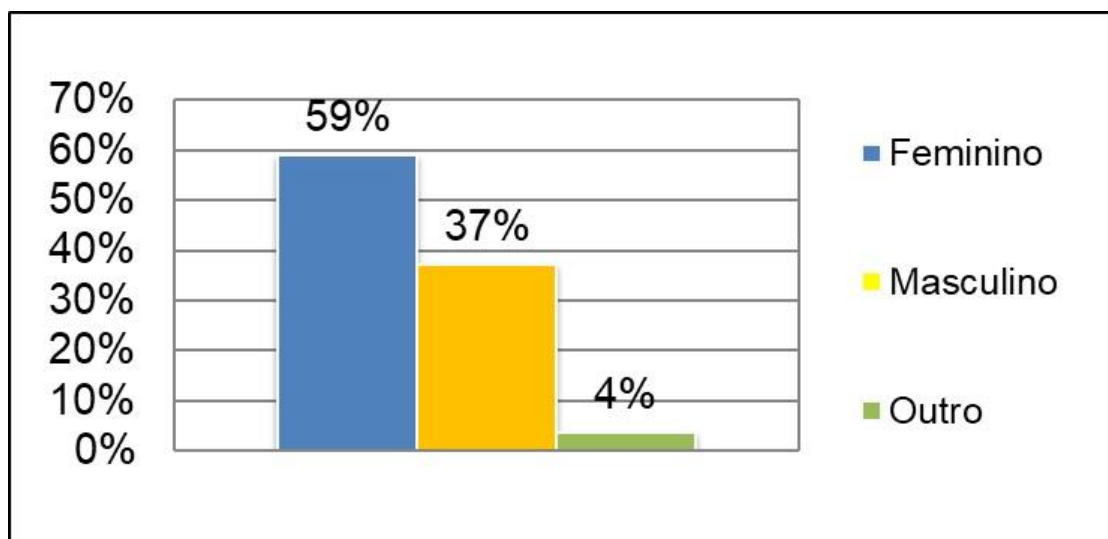
A fim de atingir os objetivos propostos, foi utilizada a convergência de quatro principais métodos de coleta e análise de dados: um questionário, a escrita de uma “carta ao visitante”, a realização de grupos focais e observações em campo. Os sujeitos convidados para a primeira etapa da pesquisa (questionário) foram os 134 jovens estudantes do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. Para as cartas ao visitante, uma turma de segundo ano

do ensino médio foi convidada a participar, onde chamou-se 24 alunos para participar voluntariamente da escrita. Quanto aos grupos focais, foram realizados 3 grupos, com temas levantados nas etapas anteriores da investigação e que tinham os temas Segurança Pública, Escola e Espaços de Porto Alegre. As observações em campo foram realizadas em dias de semana e finais de semana, em 3 espaços da cidade de Porto Alegre alçados nas cartas ao visitante: Redenção, Usina do Gasômetro e Casa de Cultura Mario Quintana. Cabe ressaltar que toda a metodologia passou pelo comitê de ética da UFRGS, assim como pelo alunos e pais daqueles que escolheram participar, sendo necessário o consentimento dessas últimas partes tanto de maneira digital – antes de começar o questionário no *Google Forms* - quanto por meios físicos – autorização via papel enviada aos pais.

## Resultados

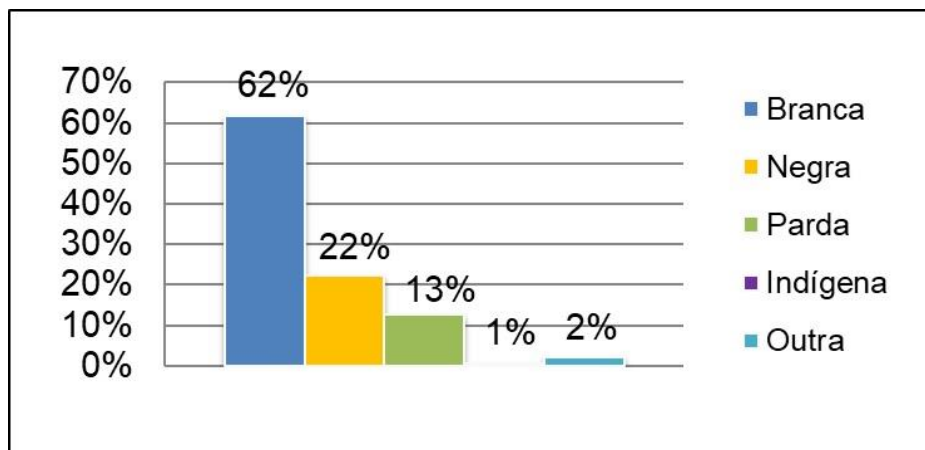
### *Questões da amostra da pesquisa*

Em questão de gênero, podemos observar no gráfico que a maioria dos sujeitos se considera do gênero feminino, consecutivamente temos o masculino e, por último, outros gêneros.



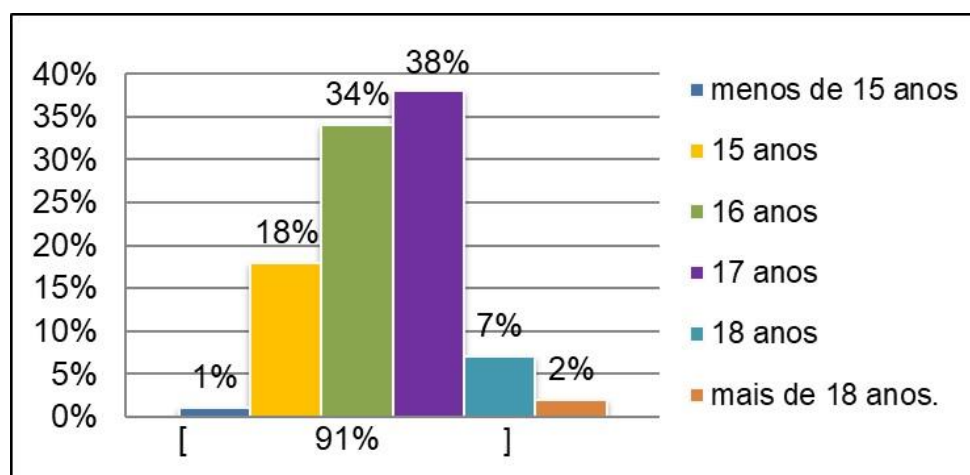
**Figura 1** – Gráfico das distribuições de gêneros. Elaborado pelos autores (2018)

Quando perguntamos ao jovem qual a sua etnia, observamos que a maioria se dizia branca; consecutivamente, tínhamos os jovens que declararam serem negros, pardos, indígenas e outras etnias.



**Figura 2** – Gráfico da distribuição de etnias. Elaborado pelos autores (2018)

Em questão de idade, observamos que a maioria dos estudantes se encontra na faixa etária que perpassa os 16 e 17 anos, o que se encaixa na amostra da pesquisa por serem alunos do Ensino Médio. Consecutivamente, observamos a seguinte ordem: alunos de 15 anos, 18 anos, mais de 18 anos e menos de 15 anos. Por fim, podemos observar também que 91% dos jovens-estudantes são menores de idade, sendo 9%, maiores de idade.



**Figura 3** – Gráfico da distribuição de idades dos jovens. Elaborado pelos autores (2018)

Foi questionado também quais eram as duas primeiras palavras que vinham à mente desses jovens quando pensavam em Porto Alegre. Como podemos observar na nuvem de palavras as mais frequentes foram: centro, Gasômetro, Redenção e Guaíba que são os espaços por onde transitam na cidade; temos a palavra cidade que é caracterização mais genérica que podemos ter ao pensar em Porto Alegre; a palavra assalto nos conota uma relação negativa e a palavra casa nos passa uma relação íntima com a cidade, visto que um pouco mais da metade mora em Porto Alegre.

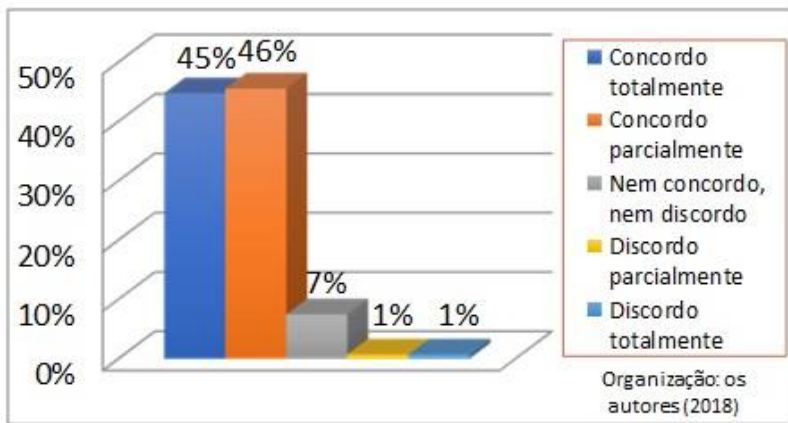




**Figura 5** - As palavras mais citadas quando os jovens pensaram em Porto Alegre  
 Palavras mais citadas – organização: os autores (2019)  
 Elaboração via wordart.com (2019)

**Escala Likert**

Perguntamos se Porto Alegre é uma cidade perigosa e obtivemos um percentual alto de 91% de sujeitos que concordam que sim, Porto Alegre é uma cidade perigosa e sentem-se inseguros quanto ao trânsito. Os demais percentuais são bem baixos.



**Figura 6** – Escala Likert referente ao nível de insegurança de Porto Alegre. Elaborado pelos autores (2018)

Quando perguntamos dos espaços frequentados ao menos uma vez ao ano pelos jovens, observamos que locais de consumo, como: shopping, cinema e restaurante, foram os mais frequentes. Por outro lado, locais de cultura e lazer mais tradicionais, a exemplo de: museu, clube e teatro, foram os menos frequentes nas respostas.



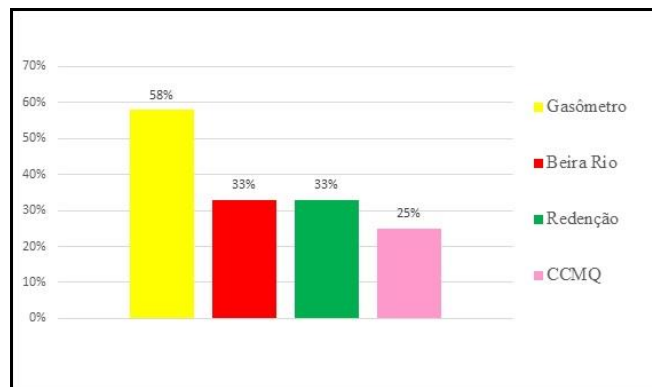


**Figura 10** – Fachada do Colégio de Aplicação.  
Fonte: Google Imagens (2018)



**Figura 11** – palavras que emergiram. Elaborado pelos autores via wordart.com (2018)

### Carta ao visitante



**Figura 12** - Os Espaços Urbanos mais citados de Porto Alegre. Organização: os autores (2018)

Em disparada, a Usina do Gasômetro se fez a moda com referência em 58% das cartas analisadas. O Gasômetro é uma construção que antigamente era usada como uma usina. Dentro do prédio, encontravam-se salas para peças de teatro ou exposições, ou um espaço aberto no segundo andar. No entanto, a usina fica em frente ao Guaíba, sendo parte da orla. É nela que se concentram os jovens, visto que na orla há espaço para sentar e conversar, além de poder caminhar, que é citado em algumas cartas como “vamos dar uma caminhada no Gasômetro”. Entretanto, Porto Alegre é banhada pelo Lago Guaíba, tendo uma orla gigante que vai da zona central até a zona sul, com nomeações diferentes. Outro destaque que se dá a este lugar é a sua recente revitalização, que proporciona uma nova e rica experiência no espaço.

A Redenção, também conhecida como Parque Farroupilha, é um espaço grande Na zona central de Porto Alegre, que há a convivência de todas as gerações e animais. É um espaço de lazer que costuma ficar cheio nos finais de semana também. Inclusive é um cartão-postal da cidade. A Redenção é espaço de eventos musicais e políticos também. Em empate, aparece o estádio Beira-Rio, local oficial do Sport Clube Internacional. Como curiosidade, o seu nome é referente ao local que fica na cidade, que é na transição da zona central e sul, mas bem perto da orla do Guaíba também. Em dias de jogo, há inclusive forte trânsito porque muitas pessoas frequentam. Entretanto, por ser um estádio é um espaço fechado, que ao redor há somente estacionamento para os carros ou o Gigantinho, que serve para eventos, mas não foi citado em nenhuma carta.

Como espaço cultural mais citado apareceu a Casa de Cultura Mário Quintana, que chama a atenção pela sua arquitetura diferenciada. É um espaço no Centro de Porto Alegre que valoriza a arte, sempre com exposições artísticas ou peças de teatro; nesse mesmo local são proporcionados espaços de estudo e uma biblioteca. Também tem um cinema no primeiro andar e um jardim com espaços para lazer no quinto andar. Ao seu redor encontram-se bares e cafeterias.

### **Grupos Focais**

Com base nos resultados anteriores, foram definidos três grupos focais com três temas distribuídos em cada um: segurança pública, espaços de Porto Alegre e escola. Os grupos foram compostos por 6 pessoas, que tiveram o tempo de 45 minutos para deliberar sobre o tema estabelecido. Cabe ressaltar que, além do moderador, havia um observador participante, que intervinha com bem menos frequência. O moderador possuía um roteiro em mãos, onde, quando necessário, era compartilhado com o grupo algumas de suas partes para que entendessem bem a pergunta ou provocação.

No grupo de ‘segurança pública’, observou-se uma situação de insegurança pública generalizada, que se dá, em última estância, por descaso do governo. No grupo que de tema ‘espaços de Porto Alegre’, verificou-se que espaços preferidos mostram novos gostos juvenis na contemporaneidade, tais como a casa, o shopping e os ciberespaços, que refletem aspectos econômicos na medida em que são apontados como locais mais baratos; mas que também reflete uma mudança de valores culturais, uma vez que se constatou uma baixa frequência em locais mais tradicionais de cultura e lazer, como: museus, teatros e clubes.

Já no grupo focal de tema ‘escola’, os jovens demonstram uma relação positiva em relação ao CAP, pois a instituição de ensino se diferencia positivamente das demais, sejam

públicas ou privadas, em relação ao ensino e oportunidades. No entanto, cabe ressaltar que há situações de conflitos causados por preconceitos e brigas.

### **Deambulações Sociológicas com Diário de Intinerância**

As deambulações sociológicas com diário de intinerância, assim como os grupos focais, foram pensadas com base nos resultados anteriores; neste caso, o das cartas. Elas foram realizadas em 3 lugares: Orla da Usina do Gasômetro, Redenção e Casa de Cultura Mario Quintana.

Na Usina do gasômetro, observou-se um local de significativas práticas esportivas durante a semana, porém esse cenário se altera significativamente aos fins de semana, onde as práticas de lazer tornam-se mais expressivas em relação às de esporte. Nesse lugar, com destaque aos fins de semana, há um elevado consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas, e uma notável divisão socioeconômica em algumas partes, onde alguns demarcadores de diferenças são os estilos musicais e o consumo.



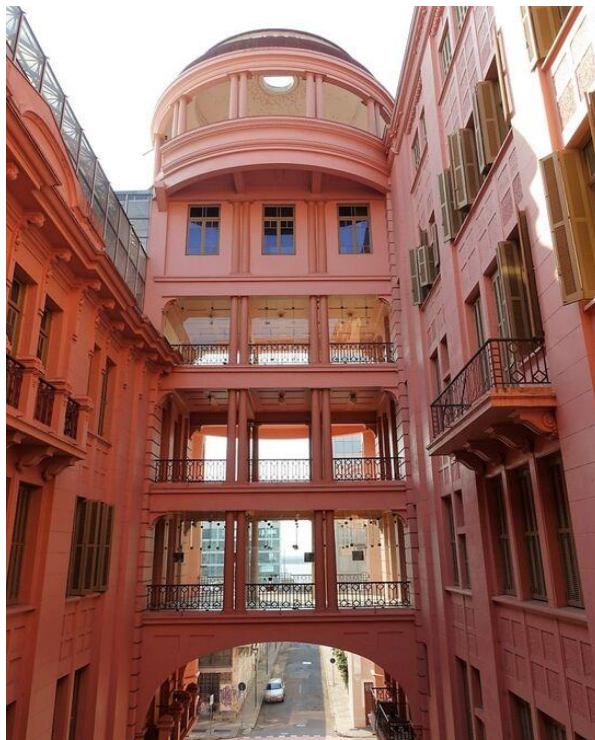
**Figura 13** – Orla da Usina do Gasômetro. Fonte: Google Imagens (2019)

Na Redenção, percebeu-se um local de práticas de esporte e lazer no fim de semana e característico por um grande fluxo de jovens, alto consumo de bebidas alcoólicas e alimentícios, e predominante estilo musical rock. Porém o clima durante os dias úteis é de insegurança.



**Figura 14** – Redenção. Fonte: Google Imagens (2019)

Já na Casa de Cultura Mario Quintana, observou-se uma intensa circulação juvenil, onde se expressão diversas práticas, com destaque as artísticas. Também se observa uma maioria de pessoas brancas ocupando o espaço, um padrão de vestuário e uma significativa presença da comunidade jovem LGBTQIA+.



**Figura 15** – Casa de Cultura Mario Quintana. Fonte: Google Imagens

## **Conclusões**

Podemos concluir que, sobre a cidade os jovens do Colégio de Aplicação da UFRGS são observadores e construtores dela na medida em que a percebem e a significam. A insegurança generalizada, por sua vez, tendencia os jovens do CAp a optarem por locais de maior segurança, como shoppings e a própria casa; no entanto, mesmo com essa insegurança, continuam a se mover pelos espaços, o que conota a importância das vivências coletivas.

Tratando-se de consumo, há um distanciamento dos jovens de locais mais tradicionais de cultura e lazer, e tal distanciamento se contrasta com a preferência por locais de consumo, que é, por sua vez, significativamente maior. Este fenômeno pode convergir para uma cultura globalizada de consumo e bens estar fortemente propaga pelos EUA e Europa, dado que a maioria desejava ir para locais destas partes do globo.

Outra conclusão que se ressalta nesse estudo é a relação dos alunos com o Colégio de Aplicação da UFRGS que, em sua maioria, têm uma relação positiva com a instituição de ensino, na medida em que oferece boa qualidade de educação, boas oportunidades e bons espaços para as mais diversas práticas. No entanto, em função de brigas e preconceitos, há relações de conflito que envolvem alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília. Liberlivro:2007.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday Dell, 1966.
- CLARK, David. *Introdução à Geografia Urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- FEIXA PAMPOLS, Carles. *La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles*. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre, 1998.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.
- PAIS, José. *Deambulações cotidianas: a emergência de um método na observação dos sem-teto*. 2015.
- REYES, Paulo. *Quando a rua vira corpo ou a dimensão pública na ordem digital*. Editora Unisinos, 2005.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.



# “ESCRITORES DA LIBERDADE”: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO POR MEIO DO FILME

“FREEDOM WRITERS”: A TEACHING EXPERIENCE THROUGH THE FILM

Mélany Silva dos Santos  
Mestre em Educação Matemática / Universidade Federal de Pelotas  
Melany\_feliz@yahoo.com.br

Peterson Fernando Kepps da Silva  
Doutorando em Educação em Ciências / Universidade Federal do Rio Grande  
keppspeterson@gmail.com

## Introdução

Nos dias de hoje tem sido cada vez mais um desafio entre os professores proporcionar no ambiente escolar um ensino que estimule seus alunos, que fuja do modo tradicional que se detém ao quadro, giz e livro. O que não significa desconsiderar estas metodologias de ensino. Entretanto, buscamos promover atividades em sala de aula que desenvolvam valores e reflexões, decidimos abordar filmes.

Por intermédio dos filmes é possível identificar valores sociais e culturais de uma determinada sociedade e tempo, que permite um diálogo entre os alunos e professores, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e reflexão (NAPOLITANO, 2010). Segundo Viglus:

A utilização do filme como recurso didático deve facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e entender a história, uma opção interessante e motivadora, que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o professor, mas, que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento da história (VIGLUS, 2009, p.4)

A prática de filme em sala de aula necessita de um planejamento pedagógico, uma preparação inicial, com objetivos propostos para que proporcione aos alunos um entendimento daquela atividade que será elaborada, segundo Fonseca:

[...] com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele deve ter domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção (FONSECA, 2004, p.105).

Para a escolha do filme, levamos em consideração a realidade na qual a escola está inserida, uma escola de bairro, que abrange alunos de baixa renda e, muitos, em extrema vulnerabilidade social. Por isso, decidimos apresentar o filme “Escritores da Liberdade” para turmas de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de

Pelotas-RS. O mesmo foi apresentado na disciplina de Matemática, em parceria com os professores de Ciências e História.

Buscamos estabelecer esta parceria para ampliar as discussões nas diferentes áreas de ensino, ou seja, visamos não ficarmos enclausurados em nossas disciplinas de formação, mas possibilitar um trabalho com maior integração. O trabalho colaborativo nos possibilita compartilharmos conhecimentos entre nós professores, experiências, vivências e ideias de questões que podem ser desenvolvidas com os alunos; assim como metodologias de ensino. Entendemos que estabelecer esta parceria engrandece o trabalho pedagógico e nos motiva a desenvolver um trabalho cada vez mais direcionado às necessidades dos nossos estudantes.

No filme, a professora Erin Gruwell tenta envolver seus alunos e despertar o interesse deles pelas aulas. Motivados os alunos passam a escrever sobre suas vidas em um diário que ela entrega para cada um, que ao final do filme eles juntam todos os relatos em um diário. Além do filme ser baseado em fatos reais, ele proporciona uma reflexão sobre uma professora que busca fazer a diferença, e de alunos que lutam pela mudança e aprendizado mesmo com uma realidade marcada por adversidades.

Assim podemos refletir que ao utilizar filmes em sala de aula, eles alcançam os alunos em diversos sentidos, de uma forma muito diferente do que eles estão acostumados a trabalhar no dia-a-dia. Certamente precisamos atentar para o tipo de filme que vamos usar, o contexto da escola, da turma, e a realidade dos alunos. Não é qualquer temática que pode “capturar” os estudantes e viabilizar discussões a partir das cenas cinematográficas exibidas.

A ação de cinema em sala de aula segundo Napolitano: “[...] ajuda a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sócias mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2009, p.11).

### **Resenha crítica**

Ao final do filme os alunos juntamente com os professores interagiram com relatos e discussões acerca do filme e sobre situações semelhantes que eles tinham vivido ou que tinham ouvido falar. Posteriormente pedimos para que cada um dos alunos produzissem uma resenha crítica sobre o filme, que teria um peso na nota de avaliação.

De modo geral a maioria dos alunos relatou que o filme mostrou que todos somos iguais, que não há diferença entre as raças, que não devemos desistir dos nossos sonhos independentemente do local onde vivemos ou da renda que cada um tem, que nenhum tipo de

preconceito deve ser praticado, além disso, alguns alunos se identificaram com situações semelhantes às do filme ao qual expressam nas suas resenhas. Alguns também relataram do importante papel que a professora teve na formação dos alunos, que se não fosse ela a incentivar e ajudar, eles não teriam saído daquela situação. Ainda outros comentaram que o diário foi a forma dos alunos conseguirem expressar as dificuldades que eles passavam no dia-a-dia, mas que não tinham coragem de conta-las para seus colegas e professores, e que dessa forma, tanto a professora como os alunos passaram a entender um pouco mais das batalhas que cada um travava, e de certa forma, justificada o fato de eles serem tão fechados e reclusos.

A seguir, trazemos partes das resenhas produzidas pelos alunos:

Aluno 1: *“Eu gostei do filme porque ele é próximo da nossa realidade porque as pessoas acabam se envolvendo com drogas, cometendo crimes, fazendo bullying e racismo e fazendo várias pessoas ficarem deprimidas, deixando o estudo de lado e não tendo um trabalho, assim fazem coisas erradas até serem presos. E em meio a isso tudo a professora conseguiu resgatá-los da realidade entregando livros, fazendo atividades e coisas relacionadas a isso, então os alunos se apegaram no estudo e na leitura, tanto que eles fizeram um livro sobre a vida dele e assim eles se apegaram na professora também”.*

Aluno 2: *“Bom eu senti muita falta do meu dindo, ele se envolveu com drogas e tals, ele ficou muito mal foi para o sanatório. Mas o que eu achei sobre o filme foi que eles não desistiram dos seus sonhos, mesmo sofrendo preconceito, e também a guerra de gangs, achei o filme bem legal me fez pensar no que eu quero pro futuro, e acho que todos temos chance de realizar nossos sonhos e tudo mais[...]”.*

Aluno 3: *“[...] se você quer muito uma coisa não é impossível, e você é capaz de tudo [...]”.*

Aluno 4: *“[...] esse filme devia passar em todas escolas [...]”.*

Aluno 5: *“Eu senti saudade do meu irmão, perdi um amigo no dia que meu irmão morreu por causa de gang, minha vida acabou, todos os meus amigos ficaram mal, minha família [...] o que minha mãe falo pra mim e eu chorei tanto que quase morri eu não me matei porque tenho futuro pela frente, foi isso que eu senti do filme”.*

Aluno 6: *“O filme demonstrava como eram as escolas públicas nos Estados Unidos nos anos 90. Naquela escola, os alunos não tinham interesse em estudar e aprender com os professores. Isso acontece até hoje nas escolas, em qualquer lugar do mundo existem alunos que não respeitam os professores e não se interessam pelas aulas. Infelizmente o preconceito era muito... ainda é até hoje, existe nas escolas e em qualquer lugar. Os alunos se interessam pelas suas gangues e muitos acabam morrendo. Essa professora tirou eles das ruas e se dedicou*

ao máximo para isso, ficando até tarde, preparando suas aulas e arrumando outros empregos para pagar o material dos alunos porque o governo não acreditava no futuro dos alunos. Para mim o filme ensinava que não deve fazer preconceito de jeito nenhum com ninguém, deve ter interesse de aprender e respeitar”.

Aluno 7: “Eu achei do filme que as pessoas ficam com os seus problemas em si e descartam nos outros, como no filme muitas pessoas tinham problemas em casa e descontavam na escola, como era muita guerra entre brancos e negros eles não conseguiam ficar juntos, eles tinham muita raiva e entre eles não podiam se olhar que já brigavam, e a professora ensinou eles que todos são seres humanos e eles tem que aprender as coisas juntos e viver em harmonia sem guerras [...]”.

Aluno 8: “Esse filme para mim, no começo foi um pouco triste pois mostrou a situação e o comportamento agressivo dos alunos e como eram desunidos, a professora desrespeitada que teve que lidar com os alunos preconceituosos e a maneira de como era tratada por eles. Mas ao mesmo tempo, pude perceber que os alunos no fundo não eram como queriam ser. A situação familiar deles era muito complicada e difícil de lidar. [...] os alunos tinham uma vida difícil e foi isso que tornava-os agressivos e divididos. As pessoas passam por diversos problemas na vida e lutam para não desistir. Mas as vezes descontam em outras pessoas. E foi o que o filme mostrou e nos ensinou. Apesar da triste realidade, no final todos se entenderam e a professora passou a ser mais valorizada [...]”.

Aluno 9: “É um filme fantástico, perfeito pra pensar e perceber que aquela pessoa que você faz mal passa pelo mesmo que você passa, que já aconteceu o mesmo com ela o que aconteceu com você, que se você quer muito uma coisa não é impossível, e você é capaz de tudo [...]”.

Aluno 10: “Eu gostei do filme, achei muito triste as histórias dos alunos, gostei da força de vontade da professora não desistiu dos seus alunos, lutou muito para fazer a paz dentro de aula e também lutou para dar aula para eles no terceiro e quarto ano”.

Aluno 11: “O filme *Escritores da Liberdade* me ensinou que não devemos desistir dos nossos sonhos mesmo que alguém insista em fazer você desistir, e que nenhuma causa é uma causa perdida [...]”.

Aluno 12: “Era um filme que tinha violência, eu acho errado se matarem por território, penso que eles eram maltratados na escola por causa do comportamento deles, os professores tinham preconceito, mas a professora senhora G tratou eles bem, ajudou eles a ver que eles tinham o mesmo problema, ela foi uma boa professora, comprou livros novos pra eles, porque

*ela acreditava que eles iam cuidar bem dos livros, isso mostra que não devemos julgar ninguém”.*

Aluno 13: *“[...] a professora me ensinou que devemos ser pessoas humildes e se por no lugar do outro, e assim criar um mundo melhor”.*

Aluno 14: *“Eu achei o filme legal, bem chamativo. O filme me fez pensar que mesmo nós sendo favelados nós podemos conquistar o mundo e que nada é impossível pra nós. O filme me fez ter uma visão melhor e me fez entender que os professores são os melhores e eles podem mudar nossos pensamentos também, e podemos conquistar o mundo”.*

Aluno 15: *“[...] uma professora que tinha alunos, e os alunos brigavam entre si por causa das suas raças e etnias, daí a professora criou várias atividades para eles fazerem juntos e conversarem entre si e saberem uns dos outros”.*

Aluno 16: *“O filme mostra que não importa a cor somos todos iguais, que temos que dar valor as coisas que temos, que mesmo não tendo apoio nunca podemos desacreditar, que somos capazes de conseguir as coisas, esse filme deveria passar em escolas para todos saberem que apesar da dificuldade, todos temos chance de ter algo melhor sem precisar ter preconceito independente de tudo”.*

Aluno 17: *“O filme fala bastante de amizade, mesmo eles sendo diferentes eles são bem unidos, a minha opinião é que não tem que olhar a cor de pele das pessoas, mas o caráter. Nem todos são perfeitos, muito menos vão ser iguais, e o certo seria a gente mudar nosso país agora, porque nós somos o futuro, para que o futuro não tenha preconceito e desigualdade”.*

Aluno 18: *“Filme baseado em história real, muito bom, porque estamos numa sala de aula e refletimos porque ninguém é perfeito e todos temos que se ajudar e entender um ao outro, interessante porque uma professora branca ajuda alunos negros com problemas, e eles começam agindo com preconceito com ela, ela ajuda eles e tenta dar o seu melhor, ela teve uma ideia incrível de dar um diário para eles escreverem seus problemas, bem que todas escolas poderiam ter”.*

Aluno 19: *“Bom achei interessante, porque deu pra aprender muito sobre o racismo e sobre as diferenças, eu só achei errado porque os que pagam a escola ficam em uma sala boa, com quadro bom e tudo mais, e os que não pagam ficam com coisas ruins, e eu achei errado. Com isso que nós vemos o racismo, e achei muito bonito tudo que a professora faz por eles, ela ajuda eles a não desistirem”.*

Aluno 20: *“O que eu mais gostei e literalmente eu vou levar pra minha vida foi a questão da professora, pois ela queria ajudar os alunos mas a diretora não aceitava, ela tinha projetos e esperança que aqueles alunos tinham como se unir e formar uma turma melhor,*

*naquela turma tinha alunos muito revoltados, respondiam até brigavam uns com os outros na sala, mas a única que entendia eles era a professora que sabia que para eles serem assim, algo tinha acontecido, algo eles passaram, dificuldades emocionais e financeiras. Eles eram fechados não contavam pra ninguém o que acontecia, pois tem vezes que falar de nós mesmos, dos nossos sentimentos e medos é complicado, alguns são de chorar, outros tem medo e tem uns que nem dá pra falar. Então ela pensou em uma forma de ajudar e deu um diário para que eles pudessem se expressar e ficar mais leves e depois com todos os desabaços ela fez um diário “escritores da liberdade” e isso fez os que assistiram o filme, pelo menos eu, pensar de formas diferentes, que cada um tem seus problemas mas juntos superamos melhor”.*

*Aluno 21: “Eu gostei do filme, porque, uma simples professora mostrou que ser “negro” significa que tu é gente sim! Mostrou o outro lado da vida, as pessoas julgavam eles, a professora era julgada por ser branca, mas ela mostrou para eles que mesmo sendo negro não significa que é menor que os outros, somos todos iguais”.*

*Aluno 22: “Eu amei o filme ele mostra bem o que vivemos hoje em dia, nessa questão de gangues e a diferença que eles fazem com cores, raças e etc... eu gostei muito da questão que a professora fez, ela ensinou para aqueles alunos que todo mundo é igual, ninguém deve fazer racismo hoje em dia, quem é racista pode ser preso. Me emocionei quando ela leu os diários, cada história mais triste, eles nunca desistiram de nada, eles eram bem fortes. Também gostei no começo do filme que eles não se misturavam, tinham grupos na sala de aula e a professora fez eles se darem bem, gostei bastante da atitude dela, foi muito linda [...]”.*

*Aluno 23: “Bom esse filme mostra a nossa realidade de todos os dias, preconceito por causa da cor da pele, por causa do jeito de se vestir, principalmente a vice-diretora que não acreditava na capacidade deles pelo fato de serem negros, japoneses, latinos, nunca vi tanto preconceito e tanta discriminação e humilhação que os alunos da 203 descreditaram que poderiam ter um futuro melhor, que podiam vencer na vida. Se não fosse a professora G, eles iriam continuar sem esperança, sem respeito. [...] Foi triste pra mim ver as histórias desses alunos, se eu estava vendo achei muito triste, imagina pra quem sente na pele o problema de tudo e que ninguém se coloca no lugar deles”.*

*Aluno 24: “Muitas pessoas se sentem superiores as outras por sua cor de pele, classe social, e etc., isso não deveria acontecer, mas muitas pessoas tem um pensamento ridículo de superioridade, as pessoas têm que prender a conviver com pessoas diferentes. Eles estavam errados por estarem em gangue, mas era o que a vida proporcionava para eles, eles não têm culpa do que eles eram, e não tinham como mudar isso, não tinham estrutura familiar. Quando*

*alguém começou a dar atenção pra eles, eles começaram a se comportar melhor, depois disso vivaram amigos, não criaram mais confusões e a vida deles começou a ficar um pouco melhor”.*

Aluno 25: *“O filme aborda bem as questões de gangue que nos anos 90 eram muito comuns, eu achei bem legal o enredo do filme. Bom eu gostei o filme por muitos motivos, mas o principal é o final do filme, onde todos conseguem muitas coisas que queriam para suas vidas. O filme me fez pensar: “se isso tivesse acontecido comigo, será que eu conseguiria superar como eles?” essas dúvidas me fizeram gostar mais ainda do filme”.*

Aluno 26: *“O filme trata bem o bullying, o racismo e o preconceito e mostra a rivalidade entre raças. A professora vendo isso começou a mostrar pra eles que não precisavam ser rivais e brigarem, começou levar eles a passeios, e ler livros para poder mostrar a eles que não eram unidos, e deu um diário para cada um escrever o que sentiam, com isso viu o tamanho das dificuldades de cada um. Eu acho que o filme é muito bom e mostra a realidade de muitas pessoas que passam ou já passaram por isso, que moram em comunidades. Mas tem pessoas que não tivera as mesmas oportunidades e se perderam nas drogas e no mundo do crime. Eu acho que eu queria ter uma professora assim”.*

Aluno 27: *“O filme fala de uma professora que queria ajudar os alunos do ensino médio, eles mostravam que não queriam aprender e que não confiavam nos brancos, eles achavam que eles eram tudo igual aos outros. A professora G deu um livro para cada um deles, para eles escreverem sobre o seu dia-a-dia, pra contar sobre a vida deles escrevendo todos os dias. Com os diários, a professora começou a entender mais dos alunos, a realidade de cada um. Eu achei esse filme muito emocionante, ele traz uma mensagem muito linda de ver”.*

Aluno 28: *“Esse filme mostra a realidade de muitas pessoas pelo mundo, a dificuldade de tentar vencer na vida, o preconceito por causa da cor da pele, pelo estilo de se vestir, preconceito por causa das etnias. Antes da Sr. G. chegar naquela escola, eles estavam sem esperança, desacreditaram porque ninguém achava que eles tinham capacidade, no começo foi bem difícil por conta daquela professora ser branca, os alunos eram muito diferentes, tinham as gangues, muitos deles viram seus amigos morrerem, muitas vezes inocentes, somente pelo fato de serem negros. Com o tempo eles foram se acostumando com a professora e gostando das aulas dela, ela iria dar aula apenas no primeiro e segundo ano, e eles queriam que ela desse aula nos outros anos, e a professora conseguiu a autorização para seguir dando aula pra eles. Muitos deles se formaram graças a dedicação e esperança daquela professora branca”.*

Aluno 29: *“Eu achei o filme muito top, ele é baseado em fatos reais, fala sobre racismo e várias outras coisas e sobre guerra de gangues e morte de amigos e familiares, eu achei muito*

*legal a parte que a professora da os diários aos alunos para eles escreverem todos os dias sobre as suas vidas, e isso faz com que a professora conheça mais a realidade e dificuldade que os alunos passam. Foi muito legal o filme, a professora que cuidava deles, ajudou muito eles a vivarem pessoas melhores e no final as mãos e os pais tinham seus filhos de volta em casa”.*

*Aluno 30: “Achei o filme bom porque fala sobre questões raciais dentro de uma escola, fala também sobre gangues, e eles resolveram tudo dentro do colégio, e a professora ajudou eles, enquanto outros professores não se importaram com eles, essa professora trabalhou em dois serviços para comprar livros novos para ela conseguir ensinar eles. Ela mostrou que não importava a raça, religião, que todos eram iguais e quando os outros professores tentaram tirar ela dos alunos, eles fizeram protesto para que ela continuasse, e no final conseguiram”.*

Vale ressaltar que trouxemos aqui apenas algumas das resenhas críticas produzidas pelos alunos, para apresentar um pouco de como eles se sentiram em relação ao filme, aquilo que os fez refletir e se questionar. Algumas não escrevemos na íntegra aqui neste trabalho, mas destacamos algumas partes.

## **Conclusão**

Analisando essa atividade, consideramos que foi muito significativa, houve a participação por parte dos alunos, eles interagiram ao final do filme com relatos e discussões, nos surpreendendo o quanto eles gostaram do filme e se identificaram com experiências semelhantes, e ainda posteriormente cumpriram com a atividade proposta de produzir uma resenha crítica.

Ao lermos os relatos dos alunos, pudemos perceber cada aluno teve uma percepção diferente, cada aluno foi tocado de alguma forma pelo filme, alguns ainda fizeram uma conexão com a realidade do dia-a-dia dele e com seus familiares. Irmão, dindo, amigo, familiares, lembranças de pessoas e entes queridos vieram à tona por meio do filme. As emoções extravasaram no momento de exibição do filme e ficaram registradas nas folhas de cadernos utilizadas para a escrita.

Momentos como esses nos revelam e confirmam ainda mais que a escola está para além de conteúdos, de matérias e assuntos que devem ser fielmente seguidos. Como uma receita ou um protocolo. A educação, especialmente àquela ofertada em bairros carentes, em comunidades tão fragilizadas e violadas com a falta de questões básicas como saúde, saneamento básico, segurança, entre tantas outras coisas.



Estas necessidades e ausências são de conhecimento de todos; entretanto, não podemos nos furtar de afirmar e reafirmar o quão importante é termos um olhar atento, afetivo, e sempre sinalizarmos que estas pessoas, estes estudantes existem. A violência, frequentemente citada nas resenhas, não pode se tornar palavra-chave. A escola não pode dar conta de mais essa tarefa, mas se pudermos ao menos contribuir, possibilitar momentos de reflexão, de diálogo, afeto e compartilhamento de alegrias e tristezas, talvez tenhamos adultos mais sensibilizados e com maior empatia não somente para com os seus, mas com o mundo no qual vivemos.

Percebemos que alguns trouxeram relatos de experiências, na maioria das vezes triste, que já passaram, mas relatam que o filme os encorajou a seguir lutando pelos seus sonhos, independente das adversidades. É possível notar que vários escreveram que consideram todas as pessoas iguais, e que não há diferença entre eles.

Por fim, destacamos o quão potente foi a exibição do filme, no qual mobilizou os estudantes, fazendo-os expressarem seus sentimentos, angustias e problemas. Como já destacamos, certamente não tivemos e não temos condições de suprir todas as necessidades dos alunos, mas podemos sim fazer da escola um espaço de escuta, de compartilhamento de ideias e de apoio para que estes estudantes sigam suas vidas de uma forma melhor.

## **REFERÊNCIAS**

FONSECA, Cláudia Chaves. *Os meios de comunicação vão à escola?* Belo Horizonte: Autêntica/FCHFUMEC, 2004.

VIGLUS, Darcy. *O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso*. Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2009.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

# A CONDIÇÃO JUVENIL E A SITUAÇÃO DE RUA: AJUSTE DE LENTES PARA ALÉM DA VITIMIZAÇÃO

## CONDICIÓN JUVENIL Y SITUACIÓN DE CALLE: MÁS ALLÁ DE UNA MIRADA DE VICTIMIZACIÓN

*Paulina dos Santos Gonçalves  
Mestranda em Educação no PPGEDU UFRGS  
paulinasantgo@gmail.com*

*Leandro Rogério Pinheiro  
Professor do PPGEDU UFRGS  
leandropinheiro75@gmail.com*

*“Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro\Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro (Belchior).<sup>1</sup>*

### **Introdução**

Nos últimos anos, a cidade de Porto Alegre percebeu um aumento do número de moradores de rua, visualizado de forma bastante objetiva, com uma presença expressiva em ruas do centro da cidade. Não raro, associa-se tal fenômeno à crise econômica que assola o país desde 2014-15. Ainda que em relação com tal cenário, preocupamo-nos, aqui, a conhecer um fenômeno não tão novo nas cidades brasileiras. A existência de moradores de rua em metrópoles do Brasil (assim como em outros países) não é fenômeno recente e a literatura a respeito também é bastante ampla.

Cotidianamente, premidos entre discursos vitimizadores e/ou estigmatizadores/criminalizadores e a insuficiência das políticas públicas, os moradores de rua produzem formas de subsistência e existência. Observamos, neste sentido, que são necessárias mais pesquisas acerca do que constroem tais sujeitos no espaço social da rua, de modo que possamos considerar as políticas públicas por um olhar reflexivo. Assim, direcionamo-nos à população jovem em situação de rua, entendendo ser este um recorte original, base para associação de discussões usualmente separadas na literatura acadêmica, além de possibilitar a problematização das condições e buscas de sujeitos interpelados por discursos e projeções de futuro.

A população juvenil reúne, de forma geral, os indivíduos mais afetados por desocupação e informalidade no mercado de trabalho brasileiro. Os jovens negros são as principais vítimas de mortes por armas de fogo no país nos últimos anos. Conhecer suas tomadas de posição é tarefa necessária para reconhecer e compreender a dramaticidade de sua

---

<sup>1</sup> <https://www.lettras.mus.br/belchior/344922/> SUJEITO DE SORTE

cotidianidade, sem negligenciar os sentidos de suas escolhas. Ponto de partida também pertinente, segundo entendemos, para contemplar as políticas públicas existentes hoje.

Então, o presente artigo objetiva contribuir com a compreensão da vivência da condição juvenil entre moradores de rua, problematizando especialmente os suportes produzidos pelos jovens. A produção acadêmica sobre as juventudes no Brasil tem, de um lado, realçado a necessidade de políticas efetivas de proteção e promoção de jovens e, de outro, discutido as diferentes práticas culturais juvenis como espaços de construção de saberes, redes de sociabilidades e pertencas. Para nosso propósito, apropriamos contribuições de Danilo Martuccelli como referências teóricas centrais sobre os processos de individuação social, com destaque às noções de ‘prova social’ e ‘suporte’. Trabalharemos a partir dos casos de três jovens com quem tivemos diálogos entre os anos de 2013 e 2019.

À sequência, na primeira parte, serão apresentadas reflexões sobre a condição juvenil, as noções centrais da pesquisa e a situação de rua. Na segunda parte, relatos analíticos dos casos. Nas considerações finais, apontamentos para a continuidade da pesquisa.

### **Condição juvenil, individuação e situação de rua**

Castells (2013) sinaliza para a existência de contextos socioculturais cuja dinâmica organizativa propicia que os sujeitos construam seus processos de individuação, na atualidade. Em seus argumentos, o autor contempla especialmente a ação de movimentos sociais e os efeitos da gestação de redes sociais ancoradas em tecnologias de comunicação e informação, a conformar trânsitos que já não dependem exclusivamente da ação de instituições sociais.

Coetâneo, os rituais de passagem considerados indicadores da transição à vida adulta (estabilidade profissional, conjugalidade, residência autônoma, filhos etc. - em certa naturalização de referentes sociais produzidos no pós-guerra europeu) são adiados, dessincronizados e/ou revertidos hoje em dia (PAPPÁMIKAIL, 2012), borrando as fronteiras do que supúnhamos como fases de vida e, ademais, contribuindo para a diversificação dos rumos possíveis aos percursos individuais.

No caso europeu, novas dinâmicas dos sistemas produtivos e laborais levaram a uma ampliação do tempo dedicado aos estudos e ao adiamento do ingresso de parte dos jovens ao mundo do trabalho, prolongando o período compreendido como juventude. Já no Brasil, observa-se um “rearranjo” da sequência transicional, no qual a ampliação da escolarização convive com outros eventos considerados marcadores de transição para a vida adulta, como a

maternidade/paternidade e a inserção laboral precoce, realizada antes (e/ou em detrimento) da conclusão da educação básica (CAMARANO, 2006).

Podemos somar a isso dois outros fatores, indicados por Vieira (2012). Primeiramente, a inflexão das representações de infância e juventude na atualidade, tendendo a reconhecer a crianças e jovens a condição de indivíduos com autonomia e que merecem ter voz, intensificando a experiência de nossa herança da modernidade. E, potencializando o primeiro, a diversificação de contextos socializadores - com destaque aos grupos de pares - que interpõem a necessidade de que os sujeitos gerenciem e elaborem a pluralidade em seus percursos biográficos.

Dayrell e Carrano (2014), nesse contexto, contribuem ao indicar algumas das características comuns à condição juvenil contemporânea, ainda que as situações experiências pelos jovens possam variar significativamente. Resumidamente, poderíamos assinalar que destacam o apreço pela sociabilidade entre pares, o consumo e a produção de práticas culturais (especialmente, artísticas e esportivas) e a ocupação do espaço público. Dessa forma, ao nos remeter a pesquisas acumuladas desde o início dos anos 2000, os autores destacam microcosmos de atuação e protagonismo construído por jovens e a integrar seus processos de individuação.

### **Individuação por provas e suportes: contribuições de Martuccelli**

Em articulação ao apresentado acima, para Martuccelli (2007), a produção social de indivíduos na contemporaneidade passa por uma significativa singularização, de modo que as dinâmicas de individuação merecem problematizações que desbordem categorias macro sociológicas usuais (classe, gênero, etnia, idade etc.), ainda que sem perder de vista sua importância.

Nesse sentido, sugere que consideremos o conjunto de “provas estruturais” a que, em geral, os indivíduos estão submetidos. Define a estas como “desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos, que os indivíduos estão obrigados a enfrentar no seio de um processo estrutural de individuação” (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010, p. 83). Ao estabelecer tal vetor metodológico, Martuccelli (2007) pretende se acercar da experiência que os indivíduos constroem em suas interações sociais, de modo que possa ampliar a compreensão dos movimentos que os sujeitos fazem. Nessa perspectiva, então, a interpretação se orienta ao que provoca o “trabalho dos indivíduos” em suas existências.

Segundo o autor, as “provas-sociais” teriam quatro características principais. Primeiramente, apresentam uma dimensão narrativa desde a qual os sujeitos entendem seus percursos e dispõem desafios constituintes, como herdeiros de uma aventura propriamente moderna. Segundo, trazem referências às capacidades dos indivíduos para fazer frente às provas, em geral, aventadas como tarefas pessoais. Remetem-nos também a processos de avaliação social, a partir dos quais cabe observar os diferenciais de resposta e os recursos efetivamente mobilizados para tanto. E, por fim, articulam-se a um conjunto de desafios estruturais compulsórios e significativos no marco de determinada sociedade, sejam eles institucionalizados ou relativos à produção de laços sociais, e variáveis conforme período histórico (MARTUCCELLI, 2007).

Tarefa complementar, então, consubstancia-se na análise das bases que sustentam o cotidiano dos indivíduos para chegarmos ao que o autor denomina “suportes”. Martuccelli (2007 e 2008) procura designar o conjunto de recursos e apoios que sustentam as experiências dos atores, não na forma de um inventário das condições e recursos disponíveis a eles conforme a posição social, mas como uma ecologia existencial dos elementos apropriados no processo de individuação que se inscrevem na trama de interdependências efetivas das histórias individuais. Neste aspecto, Martuccelli (2007) nos lembra, inclusive, que principal e primordial prova se configura na tarefa individual, e herança moderna, de produção da própria existência, de criar condições para sua consecução no mundo.

Em análise mais específica, Martuccelli (2010) ensaia argumentos acerca da existência de um “hiper-ator” nas sociedades latino americanas. Segundo ele, o individualismo latino-americano não se erigiria necessariamente na ficção de um contrato social entre indivíduos preconcebidos, produzido por organizações e programas institucionais, como na Europa; constituir-se-ia desde práticas e habilidades de pessoas que, para se integrarem à sociedade, precisam, antes de tudo, atuar e garantir existência e reconhecimento.

Condição essa que se explicaria, em parte, pela forma como o poder se instaura no continente. Algo que se não estabeleceria tal como no “Norte”; algo que se indica, mas não se efetiva totalmente, como a lei que não se cumpre sempre, que varia nas circunstâncias, com uso da violência se necessário. De tal forma que esse indivíduo que precisa atuar (frente ao incerto do não funcional das instituições, ou do arbitrário do poder), precisa do outro-próximo para sobreviver, já que os aparatos impessoais modernos não representam suporte estável. Então, a manutenção dos laços sociais torna-se fundamental à organização da experiência, sendo que, historicamente, redes bastante delimitadas suportariam as trajetórias dos sujeitos em seus cotidianos (e não só os programas institucionais).

## Os sujeitos e a situação de rua

A pesquisa vem sendo realizada com base em análise documental, dirigida a prontuários de atendimento sócio assistencial, e observação, a partir do estudo de três casos: jovens irmãos (dois garotos e uma garota), com idade entre 16 e 25 anos, negros, oriundos da zona norte de Porto Alegre/RS. Tomando ainda resultados parciais de pesquisa, a análise de prontuários indica a existência de violações de direitos, a ausência de vínculos estáveis com familiares (incluindo o falecimento da mãe) e a infrequência escolar, sendo a situação de rua constituída de forma multifatorial. Chegamos a estes jovens em função de atividade profissional da autora em Serviço de Abordagem Social no campo de assistência social e, particularmente, no Programa Ação Rua.

A fim de preservar as identidades, para efeito desta produção serão nominados *Sobrevivente*, *Naufrago* e *Capitão*. São nomes fictícios, mas revelam elementos das experiências singulares. Orfandade, situação de rua, aplicação de medidas de proteção, institucionalização, trabalho infantil são identificados em suas trajetórias. São três irmãos de um universo de sete. Eram menores de idade por ocasião do falecimento da mãe em 2009. De início na sistematização, a atenção foi direcionada aos mais jovens; depois, nas leituras e reflexões, retomamos a jovem mulher, que era tratada pela rede de sócio proteção municipal como referência familiar, e não como sujeito jovem. Em que pesem as adversidades, todos seguem vivos.

A intenção, aqui, é olhar para os casos para além das vulnerabilidades, da vitimização, que tem seu contraponto na criminalização. Nesta perspectiva, pretendemos escapar de dois equívocos: o primeiro, de uma narrativa biográfica, com exemplos de sucessos ou fracassos pessoais; o segundo, de não minimizar as graves violações de direito a que foram e continuam expostos estes jovens. Afirmar suas potências, reconhecer seus lugares de fala como atores sociais, que, ao permanecerem vivos e em contato com grupos sociais, usufruem de alguma possibilidade de consumo e pertencimentos circunscritos a seus territórios. Sua teimosa capacidade de viver. Segundo Martucelli (2007, 63) o desafio central do indivíduo não é outro que o da sua possibilidade de existência. A situação de rua, no caso dos jovens, demonstra que este desafio ganha tons de intensa dramaticidade, sendo a produção de suportes condição crucial.

Aproximando-nos ao contexto a ser discutido, tomemos um marcador jurídico que possa expor as contradições entre as indicações estatais e as experiências individuais na produção de suportes que analisaremos adiante. Um dos operadores empíricos que podemos

utilizar, como referência para elementos que deveriam sustentar a existência social juvenil, é o artigo 227 da Constituição brasileira, a saber:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Como é possível supor, as vivências de moradores de rua podem ser situadas em posição bastante distante da prescrição legal. Organismos internacionais referem ser criança de rua:

“(…) qualquer menino ou menina (...) para quem a rua (no sentido mais amplo da palavra, incluindo casas desabitadas, terrenos baldios, etc.) tornou-se moradia habitual e/ou fonte de sobrevivência; e que não têm a proteção, supervisão ou orientação adequada de um adulto responsável” (GEHLEN, 2008, p. 31).

Tal condição pode ter, ainda, uma categorização que ajude a assinalar a diversidade de experiências. Segundo Finkler (2011) a ‘situação de rua’ tem duas expressões, como moradia e/ou sobrevivência. Por ‘rua-moradia’ refere-se ao “uso da rua como principal local de organização das vivências, incluindo a moradia, em contraponto a rua sobrevivência, onde ainda há referências a domicílio com familiares” (FINKLER, 2011, 38).

Nesse contexto, as políticas públicas têm comungado um sentido da ‘proteção’, tomando por pressuposto a tomada de defesa de algo, com a finalidade de impedir sua destruição ou alteração. Esta acepção contém diretriz preservacionista, supondo apoio, guarda, socorro e amparo à vida. Exige, assim, noção de seguridade social e de direitos humanos (SPOSATI apud TEJADAS, 2012). Logo, a proteção se erige contra violências (como violações dos direitos humanos)<sup>2</sup>.

O arranjo entre referências jurídicas e políticas públicas que operam no cotidiano compõem disputas históricas sobre a delimitação dos direitos sociais, a efetiva destinação de recursos e operacionalização junto aos cidadãos. A própria noção de ‘proteção’ é um conceito historicamente construído no contexto da luta de classes pelo binômio conquista\concessão. Ora a classe trabalhadora organizada, enquanto ator político, conquistou direitos; ora o

---

<sup>2</sup> Adotamos o conceito de violência do Ministério da Saúde, também utilizado pela Organização Mundial da Saúde, que se caracteriza pelo uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. Entende-se assim que quaisquer atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições e em última instância, da sociedade em geral, que redundam em dano físico, emocional, sexual e moral às vítimas (BRASIL, 2010), caracterizando a violação dos direitos humanos.

capital cedeu ou concedeu benefícios diante das demandas, tendo em vista a manutenção do modelo de sociedade dominante (TEJADAS, 2012).

É do cenário de lutas, enfim, que resulta o conjunto de recursos hoje existentes, especialmente aqueles na forma de políticas de proteção a jovens moradores de rua. Convém mencionar seu quadro atual. Na Proteção social básica, o município oferece Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) com ênfase na população em situação de rua em 22 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Na proteção social especial de média complexidade, a oferta é de 3 Centros Pop: Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua, com 12 equipes de abordagem social vinculadas a nove Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Na proteção social de alta complexidade, há 67 unidades para acolhimento institucional para crianças e adolescentes, entre casas lares (46 unidades) e abrigos residenciais (22). Existem, ainda, dois abrigos para indivíduos adultos e dois abrigos para famílias; quatro unidades de serviço de albergue e duas repúblicas (Porto Alegre, 2019). Os diálogos em campo indiciam, contudo, uma ação insuficiente dos aparatos estatais e paraestatais e um conjunto de violações dos direitos humanos desses jovens.

Mas, para além da constatação do hiato entre a proteção social em normativas e na vida real, há um inventário de ações a reconhecer para que compreendamos de modo mais acurado os suportes que perfazem a experiência de jovens no espaço social da rua. Nas entrelinhas, nas falas das pessoas em situação de rua aparecem expressões como “devo trabalhar para quem apoiou minha família” ou “a madrinha, me apoia numa higiene, ou num cobertor?”. Para além da “rede que funciona em horário comercial”, que outros atores e relações possibilitam suportes para manutenção da vida?

### **Atores em campo: as arenas do trabalho e sociabilidade**

Relataremos, na sequência, fatos concernentes aos jovens já elencados. Focaremos nossos argumentos nas arenas do trabalho e da sociabilidade. Nosso intento é, assumindo por ora a garantia da existência pessoal como prova social central nas experiências de nossos interlocutores, reconhecer suas ações na produção e/ou manutenção de suportes em sua condição juvenil. E, convém assinalar, são relatos a partir do olhar de pesquisadores e educadores, que, com certeza, seriam mais ricos com a narrativa dos próprios sujeitos.



### *Sobre o Capitão*

A escolha do nome fictício foi feita com base na observação da postura, da tomada de posição do jovem. Hoje ele está evadido das medidas de proteção, com descumprimento de medida sócio educativa em meio aberto, e integrado ao mercado do tráfico com posição de liderança. De compleição franzina, pelo tempo de trabalho, foi possível observar como ele foi se constituindo de menino desamparado à liderança em atividades ilícitas. Observamos que mantinha contato com a irmã.

O primeiro encontro com ele se deu há seis anos. Ele estava na entrada da unidade de saúde com curativo no joelho. Na época teria uns dez anos. Abordou-nos perguntando se estávamos procurando outro menino, falando seu apelido, “filho da falecidinha?”. Respondemos que sim. Ele indicou a casa. Perguntamos quem era ele. O menino disse o nome, ao que respondemos que também queríamos falar com ele. Pareceu surpreso. Indagamos sobre o curativo. Ele relatou que fora “um tiro de raspão dos homi”. E não quis mais falar. Procuramos um familiar que, na época, tínhamos como referência, mulher adulta com dois filhos pequenos. Sobre o curativo, ela nos disse que seu irmão caíra na pracinha, andando de bicicleta.

Nas andanças pela comunidade, observamo-lo com outros meninos, brincando de “tiroteio”. Nesse meio tempo, ele estava evadido da escola e residindo com outra pessoa sem vínculo de parentesco. Esta pessoa não queria contato com os serviços da rede. Um tempo depois, ele encontrado passeando no Parque da Redenção com a familiar. Era dia das Mães e estava bem vestido, brincando com seus sobrinhos, num passeio. Tempos depois ele saiu da casa da irmã. Ela comunicou que não assumiria a guarda dele, nem do outro irmão e saiu da cidade com seus filhos. (*Naufrago*).

Outros dois episódios marcantes foram com as escolas. Em 2015, foi matriculado na escola pela irmã (*Sobrevivente*). Então, a supervisora da escola ligou para o Programa Ação Rua e, em tom alterado, reclamou de situação de falta de disciplina. No primeiro dia, ele fora a escola com material e a roupa que sua irmã providenciara. Mas, como havia reunião de professores, os alunos foram dispensados na metade do turno. Mas ele se negara ir embora e havia insultado a supervisora. Perguntando sobre possível contato com a família, ela respondeu que não ele tinha; seria só uma irmã que deu um colchão. O menino evadiu da escola, enfim, e foi acusado de furtar objetos.

Depois disso, houve várias idas e vindas para abrigos. Um ano depois, a irmã o matriculou noutra escola. Novamente frequentou por um dia. Nos abrigos, sempre evadia nos primeiros dias ou nas primeiras horas. Nas fugas, conseguia levar mais adolescentes com ele.

Posteriormente, observamo-lo com uma moto e facção na comunidade, já atuando no tráfico. Em reunião com equipe do abrigo onde atuávamos, o parecer era pelo desligamento. No caso da rua, porém, ele seguiria no território, portanto de responsabilidade da equipe. Fato marcante foi quando durante audiência por ato infracional, compareceu pessoa, dizendo-se liderança comunitária, mas que como estava se dizendo guardião do rapaz, teve seus antecedentes checados, sendo convidada a não permanecer no Foro. O adolescente ficou muito frustrado, agredindo os representantes das equipes presentes. Nesta audiência foi lhe aplicada medida sócio educativa em meio aberto, como Liberdade Assistida e também medida de proteção para acolhimento institucional. No mesmo dia ele evadiu do abrigo, levando mais dois adolescentes com ele. (GONÇALVES; AGLIARDI, 2017). Assim se apresenta o menino *capitão* de sua turma, sempre com cabelo descolorido.

Na dimensão do trabalho observamos sua inserção em atividades ilícitas, nas quais, para além da subsistência, há uma possibilidade de pertencimento, de vínculo e protagonismo, bem como o consumo de bens materiais e simbólicos triviais, como corte e cor do cabelo, vestuário com marcas reconhecidas, posse de motos e armas, etc. Assim, cria laços com adultos e outros jovens com quem não possui consanguinidade, mas que exercem profunda influência sobre suas escolhas, ainda que percebamos valores que podem reforçar dependência, submissão, exploração. Nesta situação ambígua, antes que nada, parece ser a forma de sociabilidade e afeto lograda. Ademais, era possível identificar na partilha de uma narrativa transgressora um suporte que atravessava sua fabricação social como jovem.

### *Do Náufrago*

Ele está com vinte anos, em situação de rua-moradia. Nas últimas abordagens feitas pela equipe, muito confuso, sem percepção de tempo e espaço. Sem roupa, calçado, brincando com um carrinho; a deriva, junto ao tráfego intenso em uma das principais avenidas da cidade.

Nos encontros, observamos um jovem sofrido, mas de trato cordial. Nunca foi agressivo com quaisquer dos profissionais que o atenderam ao longo de quase dez anos. Mas sempre muito emotivo, chorando com facilidade; um sorriso marcante. O acesso na comunidade ficava prejudicado pela dinâmica do comércio do tráfico, situação de exposição do jovem e da equipe. Na comunidade era um aceno, sutil ou só observação mútua. O acesso a ele por parte dos educadores se dava nas internações psiquiátricas, nas internações para cumprimento de medida. Aliás, este jovem tem apresentado desde a infância situações de

sofrimento psíquico, com ideação suicida, que levou depois, com o uso de SPA, a diversas internações. Também havia indicativos para diagnóstico de retardo mental.

Houve situações de violência sexual, dele como vítima em unidade da Fundação de Atendimento Sócio Educativo do Rio Grande do Sul (FASE) e, depois, conflitos com a sexualidade, que a equipe do abrigo avaliou como risco para outros abrigados, sendo ele transferido para outra unidade. Outra informação que nos chegou é que ele teria sido visto em região de exploração sexual no centro da cidade. Seu apelido um nome feminino, tatuado no braço.

Em visita ao jovem por conta de internação para cumprimento de medida sócio educativa, ele disse que gostava de ser piloto de fuga. Comentei com os colegas e interpretamos como um delírio, uma fantasia. Passados uns dois anos, a equipe é comunicada acerca de nova internação do jovem. Desta vez, o ato infracional era direção perigosa. Ele fora apreendido por dirigir veículo em via pública sem documentação, e como estava evadido do abrigo e em descumprimento de medida em meio aberto, foi-lhe aplicada medida de privação de liberdade com internação. Ele era “piloto de fuga”, isto é, motorista dos veículos quando em confrontos ou assaltos. Enfim, sobre ele pairavam todos os estigmas possíveis: jovem, negro, retardado, violento, homossexual, hipersexualizado e sem família. No entanto, no universo da contravenção, ele teria potência, pois não teria medo e sentia-se ali acolhido e valorizado. Ele sempre falava que não sabia por que levavam ele: “tava na minha” sentado na “biqueira”!

Em uma das várias internações na FASE, fora resultado de apreensão em região diferente da sua. Sua comunidade /teria invadido e tomado pontos de venda de outro grupo, na disputa por territórios. Na visita foi-lhe indagado se era verdade. Ele disse que estava lá, mas nunca falou do seu trabalho. Mas ele relatou que estava feliz naquele lugar, havia casado “com uma moça bonita, bem branquinha, jovem adulta”. Falava que tinha saudades dela. Perguntamos se queria passar o contato, para uma visita. Ele não sabia nem o nome, só o apelido. E seguia falando sobre a namorada, o bebê que não era dele. Enfim, uma família. Falava de sua preocupação com o irmão mais novo. Ele sempre tinha em conta seus pares e os irmãos. Reclamava que a irmã-lhe “deu um gelo” e não o visitava. Aliás, as únicas visitas, senão da irmã, eram dos educadores do serviço de abordagem. Os elementos da sua convivência eram, então, a família – dois irmãos que moram na comunidade – e a equipe de referência.

Em outra visita, os educadores refletiram com o jovem sobre os motivos de sua internação na FASE, alertando que, caso ele seguisse neste caminho, após os dezoito anos iria

para o Presídio Central e lá seria difícil seguir com as visitas. Ele respondeu calmamente que, assim, ficaria preso sem ninguém para saber dele. Os educadores ficaram impactados com a resignação. Diferente de outros momentos, não chorou. Quando saiu, foi para comunidade com indicação de atendimento na rede, mas, na mesma semana, não foi mais localizado; somente quase um ano depois foi avistado na situação de rua.

Em relação ao trabalho ele se auto situa como trabalhador, não como infrator. Cumpria tarefas e com isso mantinha sua existência e proteção. Seu vínculo com a equipe do Ação Rua e com seus pares na comunidade eram suportes significativos. De outro lado, havia uma constância de equívocos de manejo nos espaços institucionais, que reforçavam sua subalternidade em oposição a seu valor para a organização do ilícito, reforçando um lugar de de submissão ao “fluxo”, ao “corre”, como outros jovens se referem aos trabalhos, lícitos ou não.

#### *Da sobrevivente*

A jovem entrou em nossas relações quando de uma busca ativa para a família. Todas as vezes que foi encontrada, foi receptiva. Em reuniões da rede, soube-se que ela foi atendida por um Projeto que oferecia bolsa e capacitação profissional, além de suporte psicológico para adolescentes egressos da exploração sexual. A Rede avaliava o caso dela como de sucesso. Seu nome vem da sua dedicação em ficar nos empregos, frequentar uma igreja, ir às festas, enfim manter uma vida supostamente “normal”. Tinha namorados, normalmente homens mais velhos. Desejava ser mãe e estava frustrada por não ter filhos ainda.

Ela era referência quando os irmãos estavam internados. Tentou morar com eles, inclusive, mas não conseguiu e resolveu castigá-los, ou seja, não ia visitá-los nas suas internações. O afeto manifestado como contrariedade, mas presente. Mantinha contato com a equipe pelas redes sociais, dando notícias dos irmãos ou pedindo ajuda. Adquiriu casa na comunidade e mantinha empregos regulares.

Em 2018, prestou exame do ENCCEJA. Até dois anos atrás, mantinha vínculo com a psicóloga que conhecera no projeto. Segundo esta profissional, não deveríamos promover a relação dela com os irmãos; no parecer dela, eles a desorganizavam. Mas a jovem mantém, a sua maneira, vínculo de cuidado com os dois.

No quesito trabalho, identificamo-lo como seu suporte principal. Consideramos a hipótese de que não se trata apenas de subsistência, mas busca de laço estável. Além disso, suas relações sociáveis com os pares incluíam o uso das redes sociais, da participação nos espaços como igrejas e festas, demarcando suas possibilidades de jovem mulher negra.

## **Considerações finais**

Procuramos, aqui, traçar brevemente relatos de casos singulares entre jovens situação de rua. Nosso objetivo, era destacar suportes produzidos pelos sujeitos para vivência de sua condição em meio às adversidades da situação de rua.

Tomando ainda resultados parciais de pesquisa, a análise de prontuários indicava a existência de violações de direitos, a ausência de vínculos estáveis com familiares (incluindo o falecimento da mãe) e a infrequência escolar, sendo a situação de rua constituída de forma multifatorial. As ações de proteção impetradas pelo Estado e conveniadas possuem um caráter sócio jurídico sobretudo, sendo a situação de vulnerabilidade social apenas tangenciada. Nesse sentido, as possibilidades de experienciar moratória social se apresentam fortemente tolhidas, limitando as oportunidades de vivência da condição juvenil.

Por outro lado, observamos que os próprios jovens buscam criar formas de fruição de bens de consumo via alternativas de trabalho informal (e por vezes, ilícitas), aproximando-se da produção cultural de massa dirigida às juventudes.

Outra forma de vivência juvenil diz respeito à produção de relações de sociabilidade, as quais parecem se tornar suportes à existência na rua. Ou seja, para além da gritante violação de direitos, a sua resistência em continuar vivos, faz-nos percebê-los como sujeitos de saberes, desejos e experiências. São jovens dos setores populares, sem acesso regular a bens materiais e culturais, espaços e tempos para viver plenamente sua juventude. No entanto, resistem, existem construindo seus apoios e uma forma de usufruir da juventude, nos limites da sociedade de consumo.

Consideramos, enfim, que o estudo dos suportes construídos pelos próprios jovens em situação de rua, ou os “apoios”, como eles enunciam, contribuirá para compreender a relação entre experiência da condição juvenil e suportes à moradia na rua e, além disso, para ponderar a relação estabelecida com as ações do Estado e do mercado desde as tomadas de posição dos sujeitos. O presente trabalho se pretendeu uma discussão introdutória, visto que não tivemos ainda novas interlocuções com os jovens. Com certeza, até a dissertação, teremos elementos mais consistentes.

## REFERENCIAS

ARAUJO, Katia, MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos.

*Educação e pesquisa*, v. 36, p. 77-91, 2010.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição Federal (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 96 de 06/06/2017) in [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017/art\\_227\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp) acesso em 17/11/2019

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília, DF. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Perguntas e Respostas: Serviço Especializado de Abordagem*. Brasília, DF. 2013. Coleção SUAS e População em Situação de Rua, volume 4. Disponível em [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Perguntas\\_Serviço\\_AbordagemSocial.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Perguntas_Serviço_AbordagemSocial.pdf) acesso em 22/11/2016.

BELCHIOR. *Sujeito de Sorte: Alucinação (1976)* disponível em [https://www.letemas.mus.br/belchior/344922/SUJEITO\\_DE\\_SORTE](https://www.letemas.mus.br/belchior/344922/SUJEITO_DE_SORTE) acesso em 12/11/2019.

CAMARANO, Ana. *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CASTELLS, Manuel. A transformação do mundo na sociedade em rede. In: Castells, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 157-174.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. *Juventude e Ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola* in DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FINKLER, Lirene, *Avaliação de um projeto social para crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias* in <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72792> acesso em 30/12/2016.

GEHLEN, Ivaldo; SILVA, Simone Ritta e BORBA, Marta (Org.). *Diversidade e Proteção Social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre: afro-brasileiros; crianças, adolescentes e adultos em situação de rua; coletivos indígenas; remanescentes de quilombos*. Porto Alegre, Century, 2008.

GONÇALVES, Paulina dos S.; AGLIARDI, Délcio. *Indagações Acerca da Proteção de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua*, Artigo de Conclusão do Curso de Especialização em Direito da Criança e do Adolescente. Fundação Escola Superior do Ministério Público, FMP, Porto Alegre, 2017.

GRACIANI, Maria Stela. *A Construção Social da identidade de Meninos (as) de Rua*. Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. 11(1): São Paulo, 1992. In <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/44982> acesso em 16/09/2019

MARTUCELLI, Danilo. *Cambio del Rumbo: la sociedad a escala del individuo*. LOM Ediciones, Santiago, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago: LOM Ediciones, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo. Soportes. In: MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2008, p. 37-106.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, Juarez *et al.* (orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 372-393.

PORTO ALEGRE. Prefeitura de. *FASC: Serviços de Assistência Social*. Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p\\_secao=1758#](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=1758#) acesso em 6/11/2019.

TEJADAS, Silvia da Silva. *O direito humano à proteção social e sua exigibilidade: um estudo a partir do Ministério Público*. Curitiba: Juruá, 2012.

VIEIRA, Maria. Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. In: DAYRELL, Juarez *et al.* (orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 276-297.

# HUMANIDADES E A VIDA DE PESSOAS VULNERABILIZADAS

*Diante das demandas da(s) sociedade(s) contemporânea(s), é comum que pesquisadores dos mais diversos campos, incluindo os de áreas das Ciências Humanas, sejam convocados a contribuir para a compreensão de fenômenos humanos e para a elaboração de estratégias para lidar com estes. Neste sentido, temos nos debruçado sobre questões diversas, como os processos de saúde-doença, de aprendizado, desenvolvimento humano, inserção sócio comunitária, e a vulnerabilidade social, dentre outros. Contudo, em muitos momentos, em vez de desconstruir preconceitos e apresentar uma concepção da realidade enquanto palco da complexidade, constituída na interface multifatorial, cedemos, sem perceber, a ideias e/ou práticas enraizadas, colaborando para a manutenção de práticas reducionistas, estigmatizantes, excludentes e colonialistas. Compreendendo que é papel das Ciências Humanas o posicionar-se quanto aos processos de desumanização / coisificação do "outro" (de excluí-lo por suas diferenças, e de culpabilizá-lo pelas dificuldades que vivencia em decorrência da distinção social e da exclusão), este simpósio temático tem como objetivo reunir trabalhos e pesquisadores que tenham a proposta de um olhar interdisciplinar e decolonial sobre questões relativas a populações vulnerabilizadas e às políticas públicas voltadas a estas populações. Como exemplos de discussões temáticas que contemplam o escopo do ST, destacamos: o consumo de crack, álcool e outras drogas; a vida em situação de rua; as condições para a acessibilidade e a permanência de pessoas de grupos estigmatizados em serviços de saúde (incluindo cuidado em saúde mental, prevenção e promoção da saúde), de educação, de assistência social, e à cidadania, de modo geral; questões de gênero, étnico-raciais e ambientais; discursos de ódio, capacitismo e deficiência; contexto organizacional; movimentos sociais, entre outros. Espera-se, portanto, reunir trabalhos que se proponham a um olhar integral, partindo de disciplinas diversas, visando a melhoria efetiva da qualidade de vida de grupos marginalizados, considerando-os enquanto sujeitos de igual valor ao dos experts e não como meros objetos exóticos de pesquisa. Dentro desta perspectiva, os trabalhos tanto podem ter enfoque na compreensão das potencialidades e fragilidades de humanos em situações específicas, quanto na formulação e avaliação de pesquisas técnicas e acadêmicas e na implantação e avaliação de ações voltadas à redução de desigualdades e à solução de problemas específicos.*



# **ENTRE DISCURSOS E SILÊNCIOS: A ABORDAGEM JUDICIAL DE CLASSE E RAÇA NO JULGAMENTO DE ASSASSINATOS DE MULHERES**

*BETWEEN SPEECH AND SILENCE: THE JUDICIAL APPROACH OF CLASS AND RACE IN JUDGMENT OF WOMEN KILLERS*

*Carolina Freitas de Oliveira Silva  
Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPel,  
carolinafgoliveira@gmail.com*

## **Apresentação**

Não há como definir precisamente quando a violência contra a mulher teve início, todavia, no Brasil o assunto passou a ter visibilidade no final dos anos oitenta (MELO, 2016) muito influenciado pela mudança no regime de governo que passa o país. As primeiras atuações com viés de gênero ocorrem quando um grupo de militantes feministas passou a auxiliar vítimas de violência, através do SOS-Mulher, em outubro de 1980, sendo “a primeira entidade criada no país a prestar atendimento a mulheres vítimas de violência” (DEBERT, 2007, p. 180).

Em 1985, ocorre a implementação da primeira Delegacia Especializada ao Atendimento da Mulher (DEAM) em São Paulo. Mesmo atuando de forma limitada já que não havia legislação criminalizando a violência contra a mulher, a elaboração do local mostrou a necessidade existente em criar-se medidas estratégicas neste tipo de atuação, com especial atenção as vítimas pertencentes às camadas mais populares (BANDEIRA, 2008).

Buscando respaldo legal para o funcionamento das DEAM’s e romper com a ideia de impunidade, as demandas judiciais de ameaça e lesões corporais passaram a ser julgadas seguindo o procedimento dos Juizados Especiais Criminais e Cíveis, através da Lei 9.099/95 (BANDEIRA, 2008). Contudo a experiência não se mostrou eficaz e a tentativa de resolução dos conflitos partindo desse conceito acabou por banalizar as violência e a forma em que os agressores eram punidos

Apesar de não empreenderem o resultado esperado, a experiência anterior traz uma “alteração dos regimes de visibilidade dos feminismos é também possibilitada, a partir desse período, pela crítica à centralidade da atuação institucional” (FACCHINI; FERREIRA, 2010, pp. 04–05). A criação da Lei 11.340/06 - Lei Maria da Pena

(LPM), em 2006, que teve como articuladores os movimentos sociais e a Secretaria de Política para as Mulheres (SPM), exemplifica isso.

Para reverter a situação das contradições e dissonâncias encontradas no exercício jurisdicional do julgamento dos crimes contra a mulher nos JEC's Criminais, a LMP busca a prevenção e eliminação da violência contra a mulher apostando em uma abordagem multifacetária. O instrumento determina, dentre outras ações, que o Estado deve atuar na prevenção e auxílio as vítimas, inserindo-as em programas sociais e que sejam implantados sistemas de notificação desse tipo de violência. Para facilitar o acesso à justiça e a medidas para assegurar a integridade da vítima foram criados os Juizados de Violência Doméstica e Familiar e as medidas protetivas de urgência (BANDEIRA, 2008).

O feminicídio, por sua vez, obtém maior destaque nos anos dois mil, diante dos inúmeros casos de assassinatos de mulheres em Ciudad Juarez, no México que ganharam repercussão internacional. O caso mexicano tem grande importância para os estudos que englobam violência e gênero, principalmente na América Latina pois foi a partir desses acontecimentos que o termo no qual refere-se o ato de matar uma mulher teve nova formulação, feminicídio (Pasinato 2008).

Nos anos posteriores, seguindo o movimento para o enfrentamento dos feminicídios na América Latina, no sentido de auxiliar para que não ocorram falhas na investigação e julgamentos dos crimes, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria, em 2013, o Modelo de protocolo latino-americano para investigação de mortes violentas de mulheres (femicídios/feminicídios).

Criada a partir do relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, em 2013, para investigar a Violência contra a Mulher (CPMIVCM), o Brasil passa a criminalizar o feminicídio. A lei altera o Código Penal e compreende o “feminicídio como o assassinato de uma mulher por razão de seu sexo”, com pena de 12 a 30 anos para os autores, como se nota a seguir:

Art. 121. Matar alguém:  
Pena - reclusão, de seis a vinte anos.  
Homicídio qualificado  
§ 2º(...)  
Pena - reclusão, de doze a trinta anos.  
Feminicídio  
VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino (grifo nosso)  
.§ 2o-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:  
I - violência doméstica e familiar.

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. § 7º A pena do feminicídio é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado.

I - durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto.

II - contra pessoa menor de 14 (catorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos ou com deficiência.

III - na presença de descendente ou de ascendente da vítima (BRASIL, 2015).

O texto criado, determina ser feminicídio o assassinato de uma mulher em razão de seu sexo. Ao entender que o papel da vítima está atrelado ao sexo e não ao seu gênero, lei não inclui os crimes cometidos contra grupos LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Interssexo e Assexual). Além disso, é omissa à algumas das medidas reconhecidas pela CMPIVCM como a disponibilização de verbas para a criação de políticas que visem o enfrentamento da violência contra a mulher, a elaboração de estudos e ações consistentes que busque prevenir e responsabilizar os responsáveis pelo crime. A legislação brasileira constitui-se um adendo a um artigo já existente no Código Penal Brasileiro, sem fazer qualquer menção sobre como e quais políticas públicas ou programas de enfrentamento deste problema.

Inspirado no Protocolo Latino- Americano, criado pela ONU para investigar, processar e julgar crimes de feminicídio, o país lança em 2016, as “Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres- feminicídios” (TOBERGTE; CURTIS, 2016).

Apesar do “feminicídio se uma categoria ainda em construção no Brasil” (BANDEIRA, 2013, p. 01) entende-se a lei, da forma que está, é passível de divergências. Ela é omissa e excludente, pois não menciona pontos importantes para o enfrentamento do feminicídio, como a criação das políticas públicas. Ao dar prevalência as vítimas do sexo feminino, suprime minorias sociais e ainda, admite interpretações divergentes e a abrangência do papel da vítima.

Analisando o processo evolutivo da formação social dos direitos da mulher no país desde dos anos oitenta, a partir da forma que tem sido realizado, pode-se dizer que é através da judicialização das demandas relativas às mulheres e as violências por elas sofridas tem sido a forma mais utilizada pelos movimentos feministas. Há que se considerar que neste aspecto eles saíram-se exitosos, porém, há um longo caminho a percorrer até que seu objetivo principal de “alterar as dimensões simbólicas e culturais do país” (Bandeira, 2013) seja alcançado.

Este artigo, desta forma, tem como foco compreender como os marcadores da classe e da raça interferem na produção e reprodução dos sentidos de vítima e autor nos processos arquivados de feminicídio ocorridos na cidade de Pelotas entre os anos de 2012 à 2015. Ainda, objetiva-se analisar se esses critérios interferem no andamento e no julgamento dos processos. O texto aborda a violência no Brasil e seus desdobramentos, contextualiza a pesquisa que deu origem a este trabalho. Ainda, apresenta as representações classistas e raciais encontrados nos autos judiciais.

## **A pesquisa**

A investigação que deu origem a este texto é uma dissertação de mestrado que analisou como raça e classe são percebidos pelo poder judiciário em sua atuação ao processar e julgar crimes de feminicídios ocorridos em Pelotas/RS entre os anos de 2012 e 2015. O estudo teve como objetivo investigar a forma como os demarcadores de diferença se apresentam nas demandas e entender quais os mecanismos utilizados pelo judiciário para julgar esses crimes.

O espaço de análise da pesquisa são doze processos judiciais arquivados, de assassinatos de mulheres julgados na 1ª Vara Criminal do Júri e Execuções Penais (VEC) de Pelotas entre os anos de 2013 a 2015. Deu-se ênfase à exploração dos discursos existentes nos inquéritos policiais, nos depoimentos do réu, das testemunhas, a argumentação do MP, da defensoria pública ou de defensores particulares, as sentenças e decisões dos tribunais.

Desses, a lei do feminicídio é aplicada em apenas um caso, nas demais os acusados respondiam pelo homicídio doloso e, em alguns procedimentos, havia a identificação “Violência doméstica”. Em duas causas, o instituto da imputabilidade penal foi abraçado pela justiça.

A metodologia utilizada engloba elementos dos métodos qualitativos e quantitativos. De forma qualitativa, o método feminista de análise dos dados (BURNS; CHANTLER, 2015, p. 114). Foi realizada uma entrevista semiestruturada com um representante da DHPP da cidade. A coleta dos dados se deu com a pesquisa em arquivos, especificamente, os da polícia civil e do poder judiciário. Ainda, aplicou-se análise do discurso escrito. Por sua vez, para a contagem dos casos de feminicídios ocorridos no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Pelotas operou-se com análises quantitativas.

## **A investigação nos autos: os discursos e os silêncios**

### *-Os números*

O Brasil é um dos lugares onde mais se matam mulheres no mundo, não diferente dos demais países latino-americanos, aqui também são diversas as dificuldades as quais as mulheres possuem para conseguir maior valorização de suas garantias individuais, quer seja vivas ou após suas mortes.

Contudo, numericamente falando, pode-se notar que o feminicídio em Pelotas ocupa significativo, pois possui a quinta maior ocorrência desses crimes no Estado, segundo os dados apurados pela SSP/RS. Porém, os números oficiais não condizem com o que foi encontrado nas tabelas de controle da DHPP/Pelotas. Para o governo estadual, os feminicídios na cidade entre os anos de 2012 e 2015 vitimaram 11 mulheres, mas pelo controle interno da delegacia da cidade, contabiliza-se que 29 mulheres foram assassinadas nesse período (SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

No que se refere às tentativas de feminicídios (entre os anos de 2013 e 2016), os números divulgados pelo governo estadual indicam que, entre os anos de 2013 e 2016, um total de 28 mulheres sofreram tentativa de assassinato. Entretanto, o que se verificou nos documentos disponibilizados pela delegacia de homicídios, é que nesse espaço de tempo houve 63 tentativas.

Observa-se que a diferença entre os números oficiais e os dados internos quanto aos feminicídios consumados é três vezes maior que o valor divulgado pelo Estado. Com relação aos homicídios tentados, o número informado pela SSP é quase três vezes menor que o apurado no distrito policial. Essa considerável diferença demonstra uma possível fragilidade dos números oficiais da violência.

### *-A raça nos processos de feminicídio*

Os feminicídios de mulheres negras, no Brasil, tiveram expressivo aumento nos últimos dez anos. Segundo o Mapa da Violência: Homicídio de Mulheres no Brasil (WAISELFISZ, 2015), o número de feminicídios de mulheres negras aumentou entre os anos de 2006 e 2016, enquanto o assassinato de mulheres brancas diminuiu 9,08%. Já a determinação das vítimas se deu pela declaração contida no boletim policial e, em outro caso, esse aspecto ficou demonstrado nas fotografias apensadas nos autos pela perícia.

Os dados referentes ao Rio Grande do Sul estão na contramão do que é encontrado no todo nacional. Aqui, o percentual de mulheres negras assassinadas é de

13,3 %, as mulheres indígenas totalizam 1,3%, enquanto as vítimas brancas atingem 85,3%. O cenário pelotense não se diferencia disto. Conforme o levantamento feito nos processos analisados, 67%, ou oito mulheres, eram brancas, 17%, ou duas vítimas, são negras e, em 17%, ou três casos; não foi possível identificar este dado ou porque não havia menção ou porque, além disso, não havia fotografia que possibilitasse tal identificação.

Partindo para análise racial dos autores, os homicidas brancos parecem estar em maior número. São seis brancos, um negro-que auto declarou-se mulato- e, em cinco casos, não foram encontradas quaisquer identificações raciais.

Apesar de a percepção quanto aos bairros com maiores ocorrências desse tipo de crime estar de acordo com o que foi encontrado na análise dos dados, a identificação das vítimas e dos acusados, pelo que se pode perceber, estava de acordo com a realidade. Os registros policiais e os procedimentos judiciais omitem essas informações, em alguns casos, porém, não há equívocos nos casos onde há definição de raça dos envolvidos.

Há que se considerar as diferenças encontradas nas perícias encontradas nos processos. Em alguns, a perícia é completa, demonstrando a foto do local do crime, dos ferimentos das vítimas, análise da direção que tiros e golpes foram desferidos. Podem-se encontrar também averiguações menores, onde não há fotografias da cena do crime – e nos casos onde os crimes ocorreram em via pública, dificulta-se a identificação do crime no momento ocorrido- bem como a identificação da direção das agressões. Em outros procedimentos não existem laudos médico-legais.

A identificação da raça dos envolvidos é um dos quesitos questionados pela polícia, porém, verificou-se que, em diversos casos, esse dado não constava no registro policial. No restante do processo, não são questionadas quaisquer questões ligadas à raça dos envolvidos.

Sérgio Adorno (2002), em um estudo sobre a igualdade de julgamentos na justiça brasileira, verificou que sujeitos negros recebiam condenações mais severas que os brancos, mesmo quando ambos cometeram o mesmo delito, o que demonstraria uma desigualdade e favorecimento pela justiça de acusados brancos. Porém, no espectro deste estudo não foi possível realizar uma análise acerca desse dado. O único réu autodeclarado como pardo não foi condenado pois veio a óbito no dia anterior a seu júri. Os demais feminicídios realizados por homens brancos, aqueles que foram condenados, tiveram penas estipuladas entre 15 e vinte anos.

*-A classe no contexto dos assassinatos*

A análise do processo como um todo para que se possa retirar questões que dizem respeito à condição socioeconômica dos envolvidos foi prejudicada pela falta de dados sobre o assunto. Raros são os indícios que são percebidos diante da forma com que os operadores do direito conduzem a investigação ou o processo. Conforme citado anteriormente, os dados contidos nas investigações/demandas são especialmente escassos em processos de assassinatos e, quando se fala de violência de gênero onde, como se sabe, há na sociedade brasileira uma cultura de minorar o sofrimento das mulheres, essas informações são ainda mais difíceis de encontrar.

A identificação da classe social e da condição econômica focou-se na análise dos depoimentos colhidos e nas fotografias encontradas nas investigações e processos judiciais representada pela ocupação, na profissão dos envolvidos e nos bairros onde ocorreram ou residiam as vítimas e autores.

A cidade de Pelotas, no que diz respeito à distribuição distrital, divide-se, segundo o plano diretor, em cinco unidades administrativas que são Areal, Barragem, Centro, Fragata, Laranjal, São Gonçalo e Três Vendas).

Nos processos em análise, o local de ocorrência dos crimes foi o único dado que consta em todos os autos. Isso se deve à importância que possui, já que é essencial para a elucidação do crime, pois inclui fases importantes que irão guiar das investigações policiais à determinação da pena do acusado.

Nos feminicídios estudados, há uma distribuição na ocorrência dos crimes entre cinco bairros e duas cidades. Conforme a tabela abaixo, a localidade dos feminicídios analisados neste trabalho é distribuída da seguinte maneira

Centro-03

Dunas-01

Fragata-05

Jardim América-bairro pertencente ao município de Capão do Leão- 01

Navegantes-01

Sítio Floresta- 01

Nessa distribuição, constou-se que a maioria dos crimes ocorre em regiões consideradas periféricas da cidade, onde vivem, segundo o plano diretor da cidade, as

famílias com menores rendimentos, ou pertencentes a classes menos favorecidas da cidade. Algumas dessas áreas estão enquadradas pelo IBGE como áreas de Aglomerado Subnormal, que se constituem:

É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo: - irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou - carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública) (IBGE, 2010).

Segundo Carrasco (2017), essas regiões da cidade correspondem aos locais aonde vivem os habitantes com menor índice de rendimentos mensais. Da mesma forma, em estudo sobre os homicídios ocorridos em Pelotas entre 2012 e 2015, Collischonn (2017) identificou que as áreas onde se situam os bairros Fragata, Dunas, Areal (fundos) e Navegantes são onde mais ocorrem esses tipos de crimes.

No decorrer das causas, verificaram-se os seguintes trechos, principalmente de relatos das testemunhas, por meio dos quais se pode ter alguma ideia da classe social das vítimas:

Juiz: A vítima trabalhava com o que?

Réu: Ela trabalhava no mercado, ela ficava no caixa (...) (Caso 3).

Inquérito policial: O declarante diz que ajudava a vítima, arrumando os sapatos dos filhos da vítima sem cobrar nada pelo serviço. Que ela era pessoa pobre e enfrentava problemas com crack (Caso 8).

Juiz: E na época que o ocorreu esse fato o senhor só tinha amizades com ela?

Testemunha: Sim, era padrinho do filho dela, dei uma casa ao filho, sempre cuidei dele, que ela não tinha condições suficientes

Defesa: O senhor sabe o que a vítima fazia, qual era a profissão dela?

Testemunha: Eu sei que ela domava cavalos, parece, é uma coisa com cavalos (Caso 7).

Os trechos acima demonstram o que foi encontrado nos testemunhos de amigos das vítimas sobre a situação financeira e ocupação em que elas se encontravam, apareceram apenas as que recebiam auxílio de pessoas próximas. No caso 8, em especial, não se fala em profissão, somente sobre condição de vida. Além desses pontos, somente no inquérito policial, em local destinado à identificação das partes envolvidas nos crimes, foram encontradas alusões à profissão ou ocupação.

Das doze mulheres, encontraram-se alguns indícios que são ligados a questões econômicas, no que se demonstrou acima, ou seja, em cinco deles. Poucas foram as falas e os questionamentos sobre possíveis relações entre os assassinatos e a condição socioeconômica de uma pessoa que foi tragicamente assassinada, demonstrando despreocupação com a conjuntura que rodeia as vítimas.



Cruzando as informações, pode-se verificar que, em sua totalidade, as motivações para o assassinato das mulheres economicamente ativas foram o ciúme ou a inconformidade de seus companheiros/ex-companheiros com o término da relação. Essa constatação demonstra a possibilidade de uma estreita relação entre a motivação do assassinato e a independência econômica das vítimas.

Essa dinâmica é um dos reflexos das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos na sociedade e na posição da mulher dentro dela, que também ocasionaram profundas mudanças no interior dos núcleos familiares (DEL PRIORI, 2014). A mulher passa a assumir outros papéis sociais ao sair de casa, prover o sustento de sua família. Toda essa transformação traz como consequência uma modificação dos moldes de seus relacionamentos amorosos, onde ficam mais propensas à ruptura quando descontentes com seus companheiros (MELO, 2016).

Além disso, verificou-se que estão em maior número mulheres com escolaridade mais baixas, ou que continham o ensino fundamental (quatro), em menor número são as com instrução média, ou ensino médio (dois). A exceção de uma vítima, com ensino superior, e no restante dos casos, em quatro deles, não foi possível identificar o grau de estudo. As ocupações que foram identificadas demonstram que a maioria dessas mulheres ocupava cargos cuja remuneração é menor (como, por exemplo, caixa em um mini mercado, domadora de cavalos, serviços gerais). Aliando esses dados à localidade em que residiam e às imagens fotográficas, contactou-se, com apenas uma exceção, que as vítimas pertencem às classes menos abastadas da sociedade como D e E.

A situação socioeconômica pelotense é muito próxima ao que foi verificado em estudos que tinham crimes contra a vida como foco de pesquisa. Os estudos de Fachinetto (2012), Westphal (2016), Melo, (2016) e Meneghel (2017), que têm como objetivo analisar assassinatos sobre uma perspectiva jurídica, das masculinidades e de saúde pública, demonstram que a maioria dos indivíduos envolvidos nos crimes, tanto vítimas quanto réus, é de classes sociais menos abastadas.

O cenário para a identificação dos réus é ainda pior que o das vítimas, tanto nas informações quanto nas condições econômico-sociais. Conforme visto no capítulo anterior, a maioria dos assassinos, no RS, possui grau de escolaridade menor, ou seja, fundamental. No caso de Pelotas, o contorno se diferencia. Dentre os processos analisados, em seis deles o nível de escolaridade dos réus não é informado, seguidos de três com grau médio, dois que estudaram até o ensino fundamental, um com formação superior e um alfabetizado (um dos casos em que o réu foi considerado inimputável).

As percepções contidas nas demandas judiciais que possam evidenciar algum dado referente à ocupação ou situação econômica dos réus são ainda mais escassas que das mulheres. Foram encontrados dados em seis das doze demandas analisadas, sendo 1 auxiliar de serviços gerais, 1 vendedor, 2 desempregados, 1 engenheiro-agrônomo, 1 aposentado por invalidez e a outra metade não foi possível identificar.

No que diz respeito aos trechos ou partes do processo em que se pode notar a questão socioeconômica dos feticidas, são as que seguem:

Inquérito policial: Declara que foi namorada do acusado e que conheceu-o quando os dois trabalhavam na mesma empresa, como engenheiros agrônomos em uma multinacional do ramo agrícola (Caso 11).

Petição de defesa do réu: Até o presente momento ele tem trabalhado no setor de vendas da empresa multinacional, ganhando renda mensal de R\$800,00 (Caso 12).

Essas intervenções, e a identificação constante no inquérito policial dos demais, demonstram, com uma exceção, que os réus tinham ocupações com menor remuneração. A prevalência de homens de escolaridade, aliado às ocupações com menor remuneração e às fotos contidas nos processos demonstram que os réus também fazem parte de classes econômicas menos favorecidas, qual sejam D e E.

Convém mencionar, ainda, outra nuance classista identificada pela pesquisa, qual seja, a classe do réu como influência na condução processual. Nos autos que julgaram o homem pertencente à classe social mais favorecida, verifica-se uma prática processual diferente. Em primeiro lugar porque há uma banca de advogados de defesa que conduzem o processo com maior “cuidado”. Trata-se de uma demanda que contempla uma vasta quantidade de provas adicionadas aos autos. São mais de vinte declarações, entre amigos, vizinhos, funcionários, que tentam demonstrar que o acusado sofre de uma patologia mental e que, portanto, agiu sem intenção. Além disso, há uma argumentação menos combativa ou agressiva em relação à pessoa do homicida.

Essa atmosfera diferenciada encontrada nas lides aqui analisadas, onde se verificam defesas mais bem preparadas, vão ao encontro do que fora percebido por Fachineto (2012) na análise que realizou dos tribunais do júri, em Porto Alegre. Segundo a autora, é possível notar um clima diferente nos casos onde os réus têm melhores condições financeiras. Essas diferenças são encontradas na forma como os “atores” daquele campo se referem ao assassino, sendo de “uma forma menos agressiva”.

Interessante notar que, mesmo não entrando em contato com as partes, como a autora que estava nos julgamentos e realizando apenas uma análise dos processos, que são papéis; as similaridades da forma de condução dos processos é expressivamente próxima. Os advogados escolhem a mesma tese de defesa, realizam o mesmo caminho para comprovar a imputabilidade do agente. Os resultados também são similares e ambos os réus foram considerados inocentes.

O contorno aos papéis de classe nos processos demonstrados acima, de uma prevalência de crimes cometidos por e contra pessoas com menor nível de formação e menos condições financeiras se repete, como se viu, em diversas investigações. Longe de estereotipar uma parcela da população, esta constatação reforça a ideia de Adorno (2002) quando diz que a exclusão social existente no país é a responsável pela formação desse cenário, onde a criminalidade aumenta nas camadas menos favorecidas da população.

Segundo Sérgio Adorno, os principais problemas que acabam por criar a pobreza e as desigualdades sociais não são ligados essencialmente a questões de ordem econômica ou modificações do mercado e da produção industrial, mas, sim, da ordem jurídico-social existente no país. Ainda, segundo ele:

Sua superação requer o reconhecimento de direitos, vale dizer, de medidas de equidade que traduzem diferenças na cidadania universal e que assegurem o reconhecimento de um espaço- o espaço público- como locus privilegiado de realização do bem comum. Diz respeito a construção de um repertório de normas, princípios gerais, a partir dos quais se dá a intolerância e a resistência moral dos cidadãos para com a violação de seus direitos fundamentais, entre os quais o mais importante deles- o direito à vida (ADORNO, 2002a, p. 127).

A partir dessa construção, então, será possível reestabelecer uma ligação entre as justiças penal e social para que se consiga superar os “abismos sociais” contidos entre os direitos políticos e os sociais. Adorno (2002), para que se construa uma democracia pacífica, uma cidadania democrática sem que os direitos fundamentais sejam diminuídos.

## **Reflexões**

O que se chamou como a construção social dos direitos das mulheres é um processo lento que, felizmente, mostrou avanço, se comparado com o espaço social que ocupávamos em tempos anteriores, mas que ainda amarga tristes derrotas.

Uma das possíveis explicações a esse aumento na violência foram as modificações ocorridas no Brasil nos últimos trinta anos e que atuariam diretamente, favorecendo o desencadeamento à situação hostil que hoje se apresenta e correspondem a variação das violências, a crise no sistema de justiça e a desigualdade social.

A violência contra a mulher trilhou caminhos iguais. A ocorrência dos crimes de feminicídio e dos altos índices desses tipos de violações pode ser explicada a partir da associação dos citados anteriormente, onde se criou uma cultura da violência, mas também pela incapacidade do Estado em guardar a vida das mulheres.

Na raça, as evidências demonstram que o Rio Grande do Sul e Pelotas estão na contramão do cenário nacional, pois nesta amostra não se verificou serem mulheres negras a maioria das vítimas. Porém, restou prejudicada essa verificação em função da falta de dados, tanto por parte da polícia, quanto do judiciário.

Para a verificação das questões classistas, foi preciso juntar evidências constantes em depoimentos, fotografias, dados sobre a escolaridade ou ocupação da vítima e do autor, para que se chegasse a uma conclusão, já que o judiciário se omite em tratar do assunto. A partir desta junção, pode-se verificar que a maioria das vítimas e dos agressores pertence às classes menos favorecidas.

Por seu turno, em relações processuais idênticas, os processos com réus de maior poder aquisitivo são melhores “conduzidos” no sentido probatório- há um esforço maior em provar a inocência do réu. Esses homens, quando pertencentes a classes sociais diferentes, recebem penas equivalentes.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. *Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa*. Revista Estudos Históricos, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/gv9F8e>>. Acesso em: 05 maio 2017.

\_\_\_\_\_. *Monopólio Estatal da Violência na Sociedade Brasileira Contemporânea*. O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-2002), p. 267–307, 2002.

\_\_\_\_\_. *Exclusão socioeconômica e violência urbana*. Sociologias, n. 8, p. 84–135, 2002a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222002000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em 09/05/17.

\_\_\_\_\_. *Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo*. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo: CEBRAP, nov./95, novembro, (43), pp. 45-63.

ADORNO, S.; PASINATO, W. Violência e impunidade penal: Da criminalidade detectada à criminalidade investigada. Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 3, pp. 51–84, 2010.

BANDEIRA, Lourdes, *Três contos de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006*. Sociedade e Estado [en linea] 2009, 24 (maio-agosto): [ ] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930896012>>. Acesso em 18/08/18.

\_\_\_\_\_, Lourdes. *Feminicídio: a última etapa do ciclo da violência contra a mulher*, por Lourdes Bandeira. Compromisso e Atitude. 2003. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/femicidio-a-ultima-etapa-do-ciclo-da-violencia-contra-a-mulher-por-lourdes-bandeira/>. Acesso 18/08/18.

BRASIL. Lei 13.104/2015 de 9 de mar. de 2015. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de mar. de 2015, p.1, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/fzmJtg>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

BIROLI, Flávia. Gênero e desigualdades: *Os limites da democracia no Brasil. Local*: São Paulo. Boitempo, 2003.

DEBERT, G. G.; GREGORI, M. F. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. *Rev. Bras. Ci. Soc.* [online]. 2008, vol. 23, n.66, pp.165-185.

FACCHINI, R.; FERREIRA, C. B. DE C. Feminismos e violência de gênero no Brasil: apontamentos para o debate. *Revista Tendências*, p. 4–5, 2010. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a02.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

FACHINETTO, R. F. *Quando eles as matam e quando elas os matam: uma análise dos julgamentos de homicídio pelo Tribunal do Júri*. 2012. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <[file:///C:/Users/neusa/Downloads/quando eles a matam e quando elas os matam- rochele fellini fachinetto.pdf](file:///C:/Users/neusa/Downloads/quando%20eles%20a%20matam%20e%20quando%20elas%20os%20matam-rocchele%20fellini%20fachinetto.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

GEBRIM, L. M.; MAIBASHI, L. *Violência de gênero: tipificar ou não o femicídio / feminicídio?*, 2014. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/503037>>. Acesso em: 28 maio 2018.

GHIRINGHELLI DE AZEVEDO, R. *Sistema Penal e violência de gênero: análise sociojurídica da Lei 11.304/06*. v. 23, n. 1, p. 113–135, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a05v23n1.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

GREGORI, M. F. The Misfortunes of Victimism. *Revista Estudos Feministas*. v. Número especial, n. 0, p. 116, 1993. CIEC, Escola de Comunicação, UFRJ. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16870/15451>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

GREGORI, Maria Filomena. *Cenas e queixas*. Um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista. São Paulo: Paz e Terra/ANPOCS, 1993. 218p.

Kant de Lima, R. *Ensaio de antropologia do direito* - Acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2008, 289p.

LUIZ, J.; SOUZA, C. DE; CHAVES DE BRITO, D.; BARP, W. J. *Violência doméstica*: reflexos das ordenações filipinas na cultura das relações conjugais no Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/File/161/137>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MELO, Adriana Ramos de. *Femicídio*: Uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil. 1ªed. Rio de Janeiro. LMJ Mundo jurídico. 2016, 331p.

MENEGHEL, S. N.; MARGARITES, A. F. *Femicídios em Porto Alegre*, Rio Grande do Sul, Brasil: iniquidades de gênero ao morrer. Cadernos de Saúde Pública, v. 33, n. 12, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00168516>>. Acesso em: 19.mai.2018.

MENEGHEL, S. N.; PORTELLA, A. P. *Femicídios*: conceitos, tipos e cenários. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, n. 9, p. 3077–3086, 2017b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002903077&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002903077&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MENEGHEL, S. N.; ROSA, B. A. R. DA; CECCON, R. F.; HIRAKATA, V. N.; DANILEVICZ, I. M. *Femicídios*: estudo em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, n. 9, p. 2963–2970, 2017. ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002902963&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002902963&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MISSE, Michel. *O inquérito policial no Brasil*: Resultados gerais de uma pesquisa. Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 35-50, jan. 2010. ISSN 2178-2792. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7199>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *O papel do inquérito policial no processo de incriminação no Brasil*. Sociedade e Estado. Brasília, v. 26, n. 1, p. 15-27, 2011.

\_\_\_\_\_. *Crime, sujeito e sujeição criminal*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 79, p. 15–38, 2010. São Paulo.

NERI, M. C. (Coord.). *A nova classe média*: o lado brilhante dos pobres. 2012. Rio de Janeiro, RJ: FGV.

PASINATO, W. “*Femicídios*” e as mortes de mulheres no Brasil. Cadernos Pagu, n. 37, p. 219–246, 2011. Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp. Disponível em: <<https://goo.gl/7Beiha>>. Acesso em: 21 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Justiça para todos: os Juizados Especiais Criminais e a violência de gênero*. 389f. *Dissertação (Mestrado em Sociologia)*- Faculdade de Filosofia,

Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/31Hho3>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Delegacias de Defesa da Mulher e Juizados Especiais Criminais mulheres violência e acesso à justiça. *Rev. Das Ciências Sociais*, v. 12. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei Maria da Penha Novas abordagens sobre velhas propostas. Onde avançamos?*. Civitas Rev. Das Ciências Soc., n. 02, vol. 10, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Uikjqp>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Oito anos de Lei Maria da Penha: Entre avanços, obstáculos e desafios*. Rev. Estud. Fem. [online]. 2015, vol.23, n.2, pp.533-545. ISSN

POCHMANN, M. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo, 2012, SP: Boitempo

ZALUAR, A. *Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização. São Paulo em Perspectiva*, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018

# **JOGO DIDÁTICO ENQUANTO UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DOS DEBATES SOBRE EQUIDADE DE GÊNERO NAS PROFISSÕES: MERCADO DE TRABALHO, CARREIRA CIENTÍFICA E UNIVERSIDADE**

*TEACHING GAME AS A STRATEGY FOR PROMOTING GENDER EQUITY DISCUSSIONS  
IN THE PROFESSIONS: LABOR MARKET, SCIENTIFIC CAREER AND UNIVERSITY*

*Fabiani Figueiredo Caseira  
Doutoranda/ Universidade Federal do Rio Grande  
caseiraff@gmail.com*

*Ana Paula Speck Feijó  
Doutoranda/ Universidade Federal do Rio Grande  
anapaulaspeck@yahoo.com.br*

*Marisa Barreto Pires  
Doutoranda/ Universidade Federal do Rio Grande  
mbarretop@gmail.com*

## **Introdução: apresentando o relato de experiência**

O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), ao longo dos seus 17 anos de atuação, tem buscado em suas diversas atividades, problematizar as desigualdades de corpos, gêneros e sexuais, estimular o espírito investigativo, a curiosidade e a criatividade, valorizando o convívio social e o pluralismo. Busca ainda através de suas ações investigar e questionar as assimetrias sociais em decorrência das configurações assumidas pelos gêneros, pelas classes, pelas raças/etnias e pelas sexualidades. Também tem promovido ações que visam ao combate ao sexismo, ao racismo, misoginia, homo, trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e discriminação em diferentes espaços sociais como a escola e a universidade. Além da promoção da igualdade, equidade de gênero e valorização das diferenças nos espaços de sua atuação (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2018).

Nas pesquisas e cursos realizados, o GESE tem como propósito socializar os conhecimentos produzidos sobre as questões relativas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades, a fim de que os mesmos sejam divulgados à comunidade científica e escolar. Busca, também, contribuir para que profissionais da educação básica e licenciadas/os possam questionar e desestabilizar as suas compreensões e pedagogias vinculadas às questões de gênero e sexualidade, abrindo “brechas” para a emergência de outras maneiras de pensá-las (RIBEIRO, 2002). Assim, os estudos do Grupo estão fundamentados em posicionamentos que entendem o gênero e a sexualidade como construções históricas, sociais e culturais, que se constituem na



correlação de elementos sociais presentes na família, na medicina, na educação, na religião, nas mídias, entre outros, através de estratégias de poder/saber (Ibidem).

Nos últimos anos, o debate sobre a igualdade e equidade de gênero nas escolas, nas empresas, nas universidades, bem como em outros espaços educativos tem se acentuado, possibilitando que as discussões sobre as questões de gênero possam ser entendidas como parte do currículo escolar e acadêmico, atuando na constituição dos sujeitos e de seus corpos, ensinando modos de ser e estar na sociedade. Desta forma, uma das estratégias que temos utilizado para potencializar as discussões sobre equidade de gênero foi o jogo intitulado “Equidade de Gênero: trilhando interlocuções em diferentes áreas de atuação”. O qual teve como objetivos: discutir sobre a equidade de gênero no mercado de trabalho, na carreira científica e a universidade; debater sobre a desigualdade de gênero nas diferentes profissões e; evidenciar os preconceitos vivenciados pelas mulheres nos diversos espaços em que transitam, enfocando na carreira científica, no mercado de trabalho e na universidade. A seguir faremos um breve relato sobre esse jogo nesse relato de experiência.

### **Estudos sobre equidade de gênero na ciência e no mercado de trabalho**

Quando pedem a você o nome de cientistas de quais nomes você pensa? E quando pedem o nome de uma mulher empreendedora ou gerente, de quais nome você lembra? Quais as representações você visualiza? Por que as pessoas não citam mulheres cientistas, empresárias, gerentes? E, quando citam, na maioria das vezes, lembram-se de Marie Curie ou de Luiza Helena Trajano? De acordo com Maggs (2017, p. 9), “representatividade importa em toda parte, não apenas na ficção, mas no dia a dia das nossas vidas no mundo real” e por causa da falta de representatividade e visibilidade das mulheres nas diferentes profissões e no meio científico ocorre que quando pedimos “para você que pense em cientistas, à primeira pessoa que lhe vem à cabeça é um homem de cabelos bagunçados e jaleco branco” (Ibidem), semelhante a isso acontece quando se pede o nome de uma pessoa empresária, gerente, engenheira ou em posição de destaque. São lembrados nomes de homens, geralmente brancos, heterossexuais, de classe média alta.

Durante muito tempo as mulheres foram invisibilizadas da história da ciência (SCHIEBINGER, 2001). Isso não quer dizer que não participavam da produção do conhecimento científico, mas sim que suas histórias, pesquisas e produções eram silenciadas (Ibidem). Desde a antiguidade, até mesmo antes do período da Inquisição, as mulheres eram curadoras populares e parteiras (AUAD, 2003). Elas possuíam conhecimentos os quais transmitiam de geração a geração, porém, durante a Idade Média, esses conhecimentos sobre

os corpos e os processos de cura, com a fundação das Universidades foram levados para a esse novo espaço, para passar pelo crivo da ciência a fim de serem estudados e aprofundados. Nesse período, começou a transição e a separação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico (Ibidem).

Foi durante esse período de fundação das universidades, na Idade Média, entre os séculos XII e o início do século XIX, que as mulheres foram muitas vezes excluídas desse espaço de produção do conhecimento científico (SCHIEBINGER, 2001). Poucas mulheres lecionaram ou estudaram durante esse período (Ibidem). Com o declínio das universidades e criação das academias científicas, as mulheres foram proibidas de participar dessas novas comunidades. Para a autora Schiebinger (2001, p. 64), “diversos acessos ao trabalho científico eram disponíveis às mulheres, antes da formalização rigorosa da ciência, no século XIX. Em consequência, muitas mulheres estavam formadas e preparadas para ocupar seu lugar nas ciências” (SCHIEBINGER, 2001, p. 64). No entanto, elas foram proibidas de frequentar esses espaços de formação, pois deviam assumir o cuidado da casa, das/os filhas/os e do marido.

Para justificar essa invisibilidade/ausência e o não reconhecimento da atuação das mulheres na produção do conhecimento científico, durante muito tempo, foram empregadas explicações que se pautavam em estudos sobre atributos baseados na materialidade biológica, os quais diferenciavam homens de mulheres. Nesses estudos, há uma crença que existem “diferenças incomensuráveis entre homens e mulheres, assim como a suposição de que tais diferenças possuem origens biológicas e inatas” (NUCCI, 2018, p. 1). Pesquisas como a realizada por Nucci (2010), “O Sexo do Cérebro: uma análise sobre gênero e ciência”, mostram-nos o quanto alguns estudos têm como objetivo demarcar e instituir diferenças psicológicas, intelectuais e de comportamento entre homens e mulheres.

Frente a esse contexto, emergem dois campos de estudo um voltado para olhar a análise da construção social do gênero e outro que vai olhar para a construção social da ciência (NUCCI, 2018). A partir da década 1970, com a emergência da crítica feminista à ciência, esses dois campos de estudo começam a convergir (Ibidem). Essa crítica emerge em uma corrente teórica que chamamos de estudos de Gênero e Ciência, tais estudos são divididos em duas vertentes: a primeira denominada de Mulher e Ciência está preocupada em dar visibilidade e analisar a presença/ausência das mulheres na ciência (Ibidem); e, a segunda vertente, denominada de Gênero e Ciência “se dedica a mapear as implicações do gênero para e na produção científica [...] são mais complexos porque problematizam a própria constituição da ciência moderna, que seria baseada em pressupostos androcêntricos” (NUCCI, 2018, p. 3).

Além disso, esses estudos da vertente Gênero e Ciência são ainda marcados por questionamentos da veracidade atribuída à ciência e às/aos cientistas, por meio da racionalidade e neutralidade científica, os quais contribuem para as hierarquias de gênero na sociedade (NUCCI, 2018). Nesse sentido, busca-se como “primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico” (SARDENBERG, 2001, p. 3). Por esse viés, defende-se uma ciência feminista, localizada e situada, evidenciando uma “construção social de todas as formas de conhecimento” (HARAWAY, 1995, p. 8), inclusive o conhecimento científico.

Para tanto, tem-se no conceito de gênero um instrumento de análise, do mundo social e consequentemente também do científico, visando a contribuir para a minimização dos preconceitos com relação às mulheres cientistas e a busca por equidade de gênero na ciência. No Brasil, as mulheres já representam 50% na produção científica, porém elas continuam sendo “sub-representadas nos campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemáticas [...] tanto no âmbito da graduação, quanto no âmbito das pesquisas” (UNESCO, 2016). Atualmente as mulheres representam 28% das pesquisadoras no mundo, embora poucas são as que ocupam os “mais altos níveis da pesquisa científica e nas tomadas de decisão”, segundo a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2016).

Hirata (2003) afirma que a sociologia começa a colocar em pauta a divisão sexual do trabalho em 1970 e a partir de então inicia a busca por evidenciar o que as mulheres produzem, seja na atividade laboral formal, seja no âmbito doméstico. Ainda nessa mesma época Montanõ e Duriguetto (2010) relatam que feministas latino americanas de esquerdas, em países governados por sistemas opostos as suas ideias, ao serem enviadas para exílio, entraram em contato com o feminismo internacional e desde então passaram a colocar em debate o papel das mulheres na luta pela classe trabalhadora. Embora muito tenha sido discutido e proposto para que as mulheres tivessem oportunidades semelhantes a dos homens e fossem respeitadas dentro de suas funções, ainda não chegamos a perceber grandes modificações.

Em 2019, a ONU Mulheres lançou a cartilha “Equidade de Gênero: como implementar na gestão das empresas?”, tal material apresenta as 10 metas para fortalecer o empoderamento feminino e também oferece questões, para que as instituições em geral possam avaliar como está a sua situação com relação à temática e como pode trabalhar para modificar sua realidade. Essa mesma cartilha apresenta dados atuais (IBGE, 2018) de colocação das mulheres em diferentes posições e ou cargos, e observa-se que entre as/os alunas(os) universitárias(os), 68% são mulheres e 42% são homens, das(os) profissionais em geral, 56% são mulheres e 44% são homens. Porém quando se avalia cargos executivos, 86% são homens e 14% são mulheres, que

desempenham a função de CEOs e conselheiros da cúpula administrativa, 96% são homens e apenas 4% são mulheres.

O GESE tem produzido pesquisas de mestrado e doutorado que visam a problematizar as questões relacionadas à equidade de gênero na universidade, no mercado de trabalho e na ciência. A partir das discussões tecidas nessas pesquisas, bem como das problematizações realizadas nas ações de formação inicial e continuada, promovidas pelo grupo voltamos nosso olhar para essas questões que envolvem a equidade de gênero, e percebemos a necessidade da promoção de estratégias que visem a essas discussões nos diferentes espaços educativos em que transitamos. Nesse sentido, tivemos como proposta a criação de um jogo, com o objetivo de discutir sobre a equidade de gênero no mercado de trabalho, na carreira científica e na universidade; debater sobre a desigualdade de gênero nas diferentes profissões e; evidenciar os preconceitos vivenciados pelas mulheres nos diversos espaços em que transitam, enfocando na carreira científica, no mercado de trabalho e na universidade. A estratégia metodológica das discussões através de um jogo pedagógico vem no sentido de estimular a construção de conhecimentos e possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades de uma forma mais dinâmica e significativa, que contribuam para a intervenção nos fenômenos sociais e culturais (FALKEMBACH, 2007).

### **Apresentando o jogo de trilha enquanto uma possibilidade de discussão**

A atividade consiste em um jogo de trilha que é realizado em grupos de, no máximo, 5 pessoas, sendo que cada grupo será representado por uma/um jogadora/jogador e um peão. Após essa organização, os grupos devem eleger quem começa o jogo. Para isso, cada representante deverá jogar o dado, o grupo que tirar o número maior começa, depois em ordem decrescente na numeração obtida no dado os próximos grupos deverão jogar. A trilha deve ser afixada no meio da sala e os peões devem ser posicionados na posição zero. Na dinâmica do jogo, o grupo lança o dado e avança o número de casas indicado na face do dado voltado para cima. Nesse momento, o grupo deverá responder a 1ª questão do jogo, se ele acertar o peão fica na casa que avançou ao jogar o dado, se não souber responder, ou errar, volta à casa de origem. A movimentação pela trilha segue a sequência numérica crescente de 1 a 22. A dinâmica é a mesma independente da faixa de ensino que os/as participantes estão cursando, porém, as questões são alteradas de acordo com o nível de escolarização. Para tanto, contamos com um banco relativamente grande de questões, sendo que no dia da realização do jogo de acordo com a escolaridade separamos 25 questões.

Na figura 1, fotografada em um dos dias da realização do jogo é possível observar a organização da trilha.

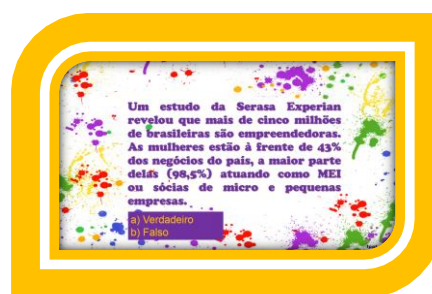


**Figura 1:** Trilha do jogo “Equidade de Gênero: trilhando interlocuções em diferentes áreas de atuação”. Fonte: autoria própria, 2019.

No total do jogo tinham 25 questões sobre o assunto em uma apresentação de PowerPoint, com as respectivas repostas para cada questão. Para não haver repetições de questões, as mesmas eram apresentadas de acordo com a ordem do jogo, ou seja, obedeciam à ordem do número de vezes que o dado foi jogado, e não o número da casa em que o peão parou. Exemplo: se jogou o dado pela 10ª vez, no jogo, o número da questão era o número dez. Após cada questão ser respondida e debatida pela turma, a resposta também era projetada no PowerPoint. As questões do jogo estão classificadas com os níveis: fácil, médio e difícil nas quais tinham: perguntas livres, em que as/os estudantes são desafiadas/os a pensar as respostas sem nenhuma dica, e em alguns casos argumentar sobre o assunto exigido na questão, figura 2; perguntas de verdadeiro ou falso, figura 3 e; perguntas de múltipla escolha (a, b, c, d ou e), figura 4, com a finalidade de desenvolver diferentes habilidades tais como: argumentação e raciocínio lógico.



**Figura 3:** questão livre. Fonte: Autoria própria, 2019



**Figura 2:** Exemplo de questão de verdadeiro ou falso. Fonte: Autoria própria, 2019



**Figura 4:** Exemplo de questão de múltipla escolha. Fonte: Autoria própria, 2019.

Para subsidiar a elaboração do jogo, bem como, as questões que o compõem e as discussões que podem ser realizadas durante sua aplicação, nos amparamos em diferentes produções acadêmicas, tais como artigos, livros, teses e dissertações que nos possibilitaram, por exemplo, pensar os conceitos de gênero, equidade de gênero, crítica feminista a ciência, conhecer a história da ciência atrelada à história das universidades e a participação das mulheres na ciência, nas universidades e no mercado de trabalho. Foram utilizados os seguintes artigos acadêmicos: “A contribuição da crítica feminista a ciência” (BANDEIRA, 2008); “A crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas” (CRUZ, 2014); “Ciência, tecnologia y género” (GONZÁLEZ; SEDEÑO, 2002); “Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil” (MELO; LASTRES; MARQUES, 2004), “Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: ‘Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas’” (REIS; RODRIGUES; SANTOS, 2006).

Também utilizamos os seguintes livros: “A ciência é masculina? É sim senhora!” (CHASSOT, 2003); “Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud” (LAQUEUR, 2001); “Pioneiras da Ciência do Brasil” (MELO; RODRIGUES, 2013); “Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher” (ROHDEN, 2001); “O feminismo mudou a ciência?” (SCHIEBINGER, 2001); e, “O laboratório de pandora: estudo sobre a ciência no feminino” (TABAK, 2002). Por fim, as seguintes dissertações e teses: “Porque os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar?” (MAGALHÃES, 2008); “Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias” (SILVA, 2012); e “O mundo precisa de Ciência, a Ciência precisa de Mulheres: investigando a premiação para mulheres na ciência” (CASEIRA, 2016); “Diversidade sexual e trabalho” (FREITAS E DANTAS, 2011); “Educação e Diversidade em diferentes contextos” (PEREIRA E COSTA, 2014) e “Gestão de Pessoas: práticas de gestão das diversidades nas organizações” (CAMILO, FORTIN E AGERRE, 2019).

Percebemos que muitos dos discursos presentes nessas produções acadêmicas: artigos, teses e dissertações estavam sendo popularizadas e difundidas através de outros artefatos culturais. Entendemos esses artefatos como “produções culturais permeadas de valores,

representações, saberes e significados de um dado tempo e de uma determinada sociedade [...] artefatos que contêm pedagogias culturais que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados” (MAGALHÃES, 2012, p. 36-37). Com isso, podemos percebê-los como potentes instrumentos e ferramentas para promover a problematização das temáticas referentes a gênero e ciência. São artefatos culturais: livros, artigos, revistas, sites, propagandas, filmes, charges, desenhos animados, entre outros.

Apresentamos alguns que utilizamos e nos quais percebemos o atravessamento das discussões sobre gênero e ciência: “O show da Luna”; os filmes: “Estrelas Além do tempo” e “Alexandria”; os livros infanto-juvenis: “Wonder Woman”, “As Cientistas: 50 Mulheres que Mudaram o Mundo”, “Grandes mulheres que mudaram o mundo”, e “Senhora Einstein”; “O Diabo veste Prada”; “Erin Brockovich – uma mulher de talento”, “A dama de ferro”, algumas charges; reportagens sobre o assunto, entre outros materiais. Assim, através desses artefatos, buscamos tecer algumas problematizações acerca das representações que vêm sendo evidenciadas, sobre o gênero, ciência e o mercado de trabalho nesses materiais, bem como ao discuti-los no jogo, apresentá-los às/aos participantes da dinâmica.

O jogo foi aplicado durante a 18ª Mostra de Produção Universitária da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Os 12 participantes, eram oriundos de graduações de diferentes cursos da FURG. Um fato também interessante observado com a oficina, foi que previamente foram realizadas inscrições no sistema, e recebemos uma listagem com 4 nomes apenas de inscritos para a oficina. Ao organizarmos a sala, começamos a perceber o ingresso de pessoas que inicialmente não haviam realizado a inscrição, mas ao tomarem conhecimento da temática, buscaram participar, o que nos levou a 12 participantes no total.

Percebemos a partir de seus relatos durante a realização da oficina, que embora as pessoas tenham interesse na temática, muitos desconheciam as repostas do jogo. Com isso, consideramos importante que atividades sobre essa temática sejam desenvolvidas nos diversos espaços educativos, a fim de incentivar e mostrar que todos/as podem exercer diferentes profissões, independentemente de seu gênero. Nesse sentido no próximo tópico iremos tecer algumas análises sobre essa aplicação do jogo.

### **Discutindo algumas potencialidades do jogo para a promoção do debate sobre gênero e ciência**

Notamos que os alunos tinham interesse no assunto, e vontade de saber mais sobre a temática. Também percebemos que as questões que as/os alunas/os tinham liberdade de criar sua resposta, aquelas argumentativas ou as que não tinham alternativas, foram as que suscitaram

mais debates. Sendo assim, optamos por trazer para análise e discussão nesse capítulo essas questões que promoveram maior discussão.

Primeiramente destacamos as seguintes questões: “Diga o nome de uma pessoa cientista” questão na qual as/os estudantes deveriam dizer o nome de uma pessoa cientista independente do gênero; e a questão “Diga o nome de uma mulher cientista” nesse item elas/es poderiam ter dito o nome de qualquer mulher pesquisadora; e também “Diga o nome de uma cientista mulher Brasileira”.

Na questão que pedia o nome de uma pessoa cientista, eles responderam o nome Albert Einstein, pesquisador conhecido pela elaboração da teoria da relatividade. Ficou muito conhecido no meio científico e fora dele, como gênio da ciência. Não foi respondido o nome de nenhuma mulher pesquisadora. De acordo com Londa Shiebinger, “esse viés de gênero inconsciente do passado amplifica as desigualdades de gênero no futuro” (ARANTES, 2019), ou seja, a ausência/invisibilidade das mulheres durante muito tempo na história da ciência faz com que hoje, quando falamos em cientistas, a primeira imagem que seja pensada é a de um homem e não de uma mulher.

Ainda, de acordo com a pesquisadora, “Quando um programa de tradução pende automaticamente para ‘he said’, reforça o estereótipo de que os homens são os intelectuais ativos e afasta as mulheres de tal papel” (ARANTES, 2019). A pesquisadora aponta que, quando colocamos num texto que está escrito na língua inglesa para traduzir para o português, em programas de tradução, como o google tradutor, por exemplo, tal programa traduz sempre para o pronome ele, em vez do pronome ela, pois o mesmo se baseia em dados já disponíveis na internet, já que a maioria dos dados na internet falam sobre cientistas homens e não no contexto do trecho inserido, para saber se está falando de um homem ou uma mulher cientista, reforçando que os cientistas são homens.

Na questão sobre responder o nome de uma mulher pesquisadora, responderam o nome de Marie Curie a qual foi uma importante cientista, que se tornou a primeira mulher a receber o prêmio Nobel, “uma das mais respeitadas no meio científico, recebendo também vários outros prêmios e agremiações. A partir do Nobel, Marie Curie passou a ser conhecida como cientista e como cidadã internacional” (PUGLIESE, 2007, p. 368). No entanto, não foi tão simples assim, pois foram indicados inicialmente para o prêmio Nobel de física de 1903, Henri Becquerel e Pierre Curie, mas Pierre se recusava a receber a premiação, visto que a pesquisa era de sua esposa (PUGLIESE, 2007). Foi então revisada a indicação e o nome de Marie Curie passou a constar junto com os nomes de Pierre Curie e Henri Becquerel (Ibidem). Mais tarde, em 1911, ela foi laureada novamente com o prêmio Nobel de Química, tornando-se a primeira pessoa a



receber o Prêmio Nobel duas vezes em áreas distintas (Ibidem). Atualmente, “Marie Curie é um nome conhecido [por quase todas e todos], embora, no decorrer da história existiram muitas outras mulheres no campo da ciência” (IGNOTOFSKY, 2017, p. 7).

Quando pensamos em física, não deveríamos lembrar apenas de Albert Einstein, mas também de Emmy Noether, uma matemática brilhante para a física teórica. Todos deveriam saber que foi Rosalind Franklin quem descobriu a estrutura de dupla hélice do DNA, não James Watson e Francis Crick. Ao admitirmos os avanços na tecnologia da computação, lembremos não só de Steve Jobs ou Bill Gates, mas também de Grace Hopper, a criadora da programação moderna (IGNOTOFSKY, 2017, p. 7).

Na questão diga o nome de alguém que te inspira, alguns verbalizaram nomes de atletas, nomes de pessoas importantes da sua carreira, muitos ficaram pensando sem emitir algum nome, e 3 participantes responderam as suas mães. Ao se questionar o que os inspira, ou o porquê das escolhas, os que responderam atletas e nomes importantes ligados à carreira profissional, afirmaram que essas pessoas tinham determinação e conquistaram coisas ao longo da vida que eles também almejavam, seja no aspecto material, ou mesmo profissional. Já os que verbalizaram ter como inspiração as mães, afirmaram que era por serem batalhadoras e por elas se sacrificarem muito para que eles estivessem ali estudando, e com a oportunidade de ter um futuro melhor. Interessante refletirmos que mesmo ao olharmos para algo mais micro, como as famílias, ainda não é observada a inspiração nas mulheres por terem alcançado sucesso profissional, já que isso ainda é uma realidade para poucas.

Outra questão que nos chamou atenção foi a que mencionava o filme, “Estrelas além do tempo”, conforme mostramos na figura 5.



**Figura 5:** Questão do jogo sobre o filme “Estrelas além do tempo”. Fonte: Autoria Própria, 2019

Os alunos que responderam a questão, propostas na atividade não haviam assistido o filme. Então, após a apresentação de algumas cenas do filme, discutimos algumas questões que atravessavam sua trama, como, por exemplo, a questão das mulheres negras na ciência. As questões das diferenças existentes entre as condições de trabalho das mulheres negras e das

mulheres brancas, como banheiros, área de café, entre outros aspectos. Também indicamos que assistissem, e pensassem como uma possibilidade de levarem os debates sobre equidade de gênero, ciência, mercado de trabalho e raça e etnia para a sala de aula, ou seu campo futuro de atuação profissional. Entendendo que “o uso de diferentes artefatos [...] possibilitam à/ao professora/professor problematizar as diferentes representações e significados” (MAGALHÃES, 2014), que circulam nesses materiais.

Afinal, consideramos importante que essas discussões sejam promovidas nas escolas, bem como nas universidades, para que seja possível mostrar que todas/os podem ser cientistas, independentemente de seu gênero, raça, etnia, religião, sexualidade e, também, a fim de visibilizar a história das mulheres cientistas, bem como da equidade de gênero. Na agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento sustentável, dentre os dezessete objetivos está destacado, no objetivo de número cinco: “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU BRASIL, 2015). O objetivo de número cinco inclui os seguintes objetivos específicos: “Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte”, “garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública” e também “Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis”. Segundo a ONU, essa agenda tem como propósito estimular as ações desenvolvidas nos próximos 15 anos, em áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta (Ibidem). Em apoio à agenda 2030, a ONU mulheres lançou a iniciativa global “Por um Planeta 50 – 50 em 2030: um passo decisivo para a igualdade de gênero”, com compromissos concretos assumidos por mais de 90 países, inclusive o Brasil, para que todos os signatários trabalhem de maneira determinada, concreta e sistemática a fim de eliminar as desigualdades de gênero (ONU MULHERES BRASIL, 2015).

Nesse sentido, salientamos a importância da formação inicial e continuada das/os professoras/es, nas áreas de gênero e sexualidade, a fim de levarem esse debate para as suas salas de aula, visto que a “intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990 com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas” (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p. 78).

Percebemos o jogo como uma potente ferramenta para a promoção dos debates sobre as questões referentes à equidade de gênero, minimização dos preconceitos e promoção do empoderamento feminino, em conformidade com objetivos levantados na agenda 2030.

Segundo Gilse Falkembach (2007), o jogo, bem como outras atividades lúdicas, por meio da dinâmica e interação, agrada, entretém, prende a atenção, entusiasma e desperta o interesse das/dos alunas/alunos, porque possibilita compartilhar informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo em que ensina de forma atrativa e significativa.

A partir dessas reflexões nos encaminhamos para o final deste texto, em que buscaremos tecer algumas considerações. Destacamos que não serão conclusões definitivas ou inquestionáveis, mas a escrita de um artigo como produção questionável, temporal e transitória, produzida a partir de alguns olhares de pesquisadoras e estudiosas das questões da equidade de gênero na ciência, no mercado de trabalho e na universidade.

### **Por fim algumas considerações**

A partir das análises e discussões produzidas, nossa proposta foi apresentar e problematizar algumas potencialidades, que percebemos a partir da realização do jogo, “Equidade de gênero: interlocuções entre mercado de trabalho, carreira científica e universidade”, percebemos que as/os estudantes se envolveram nos debates e discussões sobre a temática, demonstrando interesse pelo assunto. No entanto, em alguns momentos faltavam conhecimentos para responder as questões do jogo.

Notamos, ainda, o jogo como uma potente ferramenta de ensino para promover os debates sobre gênero e ciência. Maria Eulina Carvalho (2018) nos aponta o caráter transversal do ensino dessas temáticas e a importância dessas discussões, principalmente nos espaços escolares, para a superação de alguns problemas sociais, o que é de extrema importância para a formação do indivíduo, o que está de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), em que a educação deve atender as necessidades de desenvolvimento e qualidade de vida, formando a/o estudante para a cidadania, nas dimensões social, profissional e civil.

Nesse sentido, através da resposta das/os alunas/os, acreditamos que mais do que representatividade na ciência, no mercado de trabalho ou na universidade ou contar histórias de mulheres cientistas, pesquisadoras em posições de destaque – o que também é importante – fazem-se necessários debates que busquem a promoção da equidade de gênero, combate aos preconceitos e o incentivo ao empoderamento feminino, visando à superação de alguns problemas sociais. Nesse viés, também destacamos a importância da formação inicial e continuada de professoras/es – da graduação, ensino médio ou fundamental - para que essas e esses possam criar espaços e outras estratégias que promovam os debates que envolvem essas temáticas.

Enfim, essas foram algumas discussões que o jogo nos possibilitou tecer a partir de nossos olhares direcionados às questões que envolvem os gêneros. Esperamos que essas discussões adentrem ainda mais os diferentes espaços educativos em que transitamos e outras análises possam ser tecidas.

## REFERÊNCIAS

### Livros:

AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Eulina. Transversalizando gênero na educação básica e superior para reverter a baixa participação das mulheres em CETEM. In: RIBEIRO, Paula; MAGALHÃES, Joanalira. *Interlocuções sobre gênero e sexualidade na educação*. Rio Grande: Editora FURG, 2018. p. 95-106.

CHASSOT, A. *A ciência é masculina? É sim senhora!* 4. ed. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2003.

IGNOTOFSKY, Rachel. *As Cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo*. São Paulo: Blucher, 2017.

LAQUEUR, Thomas W. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MAGGS, Sam. *Wonder Women: 25 mulheres inovadoras, inventoras e pioneiras que fizeram a diferença*. São Paulo: Primavera editorial, 2017.

MIGUEL, Luís. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis; BIROLI, Flávia (Orgs.). *Feminismo e Política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17-29.

MELO, Hildete; RODRIGUES, Lígia. *Pioneiras da Ciência do Brasil*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2013. Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro\\_pioneiras.pdf](http://www.sbpnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro_pioneiras.pdf). Acesso em: 07 out. 2019.

MONTANÕ, Carlos; BURIGHETTO, Maria Lucia. *Estado, classe e movimento social*. 1 ed., São Paulo: editora Cortez, 2013.

NUCCI, Mariana. O Sexo do Cérebro: uma análise sobre gênero e ciência. In: *BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. 6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores – 2010*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

ONU BRASIL. Nações Unidas no Brasil. Objetivo 5. *Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods5/>. Acesso em: 22 out. 2019.

ONU MULHERES BRASIL. *Por um Planeta 50 – 50 em 2030: um passo decisivo para a igualdade de gênero*. 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050/>. Acesso em: 26 out. 2019.

PEREIRA, Lara; RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana. Tem gênero e sexualidade na escola sim! em foco ações do projeto escola promotora da igualdade de gênero. In: *SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE 7*. 2018. Anais [...]. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/191.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIZZA, Juliana Lapa. Resistencias em tempo de ideologia de gênero: el proyecto escuela promotora de la igualdad de género. In: FRANCO, María Teresa Bejarano; YTARTE, Rosa Marí. *Educación en sexualidade e igualdad: discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Madri: Dykinson, 2019. p. 133 – 153.

ROHDEN, F. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC, 2001.

TABAK, Fanny. *O laboratório de pandora: estudo sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

#### **Revistas e Periódicos:**

ARANTES, José. Análise de gênero abre novos horizontes para a pesquisa e a inovação. In: *AGÊNCIA FAPESP*. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/analise-de-genero-abre-novos-horizontes-para-a-pesquisa-e-a-inovacao/30519/>. Acesso em: 28 out. 2019.

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista a ciência. In: *Estudos Feministas, Florianópolis*, v. 16, n. 1, p. 207–228, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

CRUZ, Maria. A crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. *Revista de Estudos de Cultura da UFS*, Sergipe, v. 7, n. 12, p. 15-27, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2949/2596>. Acesso em: 14 out. 2019.

FALKEMBACH, G. O lúdico e os jogos educacionais. In: *Mídias na Educação*. CINTED, UFRGS. 2007. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura\\_1.pdf](http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf). Acesso em: 25 out. 2019.

GONZÁLEZ, Marta; SEDEÑO, Eulalia. Ciencia, tecnologia y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, Salamanca, n. 2, jan./abr. 2002.

HARAWAY, Donna. “Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

MAGALHÃES, Joanalira. Gênero e ciências: analisando alguns artefatos culturais. *Revista Exedra*, Coimbra, 2014. Suplemento Exedra de 2014. Sexualidade, gênero e educação.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6499911.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

MELO, Hildete; LASTRES, Helena; MARQUES, Teresa. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 1, p. 1-29, 2004. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/247>. Acesso em: 22 out. 2019.

NUCCI, Mariana. Crítica feminista à Ciência: das “feministas biólogas” ao caso das “neurofeministas”. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-14, 2018.

PUGLIESE, Gabriel. Um sobrevôo no "Caso Marie Curie": um experimento de antropologia, gênero e ciência. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, jan./jun. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012007000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100009). Acesso em: 21 out. 2019.

REIS, Pedro; RODRIGUES, Sara; SANTOS, Filipa. Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: “Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 5, p. 51-74, 2006. Disponível em: [http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/art4\\_vol5\\_n1.pdf](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/art4_vol5_n1.pdf). Acesso em: 11 out. 2019.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988 – 2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 34, n.121, p. 77-104, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005). Acesso em: 28 out. 2019.

#### Teses ou Dissertações:

CASEIRA, Fabiani. O mundo precisa de Ciência, a Ciência precisa de Mulheres: investigando a premiação para mulheres na ciência. 2016. *Dissertação* (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde) - PPGEC, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

MAGALHÃES, Joanalira. Corpos Transparentes, Exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais. 2012. *Tese* (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde) - PPGEC. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Editora da FURG, 2012.

MAGALHÃES, Joanalira. Porque os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar? Analisando a rede discursiva das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais. 2008. *Dissertação* (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde) – PPGEC, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RIBEIRO, Paula Regina. Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. *Tese* (Doutorado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Fabiane. Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias. 2012. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande, Editora da FURG, 2012.

#### Leis e sites:

BRASIL, Presidência da República. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (n. 009394). Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 28 de out. de 2019.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; *Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE*, 2018. Disponível em < <https://7seminario.furg.br> › images › arquivo › 3\_grupo\_de\_pesquisa> Acesso em 11 de dez. de 2019

RODRÍGUEZ, Margarita. A extraordinária cientista que estudou o cérebro de Einstein e revolucionou a neurociência moderna. In: *BBC News Mundo*. Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48005592>> Acesso em 28 de out. de 2019

UNESCO. *Representação da Unesco no Brasil. Mulheres e meninas na ciência*. 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/science-technology-and-innovation/women-and-girls-in-science/>. Acesso em: 28 out. 2019.

# **A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE TRABALHADOR EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFRS: SIGNIFICADOS DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

*WORKING STUDENT LEARNING IN AN UNDERGRADUATE DEGREE COURSE IN IFRS PEDAGOGY: MEANINGS OF WORK IN TEACHER EDUCATION*

*Lais Basso  
Doutora em Educação nas Ciências/IFRS  
basso.lais@yahoo.com*

## **Introdução:** *sobre os espaços entre o direito à educação e o direito à aprendizagem*

Há mais de sessenta anos a educação foi incluída como um direito humano fundamental a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, associado “ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (GENTILI, 2009, p. 1072). Tal direito foi reforçado pela Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que ampara a cada brasileiro sobre o seu direito à educação, com vistas ao pleno desenvolvimento humano, preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. No decorrer destes mais de 30 anos da previsão legal do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, a comunidade escolar/acadêmica e suas pesquisas têm chamado a atenção para o que realmente significa a garantia desse direito fundamental e o cumprimento do dever do Estado e da família. Freire traz reflexões sobre o direito à educação, entendido pelo autor, como o direito de ser sujeito da história, de tornar-se um humano capaz “de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher [...]”. (FREIRE, 2013, p. 51).

A concepção de educação humana em um sentido mais integral também é defendida por Delors (2006), que pondera sobre a educação demasiadamente influenciada pelo viés tecnicista, cuja finalidade fica restrita à certificação e à expectativa de empregabilidade. Paviani (2014) alerta para o cuidado necessário para que as questões mais formais, especialmente relacionadas ao currículo, não se sobreponham as questões mais invisíveis da educação. Tal autor explica, que para além do ensino específico dos diferentes componentes curriculares, a educação invisível “resulta das ações e atitudes, forma pessoas respeitadas, criativas, inovadoras, responsáveis” (PAVIANI, 2014, p. 62). Talvez essas sutilezas e informalidades sejam mais impactantes na educação do que parecem num primeiro momento, tanto que têm sido objeto de estudo e passaram a integrar o conceito de “currículo oculto”,



“constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78).

O direito à educação que se deseja oportunizar a todos requer uma análise minuciosa para esses detalhes invisíveis ou ocultos. Exige um olhar muito mais abrangente e delicado do que informam as matrizes curriculares dos projetos político-pedagógicos ou projetos pedagógicos de curso. Envolve muito mais do que os índices captam e são capazes de mensurar ou o que o mercado de trabalho e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico esperam das instituições de ensino; tampouco consiste em mero instrumento de desenvolvimento econômico, conforme pressupõe a lógica instrumental do mercado. O direito à educação não se refere a qualquer educação, não tem porque ser pautado por organismos e investidores internacionais. Os cidadãos brasileiros têm participado das decisões sobre o horizonte do trabalho educacional? Deseja-se a formação de uma legião de empreendedores? Não seria interessante que, acima de tudo, a educação brasileira ofertada para todos priorizasse a dignidade humana e conhecimentos que permitissem pensar e recriar as formas de viver e ver o mundo? Fosse alicerçada em conceitos e possibilidades não apenas considerados imediatamente úteis?

Assegurar a garantia do direito à educação requer pensar e elaborar sentidos sobre qual educação se quer, sobre quais metas educacionais o país está buscando. Os objetivos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), muito referenciado pela mídia e em diferentes pesquisas, condizem com o que os especialistas brasileiros e os cidadãos escolheram para o seu futuro? No que se refere à educação profissional e tecnológica, elevados índices de empregabilidade dos egressos confirmariam o cumprimento do dever do Estado de garantir educação a todos?

A distinção e escolhas sobre concepções e intencionalidades da educação justificam elementos para definir o que seria uma boa educação. O direito à educação passa a ser pensado a partir da formação humana integral, o que requer muito mais do que o acesso e a permanência nas instituições de ensino. Para tanto, o certificado de conclusão do curso ou o diploma não garantem por si só o direito à educação se esse não caminhar junto à consolidação do direito à aprendizagem. Esse deveria ser o principal horizonte a ser reivindicado por todos. O poder e a emancipação, alcançados pelo direito fundamental à educação, derivam muito menos da ascensão aos níveis de ensino e muito mais do acesso ao “conhecimento poderoso”, aquele que é capaz de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar o mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Tal conhecimento, mesmo

questionável e construído e reconstruído historicamente, possui uma abrangência mais atemporal do que técnicas para a resolução de problemas atuais ou acesso a informações sobre contextos que irão se modificar com o passar dos anos. Ele consiste “em formas de representar o mundo, provisoriamente, mais defensáveis (dada sua universalidade) que outras, e por isso são privilegiadas no processo de conservação cultural, mesmo que em oposição à cultura local” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21-22).

O acesso à educação e, principalmente, à aprendizagem traz consigo a potência de ampliar as oportunidades de ver, participar e recriar o mundo de forma mais digna; trata-se de um caminho potente para enfrentar a exclusão social e cultural históricas. Os estudantes, de modo geral, veem no acesso à educação esse embrião, mas será que veem que o cerne desse embrião é a aprendizagem? Gadotti (2000) afirma que o grande capital da humanidade é o conhecimento, que não deveria ser comprado ou vendido, mas disponibilizado a todos, a partir de uma educação mais democrática e menos excludente. As necessidades materiais imediatas dos estudantes e as exigências cada vez mais pragmáticas do mercado, parecem ofuscar o brilho que o conhecimento deveria ter, que acaba sendo deslocado para a formalidade do certificado ou do diploma.

Leontiv (2004) corrobora com a tradição escolar ao defender que estudar envolve obrigações, regras, notas, mas que apesar do valor que os resultados e sua mensuração possuem nas instituições de ensino, defende que não se perca o foco para o principal motivo pelo qual se estuda: o desejo e o prazer de aprender. O sentido que é dado à educação poderia estar mais próximo da aprendizagem e do conhecimento, talvez, caso se afastasse um pouco do mérito, da competição, da classificação, da importância e do significado que se tem atribuído à avaliação e à reprovação. Porque o direito de acessar a educação nem sempre caminha junto do direito de acessar o conhecimento? Que concepções de educação produzem curiosidade e desejo pelo conhecimento, enquanto outras fomentam a busca por certificados acima do prazer de aprender?

Jacomini (2010) reconhece que a prática educativa caminha para esse lado mais empobrecido do significado da educação quando é, essencialmente, entendida como um espaço de persuasão (no sentido gramsciano, de convencimento por meio do diálogo) e pauta-se em métodos coercitivos, que pouco contribuem para a construção do hábito do estudo. O não aprender, com e sem reprovação, o não acesso ao direito à educação e ao conhecimento, denota o fracasso do Estado, da instituição de ensino e todos os envolvidos. Conforme Gadotti (2000) há variáveis, intra e extraescolares, que interferem na qualidade da educação e destaca a própria concepção do que se entende por educação, a qual está relacionada à vida das

pessoas, ao seu bem viver; ao passo que se os conhecimentos escolares não fazem sentido para a vida, falta motivação para aprendê-los.

Para além da expectativa da aprovação e da certificação, espera-se dar um novo sentido à educação em que todos têm o direito de aprender, por meio da criação de melhores condições para o desenvolvimento individual e coletivo. Horizontes mais amplos para a garantia do direito à educação podem corroborar com a construção de um perfil de estudante que protagoniza sua formação, assume suas responsabilidades nos processos de aprendizagem e entende a importância do conhecimento para a sua constituição. A expectativa é que a instituição de ensino contribua com criação da necessidade de aprendizagem (VIGOTSKI, 2009), que os estudantes ousem querer mais do que o mínimo que lhe é exigido durante a vida escolar/acadêmica ou em oportunidades de aprendizagem em espaços não formais. A ampliação do acesso, da permanência e do sucesso no sistema educacional brasileiro potencializa a cidadania e fortalece a democracia: civil, social, política e cultural; o caminho para a efetiva inclusão social passa pela garantia do direito à aprendizagem.

A formação da sociedade brasileira produziu e segue acentuando uma das estruturas sociais mais injustas e desiguais do mundo, de forma que são inúmeros os desafios que precisam ser enfrentados para reduzir tais diferenças. De acordo com o Relatório Anual de 2017 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Brasil é o nono país mais desigual do mundo, em termos de renda, e o país mais desigual do continente americano (PNUD, 2017). O enfrentamento necessário para desconstruir essa realidade passa pelo desvelamento dos precursores e atuais fomentadores das mazelas sociais, para que os cidadãos possam teorizar e refletir sobre a sua história social, desmistificando e desnaturalizando as desigualdades nos planos social, cultural, econômico e político. Dentre as políticas públicas que podem contribuir para enfrentar tal situação, no sentido de promover a dignidade humana para todos os brasileiros, está a educação, uma ferramenta poderosa que permite superar a banalização da injustiça social. A educação pode contribuir, na medida em que as instituições educacionais operam com liberdade podendo se colocar na contramão do fluxo social de desigualdade, deixando de endossar o *status quo* do poder e da organização da sociedade. Para tanto, a luta contra qualquer tipo de cerceamento da liberdade e de controle ideológico no campo da educação se torna primordial.

A emancipação do pensamento passa pela revisão da própria epistemologia do conhecimento, pelo rompimento da visão construída historicamente, e corroborada até os dias de hoje, de separação e dicotomia entre o saber e o fazer, de valorização do fazer intelectual e de empobrecimento do significado do trabalho manual. Desde a Revolução Industrial aumenta

a parcela da população em que o trabalho deixa de ser considerado como fonte dignificante, como um instrumento criativo e instigante de crescimento pessoal e profissional, mas que o sujeito passa a ser visto como mercadoria, cada vez mais explorado e alienado.

O trabalho torna-se parcelado, mecanizado, e o trabalhador descaracteriza-se enquanto sujeito, pois não se reconhece mais no seu fazer; o seu saber é expropriado pela organização e pelo capital e, a partir de então, acentua-se a dicotomia entre o saber e o fazer. O trabalho tornou-se, na era moderna, uma atividade compulsiva e incessante. Para o homem dos tempos modernos, o tempo livre inexistente ou é escasso. Passou a ser, por outros meios, um mero prolongamento do trabalho. A lógica do trabalho perpassa a cultura, o esporte e até mesmo a intimidade. Em outras palavras, o trabalho apoderou-se de todas as esferas da vida e da existência humana (ARAÚJO; SACHUK, 2007, p. 64).

Na medida em que o trabalho estrutura a sociedade e que as relações de produção modernas consomem esta mercadoria que passa a ser o sujeito trabalhador, torna-se cada vez mais difícil o trabalhador romper com determinadas expectativas e influências que o mercado exerce sobre ele, perpetuando sua condição frágil e vulnerável de empregabilidade e de existência. Modificar essa visão precária, “produtivista” sobre as relações de trabalho e sobre o trabalhador implica em desconstruir com formulações simplificadoras e com argumentos reducionistas que corroboram com mecanismos de organização social que legitimam “uma ‘cultura política’ de um país com fortes heranças autoritárias, centralizadoras e mantenedoras de privilégios de pequena parte da população brasileira” (MOLL e Colaboradores, 2010, p. 16).

A instituição educacional é o espaço para romper com a cultura hegemônica, marcada pelo o acentuado discurso meritocrático que reforça as desigualdades, naturaliza o sofrimento humano e responsabiliza, individualmente, os sujeitos pela falta de uma condição de vida digna para si ou para sua família (SOUSA SANTOS, 2002). A instituição de ensino é o lugar para o contraditório, indispensável ao pensamento democrático, crítico e emancipatório; é o espaço privilegiado para o acesso ao “conhecimento poderoso”, aquele que não seria ensinado em outros âmbitos (YOUNG, 2007). Tal conhecimento integra o saber e o fazer, o pensamento reflexivo e a técnica, tendo em vista uma formação alicerçada no conhecimento crítico, qualificado e, também, competente instrumentalmente. Enfrentar tal dicotomia, ofertar uma formação integral do ser humano e emancipar estudantes advindos dos diferentes contextos sociais é um compromisso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao assumirem a educação como direito de todos, que corrobora com um projeto societário de inclusão social emancipatória (BRASIL, 2010).

A Educação Profissional e Tecnológica atua na formação técnica de nível médio, nas modalidades subsequente, integrado e Educação de Jovens e Adultos, bem como na formação inicial e continuada de trabalhadores; institui-se como possibilidade de enfrentamento de

exclusões históricas, ao atuar ativamente na construção e no resgate da cidadania e transformação social (BRASIL, 2010). Para tanto, os Institutos Federais vêm buscando, ao longo dos mais de 10 anos de sua criação, uma mudança paradigmática no sentido de tirar homens e mulheres da invisibilidade da história do nosso país (MOLL e Colaboradores, 2010). O acesso de trabalhadores à educação, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja no Ensino Superior, compreende um desafio histórico, em um país marcado pelo elitismo do serviço educacional. Ainda mais complexo do que a democratização do acesso, é a permanência com sucesso deste estudante, que para além de condições materiais, têm mais chances de prosseguir em seus estudos na medida em que as condições para o seu aprendizado sejam garantidas.

A intencionalidade deste estudo é fomentar o diálogo na comunidade acadêmica, sobretudo, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao compartilhar alguns entendimentos dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica sobre o que pode ser feito para potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes trabalhadores, considerando que, muitos deles, apresentam dificuldades em conciliar a vida estudantil com a vida profissional e pessoal. O objetivo específico ou o recorte feito neste momento refere-se à produção de reflexões acerca do estudante trabalhador em um curso de licenciatura em Pedagogia, elucidando atitudes, estratégias e metodologias que poderiam melhorar as condições de aprendizagem, a partir do olhar desses estudantes.

### **Ensinar e aprender a partir da ressignificação das relações de trabalho**

Foram realizados estudos com o intuito de compreender o significado do trabalho na sociedade, na vida das pessoas e na educação, e, ainda, de sinalizar alguns aspectos das condições de aprendizagem do estudante trabalhador. Os estudos teóricos foram aliados à produção de material empírico por meio do desenvolvimento de um questionário intitulado “Desafios e possibilidades para a aprendizagem do estudante trabalhador em um curso de Pedagogia do IFRS” (Anexo 1). Esse questionário foi respondido por uma turma do 3º semestre do curso de licenciatura em Pedagogia do IFRS, que possui 29 estudantes. A aplicação do questionário ocorreu durante 15 minutos, aproximadamente, em uma aula do curso, que estavam presentes 25 estudantes. Todos responderam ao questionário e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2), exceto a estudante pesquisadora, totalizando 24 questionários respondidos.

Mais de 90% dos estudantes, que responderam ao questionário, exercem alguma atividade profissional, ou seja, dos 24 estudantes apenas dois não estão exercendo uma

atividade profissional. Do grupo de estudantes trabalhadores, segundo suas afirmações: 9% trabalham até 20 horas semanais; 64% trabalham de 20 a 40 horas semanais; 9% trabalham 44 horas semanais; e 18% trabalham mais que 44 horas semanais, ou seja, 27% dos estudantes analisados trabalham 44 horas semanais ou mais. O que fica destacado é que o público da licenciatura em Pedagogia não apenas é, em sua grande maioria, trabalhador, mas exerce uma atividade profissional que ocupa uma carga horária semanal extensa.

Quando perguntados para manifestar sua opinião se as práticas pedagógicas do curso de licenciatura em Pedagogia consideram as especificidades enfrentadas pelo estudante trabalhador, 12,5% dos estudantes marcaram a alternativa “satisfatória” enquanto que 87,5% responderam de forma “parcialmente satisfatória”. Nenhum estudante opinou que as especificidades do estudante trabalhador são consideradas de forma “insatisfatória”. Todos os três estudantes que responderam que as práticas pedagógicas atendem satisfatoriamente as necessidades dos estudantes trabalhadores, trabalham de 20 a 40 horas semanais. Infere-se destas respostas que a maioria dos participantes da pesquisa entende que as práticas pedagógicas podem avançar no sentido de contribuir com a aprendizagem dos estudantes trabalhadores.

Os estudantes que trabalham 44 horas semanais, ou mais, entendem que seria importante os professores adotarem algumas atitudes, estratégias ou metodologias para melhorar suas condições de aprendizagem, quais sejam: disponibilizar os materiais com antecedência; promover leituras em grupo; agendar trabalhos com antecedência; manter o moodle organizado; disponibilizar tempo para leituras e execução de trabalhos em sala de aula; apresentar cronograma da disciplina no início do semestre; planejamento das aulas; solicitar trabalhos interdisciplinares; não exigir leitura de textos extensos e muito complexos; diminuir os artigos científicos postados no moodle para leitura; solicitar mais trabalhos e menos leitura de textos. Ao se referir à leitura de textos, um estudante explicou que “não é ruim a ideia dos textos, porém toda semana é maçante”.

De maneira geral, os estudantes que possuem a carga horária mais extensa de trabalho identificam que as práticas pedagógicas que poderiam potencializar sua aprendizagem estariam relacionadas: à socialização de como irá transcorrer o semestre e à organização das aulas, pela disponibilização da ementa detalhada do componente curricular no início do semestre e planejamento e divulgação das atividades de aula com maior antecedência; ao aproveitamento do tempo reservado às aulas para a realização de leituras e trabalhos; à realização de atividades em grupo e interdisciplinares; ao cuidado para que o moodle esteja organizado e que o material para leitura extraclasse seja escolhido de maneira mais criteriosa.

O grupo de estudantes que trabalham de 20 a 40 horas semanais entende que seria importante: os professores adotarem aulas mais práticas; disponibilizar tempo para a realização de trabalhos em sala de aula; serem compreensíveis com os atrasos; entrar em contato com o aluno caso tenha faltado seguidamente; reforçar a data de entrega de trabalhos; evitar exigir excesso de leituras; promover aulas mais dinâmicas; evitar postagem de textos no dia da aula, disponibilizando o texto com uma semana de antecedência; ter compreensão com os trabalhos, exigindo menos do aluno, no sentido que os professores conciliassem seu planejamento e combinassem entre si, para que todos pudessem ler os artigos e textos postados; rever a quantidade de textos disponibilizados para leitura, “é difícil um por semana”; maior tempo para realizar as atividades; não acumular trabalhos, seminários e provas para o final do semestre; planejar as atividades que irão ocorrer na disciplina logo no início do semestre; organizar e esclarecer a disciplina e as atividades que serão realizadas com antecedência (no início do semestre); atividades interdisciplinares, de forma a otimizar o tempo dos discentes.

Além destes itens pontuados, um estudante sugeriu “aulas mais dinâmicas, pois estamos cansados e fica difícil ficar acordado” e outro estudante explicou que “por ser um curso que envolve muita discussão e debate alguns professores centralizam em suas falas, como geralmente estamos cansados, acho interessante trabalhar com técnicas de estímulos para conversar”. Os estudantes que trabalham uma quantidade de tempo intermediária reforçam algumas ideias já apresentadas pelo grupo que possui uma carga horária de trabalho mais extensa no que diz respeito à organização e ao planejamento. Reforça-se a ideia da importância de informar para a turma no início do semestre os detalhes da ementa do componente curricular, o planejamento geral do semestre e das atividades e a disponibilização de materiais com antecedência. Também se reafirma o quanto produtivo podem ser as atividades interdisciplinares ou a sua realização em sala de aula. Esse grupo sinaliza a importância de cada estudante ser enxergado pelo professor individualmente, no sentido de buscar compreendê-lo e conversar sobre suas faltas, atrasos e condições de aprendizagem, visto que está cansado após o dia de trabalho. São sugeridas aulas práticas, dinâmicas e mais dialogadas e que os professores dialoguem entre si sobre o planejamento curricular, sobretudo, em relação às avaliações. Dalmaso, Garlet e Oliveira trazem reflexões acerca do significado de enxergar na docência, de afinar a visão, identificando espaços de cegueira e de invisibilidade, para essas autoras

não enxergar é não abrir-se ao que nos é rotineiro, dado, posto. É deixar as coisas que nos chegam em seus respectivos embrulhos, intocadas, ou tocadas apenas em

sua normalidade, não as experienciando, não sendo afetados por elas. E o que permanece embrulhado, coberto, não é entendido aqui como oculto, intacto, a ser revelado, mas sim como algo que, ao ser experienciado, pode ser inventado, produzido nesse processo (DALMASO, GARLET E OLIVEIRA, 2016, p. 964).

Aliadas a todo trabalho e estudo que envolve o conhecimento de professor, são essas sutilezas que tornam a profissão ainda mais especial e desafiadora: enxergar o outro e suas especificidades diante do todo requer um olhar cuidadoso e atento, que veja que uma turma é constituída de várias singularidades.

Os estudantes que trabalham até 20 horas semanais e os que não trabalham, salientam que seria importante os professores: disponibilizarem tempo para os discentes realizarem os trabalhos em aula; propusessem aulas mais dinâmicas; solicitassem as leituras em sala de aula, com textos menores. O que se observou é que este grupo reafirma ideias já sinalizadas pelos colegas que trabalham mais que 20 horas semanais, com destaque para a seguinte sugestão: “dialogar para saber o que o estudante tem a dizer. Abrir um espaço, pois muitas vezes os alunos não sabem como se aproximar. Acho que seria interessante ouvir. Sabendo da necessidade tem como achar uma solução”. Evidencia-se, a partir das respostas, que os estudantes estão interessados em ampliar suas aprendizagens e enfrentar suas principais dificuldades, para tanto, desejam fortalecer um canal de diálogo com os professores, que podem auxiliar na construção de caminhos possíveis. Sem dúvidas, sempre se pode ensinar e aprender mais, sobretudo, quando os sujeitos envolvidos se colocam à disposição em fazê-lo.

Quando perguntados sobre que atitudes ou estratégias consideram importante adotar para potencializar o seu aprendizado, conciliando-o com a vida profissional e pessoal, os estudantes responderam: aproveitar ao máximo as explicações, os materiais e o tempo em sala de aula; melhorar a organização e o planejamento do tempo para os estudos; participação e atenção em aula; ouvir; amar e gostar do que faz; organização e maior responsabilidade com os trabalhos e leituras; ter foco nos objetivos pretendidos e eleger prioridades; dedicação; cumprir prazos combinados; aproveitar horários de intervalos no trabalho e turnos de folga para estudar; fazer trabalhos/estudos em ambiente virtual de aprendizagem, usando as redes sociais; fazer grupos de discussão; dialogar, chamar os colegas para dar sugestões; fazer resumo e leituras sistemáticas; não deixar acumular trabalhos, fazê-los com antecedência; organizar uma agenda com data dos trabalhos, tarefas; evitar faltas; dialogar; quando possível imprimir os textos com antecedência para ler quantas vezes forem necessárias; participar mais; aproveitar o tempo livre para fazer trabalhos e leituras; organização, responsabilidade e comprometimento. Além desses itens, um estudante que trabalha de 20 a 40 horas semanais apontou como estratégia buscar “um serviço mais curto para poder ter mais tempo com os



estudos”, na mesma linha de pensamento, outro estudante respondeu “procurar um emprego de meio turno”.

Sobre o que cada estudante pode fazer para melhorar sua aprendizagem, a maioria das ideias está relacionada: à organização e gestão do tempo, aproveitando as oportunidades, especialmente em aula, para realizar as tarefas e estudos; ser responsável e persistente; participar mais, ouvir e conversar com colegas e professores, na instituição e virtualmente; estudar por meio de resumos, leituras sistemáticas; buscar reduzir o tempo dedicado à realização de sua atividade profissional. Um estudante mencionou que considera importante “poder esclarecer e ter tempo para refletir sobre os trabalhos realizados”, o que denota o aligeiramento com que as atividades podem estar sendo cumpridas, sem o tempo necessário para pensar e refletir sobre elas, sobre o que de fato estão fazendo. O fazer acadêmico estaria esvaziando-se de reflexão e corroborando com a cisão histórica entre o fazer e saber? Talvez atividades mais reflexivas e próximas de seus contextos, que exijam maior participação, poderiam contribuir para que elas fizessem sentido. O que mais poderia ser feito para potencializar a aprendizagem do estudante trabalhador? Desacelerar? Diminuir a quantidade de informação e priorizar a significação de conhecimentos? Buscar estratégias e metodologias mais interativas e reflexivas? O que mais pode ser feito para evitar a legitimação das diferenças materiais e simbólicas?

Enfim, são muitas as perguntas quando se tem como objetivos ensinar e aprender com pouco tempo para estudar, apesar do cansaço físico e psicológico, tendo que muito cedo optar por excluir as atividades de lazer, priorizando o trabalho e os estudos. Ao alcançar a ampliação das oportunidades de acesso, agora o país caminha no sentido de melhorar a qualidade da educação ofertada, ao atender as demandas do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O desafio é que a educação seja vista como uma via de inclusão social emancipatória, de construção de aportes teórico-reflexivos que permitam a identificação dos sujeitos como capazes de produzir, de aprender e de reivindicar direitos, independente da profissão que irão seguir.

Trabalhar não deveria significar um atraso na vida das pessoas ou um empecilho ao seu crescimento intelectual, tais relações terão que ser compreendidas e enfrentadas para que o significado do trabalho na vida das pessoas seja edificante. “O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido mais amplo” (ANTUNES, 2009, p. 142). O trabalho pode contribuir com a formação omnilateral dos sujeitos, na medida em que contribui com o desenvolvimento das múltiplas

dimensões que constituem o humano, “sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). A ressignificação das relações de trabalho pode fortalecer a formação integral dos estudantes.

**Considerações:** *aprendizagem como direito de todos*

As mudanças sociais, em especial, a redução das desigualdades, não dependem exclusivamente do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, estão vinculadas a políticas públicas de diferentes esferas e à compreensão social do papel do trabalho na constituição humana. O ensino e a aprendizagem ganham relevo quando o foco são as instituições de ensino. Seria um descompasso com a função e os objetivos da educação, em especial da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, naturalizar práticas educativas que perpetuam a exclusão e a marginalização de grupos que já sofrem com isso desde os primórdios da organização social brasileira. É paradoxal a instituição de ensino criada com o objetivo de emancipar os cidadãos historicamente excluídos, corroborar com a exclusão dos mesmos. Nesse viés, defende-se que esse seja o horizonte de trabalho: que a educação e a aprendizagem deixem de ser privilégio e passem a ser direito de todos.

A democratização do ensino e da aprendizagem no âmbito intrainstitucional parece estar atrelada ao diálogo, entre os professores e entre eles e os estudantes, abrindo espaços para que possam construir e reconstruir caminhos referentes às características das práticas pedagógicas. O que pode surtir efeitos em relação à aprendizagem dos estudantes e ao seu comprometimento com os estudos, além de contribuir com a constituição do ser professor, como um profissional aberto a dialogar e a aprender enquanto ensina. “O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.” (FREIRE, 1994, p 28). Há que se valorizar o repertório cultural dos sujeitos que fazem a instituição ter sentido para existir, os estudantes e suas histórias de vida, ricas em lutas e aprendizagens. E isso se faz aguçando os sentidos, enxergando, ouvindo, interagindo, para que todos se sintam protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem que envolvem a formação docente.

Os professores, engajados com o ensinar, podem estar se abstendo da possibilidade de aprender com os seus alunos. Saber o que o estudante trabalhador ou não pode ensinar parece ser viável ao escutá-lo, ao inseri-lo na roda de conversa, ao compreendê-lo como potente interlocutor. Para finalizar, um pensamento de Rubens Alves: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a

falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil...”. Embora essa ideia diga respeito a todas as pessoas, parece ainda mais significativo para pensar a constituição do ser professor, em formação inicial e continuada.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Romilda Ramos de; SACHUK, Maria Iolanda. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, janeiro/março 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/)>. Acesso em: 12.06.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: Mec, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concecaoediretrizes&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concecaoediretrizes&Itemid=30192)>. Acesso em: 25.10.2018.

DALMASO, A. C.; GARLET, F. R.; OLIVEIRA, M. O. de. Para disparar leituras e escritas, para pensar na pesquisa e na docência: experimentando um espaço da pós-graduação em educação. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 955-968, set. 2016.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não*. Cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 29.10.2018.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, p. 03-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 07.06.2019.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>. Acesso em: 20.01.2015.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar. *Cadernos de Formação RBCE*. Campinas, v.1, n.1, 2009, p.9-24.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.895-919, set./dez. 2010.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Centauro, 2004.

MOLL e Colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAVIANI, Jayme. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul, Educs, 2014.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório Anual 2017 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*: Brasil. Brasília: PNUD. Disponível em: <http://relatorio.binn.com.br/>. Acesso em: 27.11.2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12.02.2012.

## Anexo 1

Questionário: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE TRABALHADOR EM UM CURSO DE PEDAGOGIA DO IFRS

1) Você exercer alguma atividade profissional?

( ) Sim.

( ) Não.

Em caso afirmativo, quantas horas semanais você trabalha?

( ) até 20 horas semanais.

( ) de 20 à 40 horas semanais.

( ) 44 horas semanais.

( ) mais que 44 horas semanais.

2) Em sua opinião, as práticas pedagógicas dos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia consideram as especificidades enfrentadas pelo estudante trabalhador, de forma:

( ) Satisfatória.

( ) Parcialmente satisfatória.

( ) Insatisfatória.

3) Quais atitudes, estratégias ou metodologias você pensa que seria importante os professores adotarem para melhorar as condições de aprendizagem do estudante trabalhador? (Se possível, responder em itens)

---

---

---

---

---

---

4) Quais atitudes ou estratégias você estudante considera importante adotar para potencializar o seu aprendizado, conciliando-o com a vida profissional e pessoal? (Se possível, responder em itens)

---

---

---

---

---

## **Anexo 2**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente ao estudo intitulado “DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE TRABALHADOR EM UM CURSO DE PEDAGOGIA DO IFRS” desenvolvido por xxx. Fui informado(a), ainda, de que o estudo é conduzido por xxx, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº xxx ou e-mail xxx. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é produzir reflexões acerca da aprendizagem dos estudantes trabalhadores em um curso de Licenciatura em Pedagogia do

IFRS, elucidando atitudes, estratégias e metodologias que poderiam potencializar sua aprendizagem. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos. A minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de resposta escrita a questionário. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Bento Gonçalves, 06 de novembro de 2018.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

# VIVENDO E (SOBRE)VIVENDO ÀS MARGENS: A EXCLUSÃO DOS MORADORES DO BAIRRO SÃO JOÃO NA CIDADE DE PATO BRANCO/PR

*LIVING AND (ABOUT)LIVING BY THE MARGINS: THE EXCLUSION OF RESIDENTS OF THE SÃO JOÃO DISTRICT IN THE CITY OF PATO BRANCO/PR*

*Leonardo Danielli  
Mestre em Geografia / Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
leonardodanielliarquitetura@hotmail.com*

*Carlos Alessandro Machado  
Especialista em Direito / Fundação Escola do Ministério Público do Paraná  
carlosalemachado@hotmail.com*

## **Introdução**

A sistemática dos processos de produção do espaço urbano, ainda que inseridos dentro de uma mesma cidade, pode se propagar de maneiras distintas. O espaço urbano, como complexo e instável campo de pesquisa científica, permite ao pesquisador múltiplas perspectivas de abordagem e análises, cujos esforços podem ser concentrados à interpretação e compreensão de um determinado aspecto dessa temática ou buscar analisar seus fenômenos mais intrínsecos, na tentativa de compreendê-lo em seu contexto geral.

Notadamente, o vertiginoso processo de urbanização da sociedade brasileira acabou por transformar os centros urbanos em locais de marcantes desigualdades sociais. As cidades são, por essência, lugar onde as contradições do modo capitalista se apresentam de forma mais explícita, e como resultado, por vezes, deixam de cumprir com sua função social e de viabilizar o direito à cidade a todos os seus habitantes. Nada obstante, este direito básico se constitui também em legitimar a dignidade do indivíduo como pessoa humana.

O resultado do crescimento acelerado e do modo de produção capitalista das cidades, associado à ausência de planejamento urbano, ou ainda, à omissão na efetivação do planejamento das políticas públicas e cumprimento das legislações existentes, trouxe à tona inúmeros problemas sociais, pois uma parcela significativa da população se encontra desassistida do acesso à cidade e suas infraestruturas básicas, dentre elas: abastecimento e distribuição de água, energia elétrica, serviços de saneamento, transporte público e equipamentos de uso comunitário.

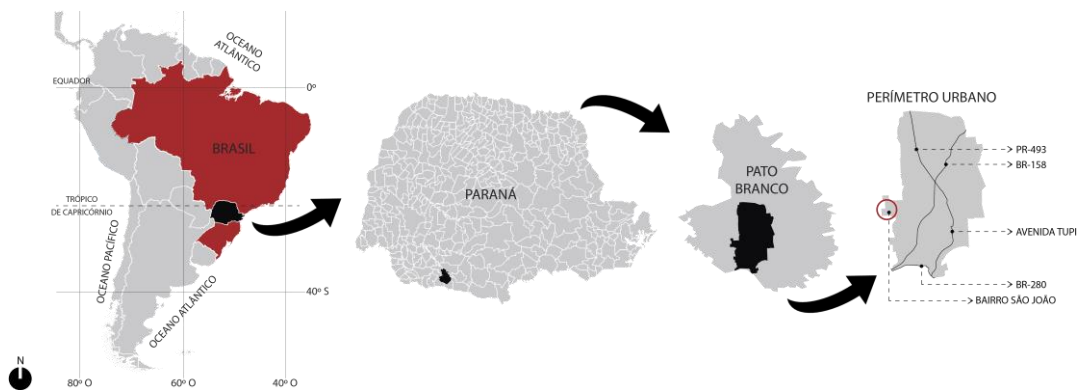
O acesso às infraestruturas, aos serviços urbanos essenciais, ao entorno e à moradia digna ensejaram a discussão sobre o “direito à cidade”. Tal conceito, amplamente estudado e debatido até os dias atuais, caracteriza a forma como se sucede a distribuição social da cidade, propondo o reestabelecimento desta como obra coletiva. Aproximando-se da sua

essência, esse processo se daria por meio do acesso e da (re)produção dos bens concretos e simbólicos produzidos na esfera social e histórica.

Destarte, o presente artigo tem como premissa permitir uma análise do espaço urbano sob a lógica do capitalismo, visando compreender como se dá a organização espacial da cidade, a formação dos bairros e o acesso aos serviços e equipamentos públicos de uso comunitário. Sob esse ponto de vista, o objetivo finalístico deste trabalho consistiu em analisar indícios de segregação socioespacial no bairro São João, na cidade de Pato Branco/PR, correlacionando suas peculiaridades e características com os impactos da segregação socioespacial e do desenvolvimento desigual do espaço urbano. Para que fosse possível atingir esses objetivos e alcançar resultados satisfatórios, foi utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, aliada aos procedimentos de pesquisa de campo e observação não participante.

É neste contexto que o presente trabalho visa contribuir para as discussões acerca do tema, conduzindo ao entendimento e interpretação das repercussões urbanas e rurais ocasionadas pelo projeto que se denominou de “desfavelamento” de famílias de baixa renda que residiam às margens da Rodovia BR-158, na cidade de Pato Branco, ocorrido na década de 1970/1980, que culminou com a criação do bairro São João. Nessa esteira de exploração, buscou-se compreender os impactos da atuação do Estado por meio dos processos de transformação social e o alcance da população aos equipamentos urbanos, estimulando o exercício do que se conceitua como direito à cidade.

O recorte espacial está situado no perímetro urbano, orientados a oeste da cidade. Possui como principais vias de acesso à Rua Setembrino Tomazi e uma Estrada Municipal sem nomenclatura definida. A figura 1 projeta uma prospecção geográfica partindo da macro escala para micro, ilustrando o Brasil, o Estado do Paraná e o município de Pato Branco. Na mesma perspectiva se propõe um esboço do quadro urbano da cidade, apresentado e demarcando os limites e confrontações das áreas de estudo. Veja-se:



**Figura 1:** Prospecção geográfica do bairro estudado. Fonte: Autoral.-



Analisando a figura 1, é possível perceber que se trata de um bairro que carrega em sua formação socioespacial a característica comum às cidades brasileiras: a periferização e a segregação espacial e, conseqüentemente, a segregação social dos seus residentes. Dito isso, a pesquisa se justifica pela essencialidade de estudo, análise e compreensão do espaço urbano e sua complexa relação de produção e (re)produção. Essa complexidade é campo de estudo de inúmeras áreas do conhecimento, fato que propicia investigações multidisciplinares e sob diversas óticas, seja no campo do urbanismo, geografia, direito, entre outros.

Nesse sentido, o estudo se mostra oportuno e profundamente relevante, pois busca demonstrar de forma científica a realidade socioespacial de um determinado espaço, tendo como objetivo prático estimular a municipalidade a promover projetos e melhorias urbanas agregando qualidade de vida para a população local.

### **Fundamentação teórica**

Inicialmente, é pertinente trazer os pensamentos de Arantes; Vainer; Maricato (2013, p. 122), ressaltando a discussão sobre o urbanismo contemporâneo e seu alcance nas cidades, como forma de elucidar os processos de produção e (re)produção do espaço urbano do bairro em estudo:

O urbanismo brasileiro (entendido aqui como planejamento e regulação urbanística) não tem comprometimento com a realidade concreta, mas com uma ordem que diz respeito a uma parte da cidade, apenas. Podemos dizer que se trata de ideias fora do lugar porque, pretensamente, a ordem se refere a todos os indivíduos, de acordo com os princípios do modernismo ou da racionalidade burguesa. Mas também podemos dizer que as ideias estão no lugar por isso mesmo: porque elas se aplicam a uma parcela da sociedade reafirmando e reproduzindo desigualdades e privilégios. Para a cidade ilegal não há planos, nem ordem. Aliás ela não é conhecida em suas dimensões e características. Trata-se de um lugar fora das ideias (ARANTES; VAINER; MARICATO, 2013, p. 122).

Segundo Lefèbvre (2008), a produção e a apropriação do espaço urbano não só refletem as desigualdades e todas as contradições sociais nele presentes, como também as firmam, reafirmam e reproduzem.

A exclusão urbanística, representada pela ocupação ilegal do solo urbano, via de regra, é ignorada pela representação da “cidade oficial”. Após um século e meio de vida, a matriz de planejamento urbano modernista, que orientou o crescimento das cidades capitalistas, passou a ser dividida pelas propostas neoliberais que acompanharam a reestruturação produtiva do final do século XX. Esse modelo de planejamento definidor de padrões holísticos de uso e ocupação do solo, amparado na centralização do aparelho de Estado, foi aplicado apenas em algumas partes das cidades, podendo ser vista sua aplicação na cidade formal ou legal, essa adoção de

padrões de “primeiro mundo” contribuiu para que as cidades brasileiras fossem marcadas pela modernização incompleta e/ou excludente (ARANTES; VAINER; MARICATO, 2013, p. 123).

Trata-se de um processo político e econômico que constituiu um país marcado por ter uma das sociedades mais desiguais do mundo. Nesse sentido, não é por falta de planos urbanísticos que as cidades apresentam problemas de ordem graves. A questão pode ser pautada no fato de que o planejamento urbano modernista/funcionalista brasileiro, importante instrumento de dominação ideológica, contribui cada vez mais na ocultação da cidade ilegal/informal e para a formação de um mercado imobiliário cada vez mais competitivo, restrito e especulativo (MARICATO, 1996).

Diante disto, é notável que a segregação urbana não se apresenta como um fenômeno contemporâneo, intensificando-se e acompanhando a acelerada urbanização das últimas décadas. Ela ocorre não somente por meio do espaço físico das cidades onde as classes sociais se apresentam devidamente delimitadas e distribuídas no espaço urbano, mas, também, por meio de fatores econômicos, sociais e urbanísticos, tais como: infraestrutura, disposição e conservação de equipamentos públicos, entre outros.

Deve-se ter em mente que o espaço urbano produzido pelo conflito social na disputa pelo domínio da produção e da estruturação interna do espaço, onde se estabelecem as disputas entre as classes sociais para a produção e consumo das localizações privilegiadas, resulta nos processos de segregação espacial, tanto a auto-segregação das classes dominantes como a segregação imposta<sup>1</sup>, as quais se constituem como processos dinâmicos e envolvem espaço e tempo. A abordagem desta pesquisa visa analisar, exclusivamente, os fenômenos de segregação imposta, dado que a criação dos objetos de estudo conduz a tal forma de segregação.

Noutro ponto, ao estudar o espaço intra-urbano no Brasil, Villaça (2017, p. 148) afirma que “a segregação é um processo dialético, em que a segregação de uns provoca, ao mesmo tempo e pelo mesmo processo a segregação de outros”, sendo ela uma poderosa força no processo de estruturação intra-urbana, tendo como origem na luta de classes pela apropriação diferenciada das vantagens e desvantagens do espaço construído<sup>2</sup>. Haveria, portanto, como observa Lefèbvre, a construção de uma estrutura espacial de poder, à qual é essencial à manutenção e sobrevivência do capitalismo e relações de dominação.

---

<sup>1</sup> De uma maneira geral, a noção de auto-segregação refere-se às ações de certos grupos sociais caracterizados pelo elevado poder de compra e de mobilidade residencial, elites que se isolam ou se concentram em determinadas áreas como forma de reprodução de seu poder político e social. Com relação a noção de segregação imposta, a lógica se inverte, pois, na relação entre oferta e demanda, atores como o Estado determinam a localização e os processos de mobilidade residencial e espacial de ampla maioria da população regida pela soberania da oferta à demanda (ROMERO et al. 2014, p. 12).

<sup>2</sup> Ibidem, 2017, p. 45.

Observa-se que “na produção dessa estrutura espacial de poder atuam diversos agentes, mas em especial o Estado, através dos investimentos públicos, legislações e outros instrumentos, os quais, em última instância, visam criar condições para viabilizar o processo de acumulação, dominação e a reprodução das classes sociais” (SUGAI, 2002, p. 13). Logo, a segregação espacial é responsável por viabilizar em favor da classe dominante a liderança do processo de produção do espaço urbano e das reproduções das relações de dominação. Por este prisma, convém afirmar que:

A segregação é a negação do urbano e da vida urbana. Seu fundamento é a existência da propriedade privada do solo urbano, que diferencia o acesso do cidadão à moradia, produzindo a fragmentação dos elementos da prática socioespacial urbana e separando os lugares da vida enquanto elementos autônomos. Neste sentido, a existência da propriedade privada do solo urbano vai revelando uma função econômica como realização continuada do valor; uma função jurídica que a realiza enquanto direito garantido pela constituição federal que torna inquestionável sua existência e uma função social e neste nível a existência da propriedade privada da terra realiza a desigualdade que está na base do desenvolvimento da sociedade capitalista. (CARLOS, 2007, p. 112)

A segregação espacial é resultado da disputa do solo urbano entre vários segmentos da sociedade, orientado pelo mercado, o qual se torna mediador fundamental das relações capitalistas, influenciando as escolhas e condições de vida da população em geral (CARLOS, 2008). Assim, a classe dominante “segrega os grupos sociais na medida em que controla o mercado de terras, a incorporação imobiliária e a construção, direcionando seletivamente a localização dos demais grupos sociais no espaço urbano. Indiretamente atua através do Estado” (CORRÊA, 2004, p. 64).

Sendo assim, pode-se destacar que a segregação espacial atua na estruturação intra-urbana viabilizando o controle da produção do espaço urbano pelos grupos dominantes, concomitantemente ao tempo em que garante as possibilidades da reprodução da dominação.

Dentre os agentes produtores do espaço urbano citados na seção anterior, os quais atuam na produção desta estrutura de poder, destaca-se o Estado e as suas ações por meio da localização dos investimentos públicos (SUGAI, 2002). É nesta esteira de pensamento que Corrêa (2004, p. 65)<sup>3</sup> contribui, afirmando que:

Segregação significa diferencial de renda – proximidade às facilidades de vida urbana, como água, esgoto, áreas verdes, melhores serviços educacionais etc., e ausência de proximidade aos custos da cidade, como crime, serviços educacionais inferiores,

---

<sup>3</sup> Apoiado em: HARVEY, David. Class structure in capitalistic society and the theory of residencial differentiation. Faz referência em nota de rodapé.

ausência de infraestrutura etc. Se já há diferença de renda monetária, a localização residencial pode implicar diferença ainda maior no que diz respeito à renda real.

Corroborando com a ideia do autor, Lojkine (1997) aponta que a segregação espacial tradicional, presente na grande maioria das cidades, constitui-se por meio da oposição entre centro e periferia, onde as classes com maior poder aquisitivo se situam próximo ao centro e os desfavorecidos economicamente habitam às margens da cidade.

Reforçando este pensamento, é notável que “o primeiro, dotado da maioria dos serviços urbanos, públicos e privados é ocupado pelas classes de mais alta renda. A segunda, subequipada é longínqua, é ocupada predominantemente pelos excluídos” (VILLAÇA, 2017, p. 143).

Com efeito, as considerações aqui lançadas são primordiais para o estudo do problema do direito à cidade e da segregação socioespacial, visto que, no que tange aos processos espaciais e o aprofundamento das desigualdades, se recorre à compreensão acerca do papel do mercado imobiliário e do Estado em todo esse processo, bem como na análise da demais características e conjunturas influenciadoras da criação e desenvolvimento de espaços como o bairro São João.

## **Discussão dos resultados**

Do ponto de vista histórico e contemporâneo o direito à cidade vem se construindo em um conceito de amplos significados, com uma diversidade de orientações, contemplando desde o direito de ir e vir, o direito a exercer poder sobre o processo de urbanização, até o direito à obra e à apropriação.

O aumento populacional significativo das cidades, registre-se, intensificado a partir da década de 1950, tem como consequência reverses de ordem social, assim como relacionadas com os processos de divisão e luta de classes.

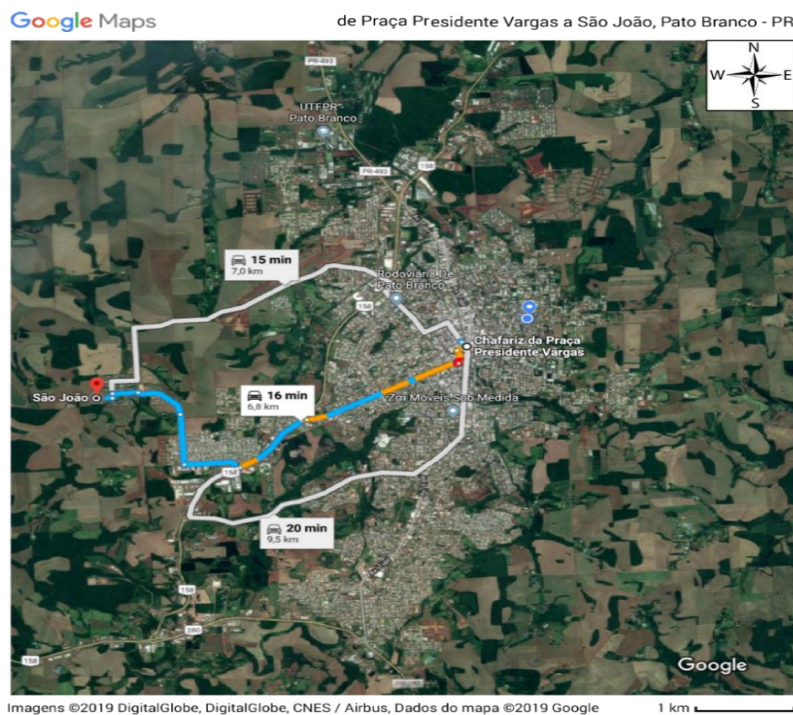
Hodiernamente, 54% da população mundial vive em áreas urbanas, com perspectivas de crescimento, sendo que para o ano de 2050, há estimativa de uma elevação para 66% (ONU, 2019). Nesse sentido, gerir áreas urbanas se tornou ao longo da história um dos maiores desafios do Século XXI.

O resultado do crescimento acelerado e do modo de produção capitalista das cidades, associado à ausência de planejamento urbano, ou ainda, à omissão na efetivação do planejamento e das legislações existentes, trouxe à tona intrínsecos problemas sociais, considerando-se que uma parcela significativa da população se encontra desassistida do acesso à cidade e suas infraestruturas básicas, dentre elas: abastecimento e distribuição de água,

energia elétrica, serviços de saneamento, transporte público e equipamentos de uso comunitário.

Logo, buscou-se analisar alguns pontos que pudessem representar a segregação socioespacial da população pesquisada. A figura 2, representa os acessos e distâncias da praça central do município até o bairro objeto de estudo.

Posto isso, cabe salientar que todos os acessos que levam ao bairro São João necessitam, obrigatoriamente, cruzar ou trafegar pela Rodovia BR-158. Atualmente, existem três acessos pelos quais se pode chegar até o bairro, conforme mostra a figura 2.



**Figura 2:** Acessos e tempo de deslocamento até o bairro São João. Fonte: Google Maps (2019).

A rota mais curta para se chegar até o bairro, partindo da praça central Presidente Getúlio Vargas, perfaz uma distância total de 6,8 Km em um tempo total de deslocamento de carro de aproximadamente 16 minutos, de acordo com o *Google Maps*, através do acesso pela Rua Itacolomi, via estrutural de fluxo intenso que corta a cidade. O segundo trajeto apresenta distância mediana e tempo de deslocamento menor, o acesso dá-se via Estrada Irineu Bertani com uma distância total de 7,0 Km e um tempo total de deslocamento de carro de aproximadamente 15 minutos, com um tráfego moderado. A terceira via de acesso ao bairro São João apresenta o maior tempo de deslocamento e também a maior distância em quilômetros. Trafega pela Avenida Tupi e rua Ivaí, via estrutural e via coletora, respectivamente, ambas de grande fluxo, trafegando boa parte do percurso pela Rodovia BR-158.

Referindo-se ao deslocamento feito com veículo automotor e/ou motocicleta, a distância e o tempo de locomoção relativa se tornam moderados. Contudo, deslocamentos pedonais ou

com bicicleta se afiguram inviáveis por conta do relevo da área, falta de infraestrutura como passeio público pavimentado, ciclo faixa e/ou ciclovia, iluminação pública, disposição de passarelas para travessia da BR-158.

Como alternativa, os moradores podem se utilizar do transporte público coletivo para fazer seus trajetos diários. A empresa de transporte público urbano que atualmente opera no município de Pato Branco é a TUPA<sup>4</sup>. A empresa disponibiliza a linha 113 que faz a percurso até o bairro. Os horários para essa rota são apresentados na figura 3 disposta na sequência.

<b>LINHA 113 - SÃO JOÃO</b>							
<b>SEGUNDA-FEIRA À SEXTA-FEIRA</b>				<b>SÁBADO</b>			
Bairro São João	Bairro Planalto (Salão dos Idosos)	P I 2 Ponto Casa do Artesão (Rua Tamóio)	Ponto Correio (Rua Caramuru)	Bairro São João	Bairro Planalto (Salão dos Idosos)	P I 2 Ponto Casa do Artesão (Rua Tamóio)	Ponto Correio (Rua Caramuru)
05:40	05:50	06:05	06:08	05:40	05:50	06:05	06:08
07:00	07:10	07:25	07:28	07:00	07:10	07:25	07:28
08:00	08:10	08:25	08:28	08:00	08:10	08:25	08:28
09:00	09:10	09:25	09:28	09:00	09:10	09:25	09:28
10:00	10:10	10:25	10:28	10:00	10:10	10:25	10:28
11:00	11:10	11:25	11:28	11:00	11:10	11:25	11:28
12:00	12:10	12:25	12:28	12:00	12:10	12:25	12:28
13:00	13:10	13:25	13:28	13:00	13:10	13:25	-
14:00	14:10	14:25	14:28				
15:00	15:10	15:25	15:28				
16:00	16:10	16:25	16:28				
17:00	17:10	17:25	17:28				
18:00	18:10	18:25	18:28				
19:00	19:10	19:25	19:28				
20:00	20:10	20:25	20:28				
21:00	21:10	21:25	-				

**Figura 3:** Horários de circulação de transporte coletivo até o bairro São João. Fonte: TUPA, (2019).

Os horários de circulação de ônibus de transporte público coletivo no bairro são: de segunda-feira a sexta-feira das 07:00 as 21:00 horas com intervalos máximos de uma hora, exceto no horário das 05:40 da manhã que o intervalo máximo é de uma hora e vinte minutos, sendo que não há circulação de transporte público no período compreendido entre as 21:00 às 05:40 horas, no sábado a programação se mantém, havendo circulação de ônibus de hora em hora no período compreendido entre as 07:00 até às 13:00 horas, com exceção no horário das 05:40 da manhã. Não há circulação direta de transporte coletivo no bairro a partir das 13:00 horas do sábado até as 05:40 da manhã da segunda-feira, os moradores precisam tomar um

<sup>4</sup> A TUPA - (Transporte Urbano de Pato Branco), foi contratada via Contrato 180/17 e entrou em operação em abril de 2018.

ônibus e parar no bairro Planalto que fica a mais ou menos 1,3 Km do bairro São João e deste ponto, e completar o percurso até o bairro de outra forma.

Essa análise revela alguns questionamentos no que se refere ao cenário urbano de exclusão socioespacial vivido pelos residentes do bairro. A situação se agrava ao considerar a inacessibilidade ao transporte público municipal durante os finais de semana e a falta de infraestrutura de lazer, comércio e serviços essenciais à população do bairro. Tal afirmação é necessária quando se observa que é justamente no final de semana que as famílias dispõem de tempo livre para aproveitar o parque da cidade, as praças, cinemas e os demais equipamentos de lazer, cultura, entretenimento, assim como todo o comércio e o ramo de alimentação que geralmente se desenvolve com maior intensidade nas áreas mais centrais da cidade.

Nesta lógica, a população do bairro São João encontra mais uma barreira para usufruir da cidade formal aos finais de semana. Posto isso, questiona-se: seria essa uma estratégia do poder público em “desaparecer” com trabalhadores e as famílias de baixa renda nos finais de semana para que dessa forma os problemas não sejam “visíveis”<sup>5</sup>, ou é somente mais um exemplo de má gestão e planejamento urbano?

Ao que tudo indica, esse parece ser mais um exemplo histórico de má gestão e planejamento. As obras e as ações do município no sentido de fomentar o desenvolvimento da urbanização no entorno do bairro, visando conectar as áreas oeste ao tecido urbano, apresentam-se como uma solução para o problema a longo prazo, uma vez que o aumento da densidade populacional na área geraria uma sobrecarga no sistema atual de transporte coletivo demandando a ampliação na oferta deste serviço e uma reestruturação nas rotas.

Noutro aspecto, insta destacar outra característica incomum do bairro em estudo – seu posicionamento geográfico em área circunvizinha à área rural.

A partir da figura ilustrativa abaixo pode se verificar que o o bairro São João possui um entorno com padrões que refogem ao padrão urbano convencional. Note-se que o espaço do bairro é limítrofe às áreas agrícolas, fazendo com que a população ainda detenha alguns hábitos “rurais”, cultivados ao longo do tempo desde sua instalação.

Assim, concomitante às transformações ocorridas no espaço urbano do local, verifica-se que a área apresenta modificações socioeconômicas através das influências da agricultura da região contígua, o que pode ser se extrair da própria fisionomia da paisagem, contendo lavouras mecanizadas e cultivo diversos, numa dimensão que cerca completamente o entorno do bairro.

---

<sup>5</sup> Os trabalhadores devem desaparecer para que os problemas não sejam visíveis. Ideia apresentada por Ermínia Maricato em debate realizado na FAU-USP, em maio de 2007 (RODRIGUES, 2017, p. 75).



**Figura 4:** Bairro São João, Pato Branco-PR. Fonte: Google Maps (2019).

Em razão do exposto, é inegável a grande complexidade nos incontáveis fatores que influenciam a estrutura ocupacional dos residentes no bairro São João. Contudo, é preciso que as políticas públicas assumam um enfoque integrador das atividades agrícolas e não-agrícolas, ao mesmo tempo em que utilizem diferentes instrumentos de planejamento urbano para promover um modelo de desenvolvimento que permita aos seus habitantes melhores condições de subsistência, moradia, emprego, renda e qualidade de vida.

### **Considerações finais**

É inerente à gênese do processo de urbanização modernista/funcionalista brasileiro o modelo capitalista e excludente, incapaz de integrar as massas urbanas. Entretanto, não se pode negar que esse modelo de cidade é, notadamente, orientado por planos diretores muito bem elaborados e estruturados que por vezes definem padrões de uso e ocupação do solo baseados na centralidade e na racionalidade dos aparelhos estatais, criando áreas as quais se pode definir como cidade “formal” ou cidade “legal” acabando por ignorar a cidade “informal”.

O que se observa na prática é que uma parcela expressiva desses planos às consideram no âmbito da lei, mas na realidade não as incluem em projetos urbanos como os de implantação e melhoria da infraestrutura urbana, equipamentos públicos, deixando de servir das condições necessárias para a prática do exercício do direito à cidade.



Nessa linha de pensamento, o crescimento urbano sobreveio motivado principalmente pelos grupos dominantes e pelo capital financeiro, sendo que na busca da efetividade pelo ato básico de morar com vistas a reprodução da força de trabalho, a renda de monopólio urbana acaba sendo responsável por delinear o tipo de uso e ocupação do solo nas cidades e, assim, definindo a localização das classes sociais no tecido urbano.

Logo, a produção e a materialização do espaço urbano convergem para essas novas lógicas espaciais próprias do desenvolvimento capitalista. Em linhas gerais, o que se tem hoje são bairros de interesse social periféricos, direcionados pelo capital imobiliário e segregados espacialmente que comercializam espaços baratos para a reprodução da vida, produzindo verdadeiros aglomerados urbanos. Esses bairros não só foram edificadas e criados pela iniciativa privada como também pelo próprio poder público, como exemplo, o bairro São João.

A propósito do assunto, a ação política realizada naquela ocasião e que culminou com a retirada de 30 famílias ambiente urbano, dando azo à criação do que hoje se denomina bairro São João, sabidamente se desenvolveu sob uma irracional e preconceituosa justificativa de “desfavelar” aquele espaço, denotando de maneira ainda mais acentuada a negligência do poder público, especialmente no que atine à ocupação do solo, ao direito à cidade e ao acesso à moradia, corolários do princípio da dignidade da pessoa humana.

Segundo Rodrigues (2007), a desigualdade socioespacial tem formas e conteúdos, ela é a expressão do processo de urbanização capitalista, da presença e da aparente paradoxal ausência do Estado capitalista no urbano. Neste sentido, a segregação socioespacial da população de estudo pode ser observada através da avaliação do posicionamento geográfico do objeto de estudo; da sua relação limítrofe com as áreas agrícolas e conseqüentemente o cultivo de hábitos “rurais”, além ainda, do estigma social e do preconceito atribuído aos moradores.

Por fim, é preciso afirmar que a luta pelo direito à cidade é também a luta pelo direito à vida, tem como meta transformar o espaço segregado em um espaço que diminua a opressão, exploração e o preconceito, seja ele de classe, raça, etnia, gênero e etc., que esse mesmo espaço segregado, produto do desenvolvimento desigual capitalista, não progrida na condição de permanência, mas sim na condição de mudança (RODRIGUES, 2007).

É isso que se almeja para o futuro do bairro São João, ainda que o bairro tenha apresentado melhorias significativas ao longo dos anos, quando comparados a outros bairros da cidade, esses avanços parecem ínfimos.

Evidentemente, esse fragmento do espaço urbano segregado e desigual, por vezes relagado ao “esquecimento”, tem sido o ambiente de produção e (re)produção de relações sociais de milhares de famílias, espaço de convivência, *locus* de apropriação do espaço e a raiz

de uma história. Assim, de maneira otimista, e deixando de lado os aspectos históricos, espera-se que o bairro São João ainda possa ser um exemplo de uma reforma urbana que pode dar certo, assegurando que ainda é possível acreditar na política urbana e habitacional brasileira, como forma de mudança, progresso e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. *A cidade do pensamento único. Desmanchando consensos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 192 p

\_\_\_\_\_. *A (re) produção do espaço*. São Paulo: Edusp, 2008.

CARLOS. Ana Fani Alessandri. *O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004. 94 p.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-26.2321379,-52.6959893,12226m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

LEFÈBVRE, Henri. *O Direito à cidade*. Tradução de: Rubens Eduardo Frias São Paulo: Centauro, 2008. 141 p.

LOJKINE, Jean. *O estado capitalista e a questão urbana*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MARICATO, Ermínia. *O Ministério das Cidades e a política nacional de desenvolvimento urbano: políticas sociais, acompanhamento e análise*. Brasília: Ipea, 2006.

\_\_\_\_\_. *Metrópole na periferia do capitalismo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Desigualdades socioespaciais: A luta pelo direito à cidade. *Cidades*, [S. l.], ano 6, v. 4, p. 73-88, 28 ago. 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/viewFile/571/602>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

RODRIGUES, Arlete Moysés. *Moradias nas Cidades Brasileiras*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 72 p.

ROMERO, Marta; GUIA, George; ANDRADE, Liza; SILVEIRA, Ana. Construindo um sistema de indicadores de sustentabilidade Intra Urbana, pág. 12. *XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional*. Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.xienanpur.ufba.br/343.pdf>.

SUGAI, Maria. Inês. *Segregação Silenciosa: investimentos públicos e distribuição sócio-espacial na área conurbada de Florianópolis*. (Tese de Doutorado), FAU-USP, São Paulo, 2002.

TUPA: Transporte urbano de Pato Branco. 01/2019. Pato Branco, 1 set. 2019. Disponível em: <http://www.tupapb.com.br/images/PlanilhaAtualizada2019.pdf>. Acesso em: 17 de jul. de 2019.

VILLAÇA, Flávio. *Espaço intra-urbano no Brasil*. 2. ed. São Paulo: StudioNobel, 1998. 391p.

# FEMINIZAÇÃO DA VELHICE E O ENVELHECIMENTO ATIVO NA CONTEMPORANEIDADE.

*FEMINIZATION OF OLD AGE AND ACTIVE AGING IN CONTEMPORANEITY*

*Luana Bidigaray  
Mestre em Sociologia  
Universidade Federal de Pelotas.*

## **Introdução**

Esta pesquisa trata-se de um estudo sociológico que busca compreender como o contingente feminino envelhece ativamente na contemporaneidade. Buscando verificar se a noção de envelhecimento ativo<sup>1</sup> se corporifica ou/se aproxima de suas práticas de sociabilidade; e a partir disso, compreender se experienciam uma terceira idade mais ativa no contexto social atual.

O envelhecimento populacional vem se tornando um fenômeno universal, comum a toda humanidade, e contemporâneo, e no Brasil a partir da década de 1980 este crescimento vem evidenciando-se de forma significativa. O censo demográfico Brasileiro é realizado há cada dez anos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e o último recenseamento ocorreu no ano de 2010, revelando que há cerca de 20 (vinte) milhões de pessoas idosas no país, representando 11% (onze por cento) da população brasileira. Estas noções demográficas reforçam um processo acelerado de envelhecimento que se deu em razão de novas dinâmicas populacionais (com índices reduzidos de natalidade e fecundidade, e o aumento da mortalidade).

Concomitantemente a este envelhecimento acelerado, sobreveio um novo fenômeno chamado de feminização da velhice. Este fenômeno progressivo e irreversível vem dialogando com o conceito difundido sobre envelhecer ativamente na terceira idade, dessa forma, a pesquisa verificou em que medida as idosas experienciaram uma velhice ativa ante as relações de poder, ou seja, frente aos padrões sociais da família e do contexto contemporâneo.

Desse modo, a metodologia utilizada na pesquisa deu-se por meio de um estudo etnográfico associado às técnicas de pesquisa exploratória, de observação participante seguido de entrevistas semiestruturadas com um roteiro constituído de 10 (dez) questões

---

<sup>1</sup>O “envelhecimento ativo”, conceito amplamente defendido no campo do envelhecimento em geral, é emblemático das questões até então abordadas. Formulado dentro da OMS, passa a ser indicada por esta entidade, considerada principal referência no campo da saúde, como uma política de atenção aos idosos, num movimento que nasce na saúde e se expande para se tornar A política voltada para o envelhecimento em geral (BARBIERI, 2014).

específicas direcionadas a dezoito idosas aposentadas que frequentam uma associação de Aposentados e Pensionistas.

Essa investigação empírica estabeleceu-se, principalmente, a partir de suas narrativas contemporâneas. Nesse sentido, a pesquisa centrou-se no sujeito da investigação que são as idosas aposentadas e no objeto de estudo de compreender as vivências sobre o envelhecimento ativo no espaço da associação, o qual é uma instituição beneficente para aposentados e pensionistas na cidade de Pelotas.

### **Envelhecimento populacional**

Para compreender a categoria do envelhecimento humano e, posteriormente, o fenômeno da feminização da velhice se faz necessário, mesmo que de forma sumária, uma análise do perfil demográfico do envelhecimento populacional brasileiro.

Como já mensurado que a população vêm envelhecendo de forma acelerada, e que este fenômeno é universal, comum a toda humanidade, e contemporâneo. E sendo que, no último recenseamento demográfico brasileiro realizado ano de 2010, afirmando que há cerca de 20 (vinte) milhões de pessoas idosas no país, representando 11% (onze por cento) da população. Estes dados passam a ser confirmados e discriminados por Camarano et.al (2016, p.64):

Em 1980 a população brasileira era constituída por 7,2 milhões de pessoas, o que representa 6,1% do total da população. Em 2010, passou para 20,6 milhões e compunha, aproximadamente, 11% da população total (CAMARANO et al., 2016, p. 64).

Estas noções demográficas demonstram que o envelhecimento populacional vem ocorrendo de forma gradativa e progressiva, a partir da década de 80 (oitenta), e sendo que anterior a isto, de acordo com os indicadores do IBGE (2010), o Brasil apresentava um padrão demográfico estável, compondo-se de uma população de pessoas jovens, entretanto, este processo acelerado de envelhecimento se deu em razão de um novo perfil epidemiológico (com índices reduzidos de natalidade e fecundidade, e o aumento da mortalidade). Contudo, torna-se fundamental para o presente trabalho desenvolver cronologicamente estas questões.

De acordo com o censo de 2010, a partir da década de 80 (oitenta) a taxa de crescimento<sup>2</sup> da população brasileira reduziu-se progressivamente. Este declínio se deu

---

<sup>2</sup>Conceito sobre “taxa de crescimento”: é a variação média anual percentual da população, resultante de um excedente (ou deficit) de nascimentos em relação a mortes e o saldo de migrantes que entram e saem de um país. (IBGE, 2010). Na década de 1980, essa taxa de crescimento retrocedeu de 3,04% ao ano para 1,05% no ano de 2008, (IBGE, 2010).

em razão de determinados fatores, e; neste mesmo período, os índices de natalidade estabeleceram-se em progressão até os anos 70 – projetando a chamada explosão demográfica baby boom<sup>3</sup>; enquanto os índices de mortalidade reduziam. Ainda, demonstrou que, após este período, os indicadores de natalidade passaram a declinar (até os anos de 1990), chegando ao chamado “período do descenso dos nascimentos”, assim, estendendo-se até o ano de 2013. Em compensação equilibrou-se as taxas de mortalidade, de modo geral, demonstrando a estagnação do processo de crescimento/envelhecimento populacional.

Além disso, o censo ratifica que neste mesmo lapso temporal (décadas de setenta e oitenta) novos aspectos sociais como os métodos anticoncepcionais (orais) foram lançados à população, em consequência, os índices (taxa nacional) de fecundidade reduziram-se drasticamente ao longo do tempo. O censo, também, ratifica que “as PNADS 2006 e 2007 já apresentavam estimativas que colocam a fecundidade feminina no Brasil abaixo do Nível de reposição das Gerações (1,99 e 1,95 filho por mulher, respectivamente)” (IBGE, censo 2010).

Em consequência a essas inovadoras condições sociais, dos contraceptivos femininos, consequentemente, deram espaço para as mulheres conquistarem novos espaço e direitos no âmbito público, como o ingresso ao mercado de trabalho, à vista disso, um novo comportamento reprodutivo na família brasileira repercutiu diretamente no declínio das taxas de fecundidade (IBGE, censo 2010). Diante destes fatos contemporâneos, a população cresceu inversamente ao prenunciado, consubstanciando o envelhecimento populacional.

Ademais, o censo também revela que a taxa de mortalidade infantil no país permaneceu em uma média altíssima, embora tenha havido uma queda de 23,3% de óbitos infantis (em menores de 01 ano para cada mil nascidos vivos). E ainda, assinala, que fatores como o aumento da escolaridade, da educação, do acesso à saúde e um bom saneamento contribuem com o declínio dessas taxas sobre a mortalidade infantil no Brasil.

E por fim, observa-se, de forma geral, sobre os números de mortalidade, que o censo verificou que no ano de 1980 ocorreram números ainda maiores de mortalidade em razão da violência, atingindo, sobretudo, jovens e adultos do sexo masculino, embora a expectativa de vida (em anos) permanecesse em elevação, propiciando

---

3 O fenômeno baby boom concerne-se a uma explosão demográfica em um intervalo de tempo em que a soma de nascimentos excede ao número de mortes (IBGE, 2010).

longevidade ao restante da população, inclusive às mulheres. Assim, resultando em um crescimento populacional desigual, em curto prazo, entre os sexos corporificando a feminização, especialmente, na velhice.

### **Fenômeno da feminização na velhice**

Com o manifesto envelhecimento da população brasileira nas últimas duas décadas, concomitantemente, sobreveio um fenômeno chamado de feminização da velhice. Este fenômeno tem alcançado índices demográficos altíssimos em termos mundiais, e no Brasil as proporções não são diferentes. Autoras como Isolda Belo (2013) e Nilza Maria dos Santos (2016), certificam que as mulheres idosas são maioria em todas as sociedades envelhecidas, e que no Brasil a média é em torno de 55,8% na população. Esse aumento do número de mulheres foi discriminado e apresentado pelo recenseamento em 2010:

Em 1980, para cada grupo de 100 mulheres, havia 98,7 homens. Em 2000, já se observam 97 homens para cada 100 mulheres e, em 2050, espera-se que a razão de sexo da população fique por volta dos 94%. Dessa forma, verificam-se elevações no excedente feminino na população total que, em 2000, era de 2,5 milhões de mulheres e, em 2050, poderá atingir quase 7 milhões.

Embora essa porcentagem elevada de mulheres na terceira idade – de 58% – não demonstre de fato uma feminização na velhice, aponta para a materialização desse fenômeno a curto prazo, já que além de ser um fenômeno contemporâneo manifesta-se progressivo. Reiterando, que os declínios de natalidade, fecundidade e o aumento da mortalidade nos últimos tempos, resultaram em um superenvelhecimento da população.

Camarano et al. (2016) afirmam que o superenvelhecimento populacional denota duas consequências: “o aumento da proporção de mulheres conforme a idade avançada e o crescimento da população muito idosa, de 80 anos ou mais” (CAMARANO et al., 2016, p.97). Neste mesmo sentido, Neri (2007) ratifica que as PNADs de 2006 publicadas pelo IBGE em 2006, já apresentavam uma porcentagem significativa de 52,3% de mulheres residentes na área urbana brasileira. Confirmando que em grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre “o número de idosas corresponde a mais que o dobro do número de idosos do mesmo grupo etário” (Neri, 2007, p. 56), demonstrando que estas regiões são áreas populosas e de predomínio do sexo feminino na faixa etária adulta, sobretudo, nas idades acima de 60 (sessenta) anos.

Desse modo, verifica-se que a feminização não persegue apenas as mulheres em idade inativa, consiste em um fenômeno social que abrange os demais grupos etários.

Consequentemente, resta-se evidente que o fator da longevidade provém da expectativa de vida do idoso, já que Merighi et.al (2013) afirma que a chamada “expectativa de vida” (em anos) das idosas em comparação aos homens idosos era de 77,01 para mulheres e 70,6 anos para homens, revelando que elas vivem em torno de 6 (seis) anos a mais que os homens, e assim, evidenciando que a feminização define-se para além do acréscimo de vida ao indivíduo como a seguir trataremos.

### **O universo social do envelhecimento feminino**

Neri (2007) afirma que a feminização se compõe por duas importantes variáveis: a idade e o sexo. Expõe, ainda, que estes aspectos em intersecção condicionam diferentes formas de envelhecer levando em consideração as trajetórias sociais desses indivíduos que compartilham o mesmo espaço social. Nestas considerações, a autora tenta demonstrar que a velhice passa a ser uma construção social, individual, e por vezes, vivenciadas de forma desigual entre homens e mulheres. Com isso, a feminização não concerne apenas em números, em verificar se há mais mulheres idosas do que homens idosos, mais mulheres velhas do que homens velhos no mundo ou no Brasil, vai, além disso, refere-se como elemento de sistema de gênero que se intensifica com o envelhecimento populacional.

Neri (2007), ainda, afirma que, pelo aspecto sociodemográfico, a feminização está relacionada com fenômenos anteriormente mensurados: como a **longevidade** das mulheres em comparação aos homens; porém, existe um marco social contemporâneo que passa a ser evidenciado em suas trajetórias; o número crescente de idosas que passam a sofrer **aposentadoria** e a integrar à população economicamente ativa, e consequentemente, tornam-se chefes de família. Com isso, a autora pontua: “Como consequência, é possível observar o aumento da visibilidade da velhice, em particular das mulheres idosas, e a criação de novas instituições, políticas e práticas sociais para dar conta da novidade” (NERI, 2007, p. 48).

Dessa forma, a feminização aliada a esses novos aspectos sociais (longevidade, aposentadoria e entre outros) proporcionam as idosas aposentadas novas práticas de sociabilidades no contexto contemporâneo, conforme se observa no conteúdo da entrevistada n. 07: “[...] meu dinheiro faço o que eu quero, eu não dou satisfação, se eu quero sair pra baile eu vou [...]”. Esta fala vai ao encontro do que Neri (2007) conceitua a respeito da feminização pelo prisma sociológico, demonstrando inovações sociais que antes não ocorriam no universo feminino e passaram a abranger novas faixas etárias e

de gênero na contemporaneidade. A autora tenta demonstrar a **autonomia** feminina e o seu empoderamento na atualidade, conquistando seu direito de lazer, de educação, de trabalho e de comportamento sexual, ou seja, dispondo de autonomia e maior **liberdade** para vivenciar esse mundo feminino e maduro. À vista disso, a feminização oportuniza essas novas vivências e possibilidades, que por vezes, não foram experimentadas enquanto jovens em razão de uma geração que viveu sob a dominação masculina obedecendo aos limites impostos pelo pai e marido (patriarcado). Em sequência, a longevidade mostrou-se como ferramenta de independência (liberdade) para estas mulheres atualmente, mesmo que mais velhas; já que a expectativa de vida enseja neste público feminino a busca de novas formas de se permitir e (re) produzir novas práticas sociais de forma saudável, atuante e independente buscando o bem-estar social. Seguindo esse silogismo, Salgado (2002, p.9) define bem a realidade social da feminização brasileira: “o mundo contemporâneo do adulto de idade avançada, bem como o futuro, é e será predominantemente um mundo de mulheres.”

### **Considerações finais**

O envelhecimento da população brasileira, assim como no mundo, passou a ser evidenciado e por esta razão a necessidade do surgimento de políticas públicas para este grupo ao final do século XX. Com esse advento, a lógica da feminização da velhice foi fator fundante para que o recorte empírico volta-se para as idosas no espaço da associação. Assim, demonstrando de forma concisa o percurso do fenômeno da feminização na velhice, estabelecendo por meio do envelhecimento ativo novos comportamentos na terceira idade que visam (re)produzir “mais juventude” e “autonomia” na velhice feminina. A pesquisa e os resultados desse trabalho foram sendo construídos a partir de um árduo trabalho etnográfico aliado às técnicas da observação participante seguida de entrevistas semiestruturadas, dessa forma, o protagonismo social das idosas foi colocado em evidência (verificação) por meio de suas práticas sociais. Nesse sentido, a pesquisa se propôs, compreender sociologicamente, se as idosas que frequentam a associação na cidade de Pelotas experienciam essa nova concepção de envelhecer ativamente, e, a partir disso verificar se elas vivenciam uma velhice ativa no contexto atual social.

Inicialmente, a pesquisa verificou que a associação serviu como meio de renovação de novos discursos sobre a velhice, promovendo práticas socializadoras baseadas em princípios de liberdade e autodeterminação no espaço da instituição.



Assim, corporificando essa concepção de envelhecimento ativo como um interconhecimento social daquele grupo de idosas.

Essa política pública, oriunda na gerontologia, que tem por essência a homogeneidade, tornou-se uma busca por ajustes e reconfigurações que determinem a emancipação da mulher velha. Além disso, a pesquisa constatou que o envelhecimento participativo deu visibilidade a feminização na velhice (ao envelhecimento feminino) naquele espaço investigado, visto que, a curtos passos, cresce-se *o empoderamento conquistado por aquelas mulheres idosas frente as demandas sociais atuais*, que a velhice feminina tão estigmatizada carrega.

No entanto, enquanto agência sociológica de pesquisa os resultados não foram satisfatórios em sua totalidade no que se propõe o envelhecimento ativo, na maioria das idosas; as relações de poder – de opressão enquanto sistemas de gênero e entre outros obstaculizaram a corporificação dessa noção de envelhecimento ativo calcado em liberdade e independência social perante seu contexto familiar e social. Reduzindo a potencialidade que esse envelhecimento tem a oferecer a elas diante dos enfrentamentos sociais. É factível perceber que as idosas da associação desejam protagonizar novas vivências e esforçam-se no seu meio social para conquistar novas práticas de sociabilidades.

Entretanto, esse universo feminino que implica em autonomia e liberdades associado ao um envelhecimento saudável e ativo, por vezes, encontra-se, contextualizado em um cenário social ainda muito estigmatizado oriundo de países em transição econômica, ausentes em estrutura social, econômica e política. Com isso, podemos afirmar que diferentes concepções atuam dentro de uma mesma estrutura de feminização, atribuindo diferentes complexidades em cada trajetória individual feminina, dimensionando diferentes experiências subjetivas e as tornando singular e única; e assim compondo um único universo feminino. Então, a feminização passa a ser um fenômeno que abrange vários grupos sociais, sobretudo, o da velhice. Contudo, age de forma individualizada em cada indivíduo construindo distintos cenários de heterogeneidades. Nesse sentido, pensa-se que medidas a sociedade oferece a este novo grupo social das idosas aposentadas? A pesquisa deixa essa interrogação ao leitor; ou, ainda a continuidade para novas investigações sobre a vertente do envelhecimento ativo. Ou, ainda, pensa que políticas públicas, além do envelhecimento ativo, englobaria as

diferentes trajetórias de velhices femininas existentes nesse universo do envelhecimento?

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Natália Alves. *Doença, envelhecimento ativo e fragilidade: discursos e práticas em torno da velhice*. 2014. Tese (Doutorado em Medicina) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Pós-Graduação em Ciências da Saúde-- São Paulo, 2014.

BEUAD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*/ Stéphane Beaud, Florence Weber; tradução de Sérgio Joaquim de Almeida; revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, p. 22 a 87, 2014.

BELO, Isolda. *Velhice e Mulher: Vulnerabilidades e Conquistas*. Revista feminismos, vol.1, n.3 – set. – dez. 2013. Disponível em: <<http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/84/82>> Acessado em: 15 dezembro de 2019.

CAMARANO et. al. *Brasil envelhece antes e pós-PNI*. IN: ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira et. al (Orgs). Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões – Rio de Janeiro: iPea, 2016, cap. II, p. 63-103.

IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=1&idnoticia=1272&t=ibge-populacao-brasileiraenvelhece-ritmo-acelerad&view=noticia>. Acessado em: 04 de fevereiro de 2019.

IBGE, 2010 Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/tabela1\\_1.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/tabela1_1.shtm)> Acessado em 11 de dezembro de 2019.

MERIGHI, Miriam et. al. *Mulheres Idosas: desvelando suas vivências e necessidades de cuidado*. Revista Esc Enferm -USP, v. 47. , n.2 , São Paulo, Apr .2013, p. 408-414. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S008062342013000200019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342013000200019)> Acessado em 22 de dezembro de 2019.

NERI, Anita Liberalesco. *Feminização da velhice* In: NERI, Anita Liberalesco (Org). Idosos no Brasil: Vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições Sesc, 2007, p. 46 a 63.

SALGADO, Carmen D. Sanchez. MULHER IDOSA: *a feminização da velhice*. Revista Estud. interdiscip. envelhec., Porto Alegre, v.4, p.7-19, 2002. <<https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4716>> Acessado em 28 de dezembro de 2019.

SANTOS, Geraldine Alves dos.; Lopes, Andrea.; NERI, Anita Liberalesco. *Feminização da velhice* In: NERI, Anita Liberalesco (Org). *Idosos no Brasil: Vivências*,

*desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições Sesc, 2007, p. 67-79.

SANTOS, Nilsa Maria da Conceição. *Negras Velhas: um estudo sobre seus saberes nas perspectivas de envelhecimento, trabalho, sexualidade e religiosidade*. 2016, 139f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. [orientador Dr. Johannes Doll] Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142030/000992897.pdf?sequence=1>> Acessado em 20 de dezembro de 2019.

# INTERSECCIONALIDADES: PARA ALÉM DO DEBATE TEÓRICO

## INTERSECTIONALITIES: BEYOND THEORETICAL DISCUSSION

Mara Beatriz Nunes Gomes  
Mestranda em Sociologia/Universidade Federal de Pelotas  
mbng.adv@gmail.com

Carolina Freitas de Oliveira Silva  
Doutoranda em Sociologia/Universidade Federal de Pelotas  
carolinafgoliveira@gmail.com

Luana Costa Bidigaray  
Mestre em Sociologia/Universidade Federal de Pelotas  
luanacbidigaray@gmail.com

Matheus Lira Bento  
Mestrando em Sociologia/Universidade Federal de Pelotas  
matheuslirabento@gmail.com

### Introdução

Ná década de 1960 emergiu nos Estados Unidos a onda do ativismo feminista negro, forjando a abertura de novas abordagens nos estudos sobre diferenciação negativa. Tal movimento trouxe para o centro do debate situações concretas e específicas de discriminação que anteriormente eram lançadas para o campo da invisibilidade. Desta forma, circunstâncias anteriormente dissipadas em meio a análises isoladas dos distintos demarcadores de estratificação foram rearticuladas a partir do olhar interseccional.

Rios e Silva (2015) apontam que a retícula do *black feminism* convocou a um repensar da universalidade da experiência feminina ocidental eurocêntrica, e com essa descentralização do sujeito político passou-se a contemplar os critérios de raça, classe e gênero em uma dimensão interseccional. Assim, a percepção interseccional problematiza a forma como os sistemas de opressão racial, de gênero, de classe e demais mecanismos discriminatórios engendram “[...] desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002)”.

Mobilizados por essa percepção teórico-metodológica, um grupo de pesquisadores e pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) formou em 2015 o Núcleo Interseccionalidades de Pesquisa em raça, gênero e sexualidades. O grupo focaliza suas atenções na perspectiva dos estudos culturais e seus desdobramentos contemporâneos pós-coloniais, (des)decoloniais, feministas e *queer*, com o objetivo de desenvolver e orientar pesquisas nas áreas de diferenças e interseccionalidades. Desde então o Núcleo organiza suas atividades semestralmente buscando fomentar discussões teóricas e metodológicas nas áreas de gênero, raça e sexualidade, em reuniões abertas à

comunidade universitária e demais interessados(as), procurando assim transpor a criticidade desse debate para além dos textos e ferramentas científicas tradicionais.

Buscando compartilhar parte desta trajetória, este trabalho apresenta a sistematização de algumas pesquisas desenvolvidas dentro do Núcleo Interseccionalidades. Assim, em procedimento de revisão teórica, inicialmente foram abordadas as origens e o ambiente de concepção da vertente interseccional, passando-se na sequência a dialogar sob essa retícula com os temas do feminicídio, do envelhecimento e das complexidades relativas à imigração e ao refúgio.

### **Perspectiva interseccional: um olhar sobre a sua origem**

Desde o seu nascimento no final do século XIX, a perspectiva feminista apresentou distintas nuances. Contudo, até a ascensão do *black feminism* no final da década de 1970, o movimento caracterizava-se essencialmente por uma pauta que atendia os anseios de um grupo específico: mulheres brancas e ocidentais de classe burguesa que contestavam a segregação de gênero imposta pelos homens (RIOS e SILVA, 2015). Nessa luta por acesso principalmente a direitos civis, como voto, ingresso no mercado de trabalho, entre outras reivindicações, identifica-se que as feministas estadunidenses

“[...] lutavam por igualdade e salientavam a opressão masculina, dando origem ao feminismo da igualdade, enquanto as francesas exigiam o reconhecimento da particularidade da experiência feminina, e as diferenças entre homens e mulheres (SILVEIRA e GOMES, 2019).

Entretanto, tais reivindicações traziam uma perspectiva homogênea e universal sobre os anseios e a realidade de um única categoria feminina: a mulher branca ocidental cujos antepassados não haviam sido forjados sob a dominação do regime escravocrata (DAVIS, 2016). Por sua vez, o cotidiano das mulheres negras delineava problematizações de ordens epistemológicas distintas, “com a ressonância da escravidão, do imperialismo, colonialismo, da pobreza, racismo e da segregação racial, além de questões como machismo e homofobia” (SILVEIRA e GOMES, 2019). Acerca da complexidade da experiência das mulheres negras Davis (2016) refere que elas

[...] eram olhadas não menos que os homens, eram vistas como unidades rentáveis de trabalho, elas não tinham distinção de gênero na medida das preocupações dos donos de escravos. Na opinião de um historiador “as mulheres escravas eram primeiro trabalhadoras a tempo inteiro para o seu dono e depois apenas incidentalmente uma esposa, uma mãe, uma dona de casa”. Tendo em conta que no século XIX a ideologia de feminilidade enfatizava os papéis de mães cuidadoras, companheiras dóceis e donas de casas para os seus maridos, as mulheres negras eram praticamente uma anomalia. (DAVIS, 2016)

Dessa forma, elas (as mulheres negras) não se percebiam representadas por aquelas correntes feministas imbricadas na normatividade branca e heterossexual, pois além do sexismo, a discriminação racial constitui elemento presente nas suas relações socioeconômicas (RIOS e SILVA, 2015). Por sua vez, a dimensão exclusivamente racial também não atendia a todos os tensionamentos que seus os corpos negros experienciavam nos processos de socialização (BRAH, 2006), havendo embates nas suas relações de gênero inclusive com os homens negros, os quais eram, até então, a única categoria protagonista na luta contra o racismo nos Estados Unidos (RIOS e SILVA, 2015).

Assim, as mulheres negras estadunidenses pareciam condicionadas a uma dupla armadilha: aderir ao movimento feminista branco universalista e alheio aos tensionamentos da questão racial? ou então, somar-se a uma luta antirracista que não contemplava as opressões de gênero a elas impostas por homens brancos e negros?

Frente a essa complexidade, o *black feminism* convocou olhares para uma descentralização do sujeito político, problematizando o fato de que a análise de apenas um critério de diferenciação negativa, em determinadas situações e grupos, lança para o campo da invisibilidade incontáveis distorções no trato de casos concretos de discriminação (RIOS e SILVA, 2015). A adoção dessa nova concepção heurística, posteriormente denominada de interseccionalidades por Kimberlè Crenshaw, implica em um duplo movimento: 1) reconhecer que as dinâmicas discriminatórias enquanto fenômenos vão além da mera soma dos fatores de discriminação; 2) abandonar a análise isolada e compactada (caixinhas) dos elementos de diferença, pois “[...] a presença simultânea de fatores diversos de diferenciação injusta e prejudicial produz novas e originais formas de discriminação [...]” (RIOS e SILVA, 2015, p. 11).

Dessa forma a perspectiva interseccional propõe que as dimensões da feminilidade sejam contempladas a partir do entendimento de que a diferença constrói-se na visibilidade das plúrimas condições sociais das mulheres (BRAH, 2006). Ou seja, o feminismo negro norte-americano questiona a perspectiva feminina ocidental e eurocêntrica ancorada estritamente nas tensões relativas ao patriarcado (BRAH, 2006), propondo que em seu lugar passemos a perceber os critérios de raça, classe e gênero em uma dimensão interseccional (RIOS e SILVA, 2015).

Em linhas gerais, esse foi o panorama de articulações teóricas e políticas que sedimentou, a partir movimento feminista negro norte-americano, as bases para o desenvolvimento dos estudos interseccionais. Contudo, apesar da perspectiva interseccional emergir em meio a discussões sobre gênero, essa leitura acabou corporificando um elemento

transversal de investigação que ancora as mais distintas pesquisas, conforme demonstrado a seguir.

## **Feminicídio**

Tendo como objetivo um olhar atento aos problemas evidenciados na sociedade brasileira, os pesquisadores do Núcleo interseccionalidades se propuseram a discutir o fenômeno da violência contra a mulher no Brasil, com ênfase no feminicídio e seus desdobramentos com a raça das vítimas.

O feminicídio é o homicídio realizado contra a vida de uma mulher por ela ser mulher (PASINATO, 2011). Esse crime tem como motivação principal o gênero da vítima e possui duas conceituações, sendo elas femicídio e feminicídio. Femicídio foi utilizado pela primeira vez por Diana Russel, em 1976<sup>1</sup> e tem origem do termo *femicide*, em inglês. Segundo as autoras Diana Russel e Jill Caputti (1992) os crimes têm como causa a discriminação ao gênero da vítima, entretanto, não estão inclusas relações com outros marcadores de diferença como classe e/ou raça (PASINATO, 2011).

A segunda conceituação, e a que utilizou-se aqui, o feminicídio, foi alçada pela mexicana Marcela Lagrade, na década de 1990 quando centenas de mulheres foram assassinadas em Ciudad Juarez, no México. A conceituação invoca o crime como uma soma de transgressões que fere a humanidade e engloba os assassinatos e desaparecimentos de mulheres (PASINATO, 2011) e responsabiliza o Estado pela incapacidade de proteger a vida das vítimas.

No Brasil, o ato de assassinar uma mulher passou a ser juridicamente reconhecido como feminicídio no ano de 2015, quando da promulgação da Lei 13.104/15. A Lei do Feminicídio foi concebida a partir das investigações e do relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito para investigar a Violência Contra a Mulher, instituída no ano de 2013, que analisou a violência contra a mulher e, principalmente, os assassinatos cometidos contra esse público nos 10 (dez) Estados mais violentos do país (SILVA, 2018).

A legislação brasileira é uma qualificadora inserida no artigo 121 do Código Penal e está assim prevista:

**Art. 121.** Matar alguém:  
Pena - reclusão, de seis a vinte anos.  
Homicídio qualificado  
§ 2º Se o homicídio é cometido:

---

<sup>1</sup> Segundo Pasinato (2011), a primeira utilização pública do termo ocorreu em um depoimento no Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, em Bruxelas.

Feminicídio (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015)

**VI** - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015)

Pena - reclusão, de doze a trinta anos.

§ 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015)

**I** - violência doméstica e familiar; (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015)

**II** - menosprezo ou discriminação à condição de mulher. (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015)

§ 7º A pena do feminicídio é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado : (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015)

**I** - durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto; (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015)

**II** - contra pessoa menor de 14 (catorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos, com deficiência ou portadora de doenças degenerativas que acarretem condição limitante ou de vulnerabilidade física ou mental; (Redação dada pela Lei nº 13.771, de 2018)

**III** - na presença física ou virtual de descendente ou de ascendente da vítima; (Redação dada pela Lei nº 13.771, de 2018)

**IV** - em descumprimento das medidas protetivas de urgência previstas nos incisos I, II e III do caput do art. 22 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. (Incluído pela Lei nº 13.771, de 2018 (BRASIL, 2015))

Apesar do projeto de lei que deu origem à lei indicar que seria necessária a criação de diversos mecanismos que vão desde uma rede de enfrentamento com a criação de políticas públicas multidimensional para prevenção dos crimes e utilização de um banco de dados visando o acompanhamento dos casos, nada foi realizado. Segundo Silva (2018) criou-se apenas a legislação, sem qualquer informação sobre possíveis medidas a serem tomadas pelos governos federal, estadual ou municipal.

### **Feminicídio e a raça das vítimas**

Segundo o Atlas da violência de 2019, o Brasil registrou um aumento no número de feminicídios em 2017, quando a cada dia 13 mulheres foram assassinadas. O último levantamento evidenciou a maior quantidade de crimes, desde o início da contagem deste tipo de crime, com a ocorrência de 4.936 mulheres (CERQUEIRA *et al.*, 2019). Os números divulgados pelo Atlas 2019 demonstram um aumento na taxa de crimes em relação aos valores apresentados pelo Mapa da Violência de 2015, passando de 4,5/100 mil habitantes para 4,7/100 mil (CERQUEIRA *et al.*, 2019).

Quando o critério para análise é a raça das vítimas, os valores demonstram diferenças importantes no número de mulheres negras assassinadas. No cenário nacional, os feminicídios de mulheres negras apresentam valores superiores aos de mulheres não negras<sup>2</sup>. A taxa de assassinatos de mulheres negras aumentou 29,9% entre 2007 e 2017 e enquanto a taxa de crimes

---

<sup>2</sup> Utilizou-se essa denominação pois é a utilizada pelo Atlas da Violência 2019, conforme Cerqueira *et. al.* (2019).



contra mulheres brancas aumentou 4,5% (CERQUEIRA *et al.*, 2019). Quando comparados os valores absolutos, os números apresentam diferença ainda maior, pois o aumento dos assassinatos cujas vítimas não são negras é de 1,7% e das vítimas negras o aumento alcança 60% (CERQUEIRA *et al.*, 2019).

No estado do Rio Grande do Sul, até o ano de 2016, os dados deste período dão conta que 463 mulheres foram vítimas de feminicídio entre os anos de 2012 e 2016 (SILVA, 2018, p 104). Neste período havia informações fornecidas pela Secretaria de Segurança Pública sobre a raça das vítimas e conforme estas investigações, o percentual de mulheres negras assassinadas é menor que as mortes de não negras, pois atingem 85,3%, enquanto os feminicídios de mulheres negras é de 13,3% (SILVA, 2018).

### **Interseccionalidade e Envelhecimento**

Repensar a universalidade feminina ocidental a partir dos critérios de raça, classe e gênero fez com que os pesquisadores do Núcleo de Interseccionalidades também contemplassem, para além desses elementos, um olhar especial para o envelhecimento.

Importante, considerar-se que o envelhecimento populacional vem se tornando um fenômeno universal, comum a toda humanidade, e contemporâneo, e no Brasil a partir da década de 1980 este crescimento vem evidenciando-se de forma significativa. O censo demográfico Brasileiro é realizado há cada dez anos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e o último recenseamento ocorreu no ano de 2010, revelando que há cerca de 20 (vinte) milhões de pessoas idosas no país, representando 10% (dez por cento) da população brasileira. Autoras como, Isolda Belo (2013) e Nilza Maria dos Santos (2016), certificam que as mulheres idosas são maioria em todas as sociedades envelhecidas, e que no Brasil a média é em torno de 55,8% na população.

Nesse sentido, o Núcleo Interseccionalidades passou a pesquisar a mulher negra, pobre e velha, visto que o envelhecimento feminino é um fenômeno contemporâneo, progressivo e irreversível. Com isso, buscou-se fundamentar e inovar essa discussão sociológica em grupo, a partir de um longa-metragem brasileiro “Estamira”, produzido por Marcos Prado e José Padilha no ano de 2004 e lançado em 2006. Esse documentário expõe ao público a trajetória de vida de Estamira Gomes de Souza, com 63 anos, mulher; velha; negra; pobre e que sofre de problemas mentais. A partir destas disposições sociais o longa pontua os enfrentamentos vivenciados pela protagonista, a qual permaneceu e trabalhou por mais de 20 anos em um aterro sanitário chamado de Jardim Gramacho localizado na cidade do Rio de Janeiro. Essa obra

cinematográfica obteve repercussão internacional, auferindo prêmios e evidência na mídia (FOLHA DE SÃO PAULO, 2005).

O documentário exhibe a trajetória social de Estamira, e, enfatiza que a personagem sofre de uma deficiência mental, e, ainda assim, elabora diversas análises acerca de valores morais e éticos em que deve contemplar uma sociedade igual e justa. No princípio do longa as primeiras falas da personagem evidenciam críticas ao sistema social, afirma que “tem a missão de revelar a verdade”<sup>3</sup> e “capturar essa verdade ou mentira e tacar na cara”<sup>4</sup>.

O produtor do longa afirma que “ela acreditava ter a missão de trazer os princípios éticos básicos para as pessoas que viviam fora do lixo, onde ela viveu por 22 anos. Para ela, o verdadeiro lixo são os valores falidos em que vive a sociedade”, discorreu o diretor do filme<sup>5</sup>, Marcos Prado.

A problematização estabelecida no documentário parte de categorias de análise em intersecção, que complexificam a trajetória de uma pessoa que vive em constante vulnerabilidade social diante de uma sociedade cega e ausente em políticas públicas, que, em contrapartida, intensifica a discriminação social por meio de privilégios ofertados ao homem branco.

### **Conteúdo Social**

Durante todo o filme, as falas da personagem são feitas por meio de códigos, ou ainda, de uma combinação de lucidez com loucura, de fantasia com razão, sempre em uma perspectiva dual, de anormalidade e normalidade. Argumentando os eixos de subordinação que uma sociedade desigual e precária pode a vir produzir na realidade social dos indivíduos. O documentário dialoga, o tempo inteiro, com o público a partir das interseccionalidades – dos marcadores de idade, gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência e inclusive a violência. Revela que a articulação dessas categorias estruturam a vida das pessoas em sociedade, e muitas vezes, (re) produzem desigualdades e descaso social.

Estamira dá uma aula de consciência social e ambiental quando relata sobre os “trocadilos”<sup>6</sup> de quem tem menos e não joga tanto fora, contribuindo com o meio ambiente, em consequência, auxiliando a diminuir o lixo naquele aterro sanitário. Pontua que as pessoas

---

<sup>3</sup> Estamira (2006)..

<sup>4</sup> Estamira (2006).

<sup>5</sup> Fala do diretor Marcus Prado em Estamira.(2006).

<sup>6</sup> O termo ‘trocadilos’ é uma linguagem construída pela personagem no longa, revela questionamentos e pensamentos da personagem diante dos valores sociais que contempla a atual sociedade (ESTAMIRA, 2006).

precisam economizar e não submeter-se ao consumo exacerbado proveniente do capitalismo, desse modo, promovendo reflexões sociais com quem a assiste.

Para compreender a trajetória de vida de Estamira por meio da ferramenta das interseccionalidades, é preciso atentar-se ao documentário, sobre a cronologia da vida da protagonista e, assim, compreender as motivações de Estamira ter permanecido por mais de 20 (vinte) anos no lixão de Gramacho. O longa reproduz, por meio dos depoimentos dos filhos, as dificuldades que a personagem vivenciou, perdendo o pai muito cedo, sendo criada pela mãe que, após determinado lapso temporal, foi internada em uma casa psiquiátrica lhe causando muitos traumas, ainda, vivenciou dois relacionamentos abusivos, ambos, sendo abandonada e ficando responsável pela criação de seus três filhos.

A violência sexual (estupros), também, esteve presente por duas vezes no curso de vida de Estamira. O somatório desses acontecimentos geraram depressões, alucinações, e, por fim desenvolveram uma psicopatia mental – esquizofrenia. Com base nesses fatos, foram sendo evidenciados no documentário os diferentes eixos de subordinação em intersecção, de forma, simultânea, que Estamira vivenciou. Esses fatos passam a ser problematizados no documentário, em consequência, representam com clareza as motivações da personagem em eleger o aterro sanitário como lar, visto que em seus discursos as sociedades contemporâneas capitalistas estabelecem valores baseados na democracia racial<sup>7</sup>, de classe, de igualdade de gênero, e, à vista disso, ocultam-se três vetores ou mais de discriminações que é acometida (Estamira); a mulher negra, pobre e velha.

Nesse sentido, o longa narra muito bem os diferentes sistemas de opressão em intersecção, os quais a personagem experimentou, sobretudo na velhice (época das filmagens). Por fim, o documentário nos propõe uma análise dessas categorias por meio da ferramenta das interseccionalidades nas sociedades atuais, demonstrando que o lixo de Gramacho representa os valores éticos e morais do contexto social atual repleto de miséria e sujeira. Sendo assim, Estamira representa muitos de nós, negligenciados e oprimidos por sistemas opressores que, apenas, cultuam a juventude, a branquitude, o masculino como dominação de gênero, a produtividade laboral calcado na competição e etc. Então, é no lixão de Gramacho que Estamira se reconhece e encontra sua identidade social, escolhendo esse lixão como um lugar de acolhimento para envelhecer.

---

<sup>7</sup> “O mito [da democracia racial] consistiria em tomar o que eram desigualdades raciais – próprias da ordem racial escravocrata – como desigualdades de classes da ordem competitiva – próprias do capitalismo industrial. A burguesia e a classe média brasileira projetavam tal ideal de comportamento de classe de modo a encobrir o seu racismo (FERNANDES, 2008, p.5).

## **Interseccionalidades e a Imigração**

Com a intenção de agregar aos estudos do Núcleo de Interseccionalidades fora abordado igualmente o tema da Imigração, tanto no seu contexto clássico, como migração econômica, quanto na sua forma mais extrema, o refúgio. A partir dos critérios de raça, gênero, classe é possível obter novos olhares sobre a temática.

Na qualidade de ser humano, há a necessidade de composição de um grupo social e inserção do indivíduo a uma sociedade que lhe pertença e o proteja. Encontra-se aqui o pertencimento como requisito à qualidade de pessoa humana (ARENDETT, 2013).

O principal ponto de separação entre um migrante e um refugiado está na condição de possibilidade de escolha. Enquanto um cidadão decide por migrar ou não, seja em busca de melhores condições econômicas ou qualquer motivo diverso, um refugiado não possui tal privilégio.

Quando tratamos do contexto de uma pessoa solicitante ou já reconhecida como refugiada internacional estamos diante de um processo de migração forçada. Não houve deliberação por parte deste sujeito sobre a mudança de país, mas sim uma expulsão absolutamente involuntária. Além disso, há a necessidade de destaque para a condição de classe social de pessoas refugiadas.

Ao abordar o tema do Refúgio, portanto, não se fala somente de violações aos direitos humanos, da ofensa de direitos específicos, mas a perda de sua comunidade, ou seja, do grupo capaz de lhe garantir proteção e acolhimento. Tem-se, nesta lógica, que “o homem pode perder todos os chamados Direitos do Homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade” (ARENDETT, 2013, p. 317)

Devido à verificação de concessão de proteção a pessoas ao longo de toda história, de forma reiterada, é possível dizer que se trata de um costume internacional. Durante o desenrolar do desenvolvimento humano, com o surgimento dos Estados Nacionais, a principal forma de ajuda de proteção tornou-se a direcionada a pessoas provenientes de outros países e culturas, então perseguidas em seus Estados de origem (JUBILUT, 2007).

Por outro lado, Abdelmalek Sayad (1999) definiu o conceito de Dupla Ausência, em sua obra intitulada de mesmo nome. Sayad cunha o termo com a intenção de indicar o sentimento de não pertencimento vivenciado por imigrantes e refugiados, ao perderem as ligações com seu país de origem e ao mesmo tempo não gozando dos direitos e prerrogativas sociais (e na maioria das vezes nem mesmo jurídicas) de que os nacionais do novo país de residência usufruem.

Os imigrantes e refugiados já não pertencem ao seu Estado de origem, muitas vezes vistos como turistas durante as visitas à sua família – quando possuem a possibilidade de as fazerem – e, simultaneamente, são estrangeiros no local de destino. A dupla ausência é sentida justamente pela não integração social adequada no destino, por motivos diversos, desde culturais até a ausência de políticas públicas (SAYAD, 1999).

Não é difícil de verificar que o acolhimento de refugiados e imigrantes é indesejável. Tanto a ação quanto a inação são instrumentos de controle (AGIER, 2006), sendo que facilmente pode-se aplicar tal perspectiva à crise de refugiados da Europa, como na realidade Brasileira e da América Latina em geral.

O caso europeu fica ainda mais alarmante quando pensamos nos campos de refugiados, como o caso de Calais (França), o principal da região. Manter determinado grupo em campos, apartados do restante da população e com direitos restritos trata-se, nada mais, do que instrumento de controle de massas, conforme nas palavras de Michel Agier

a vontade de muitos governos dos países de acolhida de agrupá-los em campos em vez de deixá-los disseminados no seio da população, todas essas práticas denotam uma mesma obsessão de controle. Sob esse aspecto, os campos representam uma das múltiplas ramificações da sociedade de controle (AGIER, 2006, p.199).

Contudo, não é justo descartar o poder de agência de tais sujeitos, como se percebe ao analisar outras teorias, como a “Network Theory” (em tradução livre como redes migratórias), para a qual a migração anterior facilita a ocorrência de novas migrações, principalmente devido a figura dos “bridgeheads”, pessoas que serviriam como facilitadores prestando informações de como melhor lidar com o processo migratório. A formação de uma comunidade migrante em um destino particular aumenta a probabilidade de migração subsequente para aquele lugar, portanto (APPLEYARD, 1992; BÖCKER, 1994).

## **Reflexões Finais**

Ao longo deste artigo buscou-se, a partir da perspectiva interseccional, expor algumas investigações desenvolvidas dentro do Núcleo Interseccionalidades de Pesquisa em raça, gênero e sexualidades da UFPel. Dentre a pluralidade de atividades desenvolvidas junto a este espaço de pesquisa, aqui compartilhou-se reflexões sobre feminicídio, envelhecimento, imigração e refúgio. Tais problematizações evidenciam as peculiaridades que se apresentam quando o olhar torna-se menos universalista frente aos emblemáticos processos de discriminação, opressão e controle presentes na sociedade contemporânea.

Compreende-se que tais reflexões não seriam percebidas sem a intersecção dos incontáveis critérios de diferença, tais como raça, classe, gênero, religião, idade e orientação

sexual, origem étnica, escolaridade, entre outras, os quais, em articulação, descortinam formas específicas de opressão e privilégios (GOMES, 2019).

Portanto, a partir da perspectiva interseccional tornam-se visíveis questões discriminatórias pertinentes a certos indivíduos e grupos até então negligenciados (RIOS e SILVA, 2015), instrumentalizando uma maior probabilidade de êxito no enfrentamento dessas questões, ao mesmo tempo que contribui para o reconhecimento da diferença como um elemento positivo da diversidade.

## REFERÊNCIAS

### Livros

ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo e Totalitarismo*. Edição de Bolso. Companhia de Bolsa, 2013.

BÖCKER, Anita GM. *Chain migration over legally closed borders: Settled immigrants as bridgeheads and gatekeepers*. 1994.

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

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Vol. I – Legado da Raça-Prefácio, Augusto Sérgio-5 ed.- São Paulo: Globo, p. 299-326, 2008.

JUBILUT, Liliana Lyra. *O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Editora Método, 2007.

RUSSEL, D; CAPUTTI, J. *Femicide: The Politics of Women Killing*. New York: Twayne, Publisher, 1992.

SAYAD, Abdelmalek. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Le Seuil, 1999.

### Teses ou Dissertações

SANTOS, Nilsa Maria da Conceição. *Negras Velhas: um estudo sobre seus saberes nas perspectivas de envelhecimento, trabalho, sexualidade e religiosidade*. 2016, 139f Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. [orientador Dr. Johannes Doll] Disponível em

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142030/000992897.pdfsequence=1.&gt>; Acesso em: 20.12.2019.

SILVA, Carolina Freitas de Oliveira. *A justiça e os feminicídios: um estudo sobre classe, raça e gênero nestes crimes*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2018/10/Silva-Carolina-FO-A-justi%C3%A7a-e-os->

femicídio-em-Pelotas-RS-um-estudo-sobre-classe-gênero-e-raça-nesses-crimes.pdf>. Acesso em: 30.12.2019.

### Revistas ou Periódicos

AGIER, Michel. *Refugiados diante da nova ordem mundial*. Tempo Social, Vol. 18, No. 2, São Paulo, 2006.

APPLEYARD, Reginald. *International Migration and Development-An Unresolved Relationship*. *international migration*, v. 30, n. 3/4, p. 251-266, 1992.

BELO, Isolda. Velhice e Mulher: Vulnerabilidades e Conquistas. *Revista feminismos*, vol.1, n.3 – set. – dez . 2013. Disponível em:<<http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/84/82>>; Acesso em: 15.12.2019.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010483332006000100014>>. Acesso em: 19.09.2018.

CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da violência 2019*. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em 21.11 2019.

CRENSHAW, Kimberlè. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, v. 7, n. 12, p. 171-88, 2002. Acesso em: 19.09.2018.

PASINATO, W. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. *Cadernos Pagu*, n. 37, p. 219–246, 2011. Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp. Disponível em: < <https://goo.gl/7Beiha>>. Acesso em: 21 set. 2015.

RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo da. Discriminação múltipla e discriminação interseccional: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília , n. 16, p. 11-37, Apr. 2015. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522015000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em 08.06.2018.

### Sites

BRASIL. Lei 13.104/2015 de 9 de mar. de 2015. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de mar. de 2015, p.1, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/fzmJtg>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1272&t=ibge-populacao-brasileira-envelhecimento-acelerado&view=noticia>>. Acesso em: 04.12.2019.

ESTAMIRA. Dir. Marcos Prado. [S.I.] ZAZEN, 2006. (127 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibuo079DGF8>. Acesso em: 20.12.2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. "Estamira" ganha prêmio em festival de cinema alemão. Folha Online. [S.I.] 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u53953.shtml>. Acesso em: 20.12.2019.

GOMES, Mara Beatriz Nunes. POLÍTICAS REPARATÓRIAS In: XVI Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, Santa Cruz do Sul, 2019. *Anais...* Pelotas:Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em:<<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/index>>. Acesso em: 29.11.2019.

SILVEIRA, Tainá Mello; GOMES, Mara Beatriz Nunes. Rediscutindo a categoria mulher: contribuições das feministas negras norte-americanas. In: II Simpósio de Gênero e Diversidade: Interseccionalidades e epistemologias do Sul, Pelotas/RS, 2018. *Anais...* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/dgenerus/2019/04/14/anais-e-atestados-provisorios-do-ii-simposio-de-genero-e-diversidade/>>. Acesso em: 30.12.2019.



# **BUROCRACIA DE RUA: A NECESSIDADE DA HUMANIZAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

*STREET-LEVEL BUREAUCRACY: A NEED FOR HUMANIZATION IN IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES*

*Marcia Leite Borges  
Doutora em Ciência Política/Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
e-mail: marcia.borges.bb@hotmail.com*

*Luciana Adélia Sottili  
Mestre em Direito e Justiça Social/Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
e-mail: lusottili@hotmail.com*

## **Introdução**

As políticas públicas estão presentes na vida diária dos cidadãos e personificam a ação do Estado na sociedade. O seu processo de implementação possui inúmeros desafios que precisam ser identificados. Por essa razão, diversos estudiosos vêm se debruçando sob a implementação e o papel dos agentes responsáveis por ela. Estes agentes implementadores trabalham diretamente com o cidadão na entrega dos serviços públicos, são os denominados “burocratas ao nível de rua”.

O presente artigo trata das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, tendo esses burocratas um papel imprescindível, pois representam um elo entre o Estado e os beneficiários, ao estar na linha de frente de execução das ações estatais. Esses profissionais são duplamente pressionados. De um lado, pela oferta, buscando o aumento da efetividade da política, e, de outro, pela sociedade, para ampliar a eficácia das ações desenvolvidas. Outro ponto crucial a ser observado é quanto ao formato do atendimento destinado as pessoas com deficiência e o preparo destes burocratas de rua que atuam no atendimento das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discutir a relevância da burocracia de rua e sua relação com a implementação das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, considerando os elementos de conduta que devem ser levados em conta por estes burocratas. A estratégia metodológica se baseia em uma pesquisa bibliográfica caracterizando os burocratas de rua e os principais problemas que enfrentam para a efetivação das ações estatais com o intuito de melhor situar o tema na perspectiva prática das políticas públicas

Para tal, o artigo se dividiu em três tópicos, inicialmente foi feita uma abordagem sobre o que é e quais as principais características das políticas públicas e sua implementação. Em seguida, foi apresentado especificamente a conceituação, as atribuições e a relevância dos

burocratas ao nível de rua quando da implementação das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência no Brasil. Por último é apresentada a relação dos burocratas de rua e as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência e a necessidade de humanização destes agentes no trato com os beneficiários.

### **Políticas públicas e a sua implementação**

Um dos conceitos de política pública mais difundido, segundo Souza (2006, p. 26), é o de Laswell, onde as “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Contudo, a política pública não tem uma conceituação única, sendo que, para Di Giovanni (2009, p. 4-5), a política pública é “uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas”, um espaço de relação entre o Estado e Sociedade Civil. O presente trabalho aborda o conceito de política pública nos moldes daquele apresentado por Dye (2011) como o que o Estado escolhe fazer, mas também aquilo que ele escolhe não fazer, identificando suas razões e as consequências que tais ações e omissões trazem a sociedade.

Implementar uma política pública não é uma tarefa fácil, dado os inúmeros desafios que surgem quando da colocação em prática das ações estatais. A implementação é “um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção e elementos dos contextos locais de ação” (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 9). Além disso, é um “processo autônomo onde decisões cruciais são tomadas e não só ‘implementadas’” (SILVA e MELO, 2000, p.10). É nessa fase que se permite que “as metas definidas no processo de formulação sejam alcançadas com sucesso” (CARVALHO, BARBOSA e SOARES 2010, p. 2).

Diversos são os elementos que interferem na qualidade da implementação das políticas tais como a comunicação interinstitucional e execução de atividades; o tamanho, competência, hierarquia, controle, autonomia e vitalidade da equipe; e as condições políticas, econômicas e sociais (CARVALHO, BARBOSA e SOARES, 2010). O descuido com esses elementos pode causar falhas durante o processo e aumenta a chance de insucesso das políticas públicas. Nesse sentido, torna-se de grande importância estudar na implementação o que ocorre na base, com a finalidade de identificar os fatores que têm influência na forma de agir e no comportamento das pessoas.

A implementação deve “ser vista como parte contínua e integral do processo político, envolvendo barganha e negociação entre os que querem colocar a política em ação e aqueles de quem as ações dependem” (LOTTA, 2014, p. 192). Esta percepção acarreta a utilização de duas

abordagens para a análise de políticas públicas focadas na sua implementação: *top-down* e *bottom-up*. Essa classificação se relaciona especialmente “com o nível de discricionariedade exercido pelos implementadores. Os modelos trabalham com diferentes níveis e possibilidades de autonomia em relação ao plano ou normas que estabelecem os objetivos da política” (LIMA e D'ASCENZI, 2012, p. 4).

O modelo denominado *top-down* ou desenho prospectivo se baseia “nas estruturas tradicionais de governança, enfatizando a separação entre política e administração, focando no controle e na hierarquia” (LOTTA, 2014, p. 192). Assim, a decisão política deve partir do nível central do governo e ser cumprida seguindo estreitamente os objetivos formulados por eles (NAJAM, 1995). Para esse modelo, a implementação envolve três atores: o formulador, o executor e o público-alvo e é marcada pela despolitização e limitada à atividade técnica, operacional e de natureza executiva, sendo quatro os fatores que ocasionam o êxito da política: comunicação, recursos, disposição e estrutura burocrática; e estes interagem entre si e de forma simultânea (NAJAM, 1995).

O modelo *bottom-up* ou desenho retrospectivo rejeita a ideia de que a política pública deve ser definida no topo do sistema e que os executores devem seguir somente, e de forma rígida, os objetivos propostos (RUA, 1998). Esse modelo considera a implementação como um “processo disperso e descentralizado, reconhecendo o papel importante dos implementadores. Esses podem mudar a forma como a política é implementada ou redefinir objetivos em virtude de constrangimentos encontrados” (LIMA e D'ASCENZI, 2013, p. 7). O processo de criação da política pública é visto “como um *continuum*, no qual há modificação das intenções ao longo das ações. Tem-se como pressuposto que o processo de implementação transforma e adapta as políticas originais” (LOTTA, 2014, p. 192).

Neste modelo a participação de outros atores (sociedade) na implementação das políticas não é somente inevitável, mas também desejável, pois isso auxilia na adequação das políticas às necessidades locais (NAJAM, 1995), colocando os objetivos e planos formulados com uma importância secundária. A ênfase é dada ao processo em si, tendo em vista que os resultados dependem de todo o processo de implementação (LOTTA, 2014). Além disso, os responsáveis pela implementação das políticas são um dos elementos-chave desse modelo, são os denominados burocratas ao nível de rua, aqueles agentes que trabalham diretamente com os usuários dos serviços públicos.

## Os burocratas ao nível de rua

Burocratas ao nível de rua “são todos aqueles que, cotidianamente, interagem com os usuários dos serviços entregando serviços e políticas públicas” (LOTTA, 2019, p. 11), apresentando “poder substancial na execução de seu trabalho” (LIPSKY, 2019, p. 37). Nesse sentido, enquadram-se como:

[...] típicos burocratas de nível de rua [...] os professores, policiais e outros funcionários responsáveis pela aplicação da lei, os assistentes sociais, os juízes, os defensores públicos e outros oficiais dos tribunais, trabalhadores de saúde e muitos outros funcionários públicos que concedem acesso a programas governamentais e possibilitam a prestação de serviços dentro deles (LIPSKY, 2019, p. 37-38).

Ainda, são eles que possibilitam o “acesso do público a direitos e benefícios governamentais e, por meio deles, a população consegue acessar a administração pública, na medida em que interagem continuamente com a população em seu trabalho” (LOTTA, 2014, p. 192).

Eles introduzem aos cidadãos as possíveis expectativas a respeito de serviços públicos e seu lugar na comunidade política. Eles determinam a elegibilidade dos cidadãos a respeito de benefícios e sanções governamentais. Eles supervisionam o tratamento (serviço) que os cidadãos recebem nesses programas. Assim, os burocratas de nível de rua, implicitamente, medeiam a relação constitucional entre cidadãos e o Estado (LIPSKY, 2019, p. 39).

Os burocratas de rua adquirem poder político e estão muito mais próximos da realidade dos cidadãos do que os tomadores de decisão (RUA, 2009). Eles são duplamente pressionados, de um lado pela oferta, buscando o aumento da efetividade da política, e de outro lado pela sociedade, para ampliar a eficiência e a eficácia das ações desenvolvidas. Porém, no desenvolvimento de suas atividades as condições de trabalho não são as mais adequadas, sendo muitas vezes que os recursos são “cronicamente insuficientes em relação às tarefas solicitadas aos trabalhadores; [...] as expectativas das metas das organizações onde atuam tendem a ser ambíguas, vagas ou conflitantes; o desempenho orientado para a realização do objetivo tende a ser difícil, se não impossível de medir” (LIPSKY, 2019, p. 80).

É necessária a compreensão de que a “interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais. Desse amálgama nasce a ação, a política pública de fato. (LIMA e D’ASCENZI, 2013, p. 10). Neste sentido, os valores, os hábitos, os costumes, os estigmas e as percepções individuais dos burocratas de rua têm influência direta no desenvolvimento de suas atividades e consequentemente nos resultados das políticas públicas. Consequentemente, segundo Arretche (2001, p. 6), a disparidade “de contextos de implementação pode fazer com

que uma mesma regulamentação produza resultados inteiramente diversos em realidades diferentes. Ou seja, as instituições impactam as práticas, mas as ações, valores, referências e contextos dos indivíduos também impactam as instituições”. A influência do agente implementador, não deve ser considerada apenas de forma negativa, pois:

[...] a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social (JUNQUEIRA, INOJOSA e KOMATSU, 1997, p. 24).

Contudo, dentre as políticas públicas, as políticas sociais, ou seja, aquelas ações estatais que objetivam a proteção social, são destinadas, em sua maioria, as camadas sociais mais vulneráveis. Por essa razão, é preciso que os agentes implementadores destas ações tenham uma sensibilidade no trato de seus beneficiários, humanizando o atendimento e a prestação dos serviços públicos.

### **As políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência e a humanização dos burocratas de rua no trato com os beneficiários**

Hoje, as principais políticas públicas brasileiras de atenção às pessoas com deficiência envolvem três frentes, a educação, o ingresso no mercado de trabalho e o assistencialismo, garantido através do pagamento do Benefício de Prestação Continuada.

A educação é um dos principais pontos a serem observados, pois é a partir da educação formal e emancipatória que a pessoa com deficiência poderá se inserir no mercado de trabalho e consumo, interagindo com os demais componentes da sociedade.

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) refere que a educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos [...] [com] necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda, o artigo 59 da mesma lei assegura:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, s/p).

No entanto, o sistema de educação brasileiro tem se mostrado ineficiente no que tange ao atendimento e inclusão dos alunos com deficiência. Como exemplo, cita-se a questão da adaptação dos banheiros nas escolas de ensino fundamental, situadas nas áreas urbana e rural, públicas e privadas somam cerca de 39,9% conforme censo escolar de 2017. A adaptação de vias e acessibilidade das dependências escolares do ensino fundamental é de 29,8%.

O mesmo censo, revelou que nas escolas de ensino médio, públicas ou privadas, situadas em área urbana ou rural, as perspectivas se mostram um pouco melhores. A acessibilidade dos banheiros é de 62,2% e a adaptação de dependências escolares e vias é de 46,7%.

Os números ainda escondem outros fatos sociais que não transparecem nas pesquisas como o grande número de evasão escolar, sendo que muitos nem chegam a concluir o ensino fundamental. O estudo de 2017 indica que apenas 1,2% das matrículas correspondem às pessoas com deficiência. Porcentagem essa extremamente baixa quando se compara com o percentual da população que possui algum tipo de deficiência que chegam a somar 23,9% da população total (IBGE, 2010).

A falta de conclusão do ensino formal, além do estigma encontrado ao buscar as vagas de emprego são um dos fatores que dificultam ainda mais a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Quando esta ocorre, é geralmente na ocupação de vagas ociosas as quais ninguém mais tem interesse em assumir ou em atividades informais, ou ainda, em cumprimento a uma disposição legislativa.

Conforme os censos de 2010, 71,5% das pessoas com deficiência encontravam-se na faixa dos economicamente ativos, no entanto, conforme a RAIS de 2016, apenas 1,28% destas pessoas integram o mercado de trabalho formal.

Em parte, este número se deve as cotas obrigatórias, inseridas na Lei 8.213/1991, que obriga as empresas com certo número de funcionários a reservarem um percentual de suas vagas às pessoas com deficiência.

Ainda assim, o mercado de trabalho não inclui as pessoas com deficiência e não age como emancipador social, objetivo intrínseco do emprego. Os empregadores costumam justificar a falta de vagas afirmando que, não há pessoas capacitadas profissionalmente, que são as pessoas com deficiência que não desejam trabalhar, que não é possível incluir estas pessoas em alguns postos de trabalho devido aos riscos que estes podem trazer às pessoas com deficiência, ou ainda, que não há um número suficiente de pessoas com deficiência para preencher as vagas disponíveis.

Observa-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, assegura o direito ao trabalho, dentre outras questões, obrigando as empresas de direito público e privado

a garantir um ambiente acessível às pessoas com deficiência (consoante a NBR 9050<sup>1</sup>), até o direito à igualdade de oportunidades, proibindo qualquer tipo de discriminação no ambiente profissional.

Na breve análise das políticas já elencadas, o que se percebe é que apesar de sua regulamentação em lei, pouco ou nada se fez até o momento para sua efetivação. As pessoas com deficiência permanecem a margem da sociedade, com dificuldades para acessar o sistema de ensino formal ou profissional e com maiores dificuldades, ingressar no mercado de trabalho, dependendo muitas vezes do recebimento do BPC para sua manutenção.

O Benefício de Prestação Continuada (BPC), também conhecido como LOAS é um benefício previsto na Lei Orgânica da Assistência Social, Lei 8.742/1993, em consonância com o artigo 203, da Constituição Federal/88, *in verbis*:

Art. 2º A assistência social tem por objetivos:

I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente:

[...]

d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e

e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família; (BRASIL, 1993)

O recebimento deste benefício não está vinculado ao caráter contributivo, todavia, para fazer jus ao direito de recebê-lo, o núcleo familiar da pessoa com deficiência não poderá auferir renda superior a ¼ do salário mínimo vigente *per capita*.

A regulamentação do BPC veio a ocorrer com o advento do Decreto nº 7.617/2011 que veio a alterar o Decreto nº 6.214/2007, incluindo como critérios para a concessão do BPC às pessoas com deficiência em seu artigo 16:

Art. 16. A concessão do benefício à pessoa com deficiência ficará sujeita à avaliação da deficiência e do grau de incapacidade, com base nos princípios da Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidade e Saúde - CIF, estabelecida pela Resolução da Organização Mundial da Saúde no 54.21, aprovada pela 54ª Assembleia Mundial da Saúde, em 22 de maio de 2001.

§ 1º A avaliação da deficiência e do grau de incapacidade será composta de avaliação médica e social.

§ 2º A avaliação médica da deficiência e do grau de incapacidade considerará as deficiências nas funções e nas estruturas do corpo, e a avaliação social considerará os fatores ambientais, sociais e pessoais, e ambas considerarão a limitação do desempenho de atividades e a restrição da participação social, segundo suas especificidades.

---

<sup>1</sup> [A NBR 9050] estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-urbanos/>

§ 3º As avaliações de que trata o § 1º serão realizadas, respectivamente, pela perícia médica e pelo serviço social do INSS. (BRASIL, 2007)

Com a edição do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, alterou-se a redação do § 2º do artigo 20 da Lei 8.742/93 conceituando a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2011).

Ainda, o § 6º do artigo 20 da Lei 8.742/1993 indica que a avaliação da deficiência e do grau de impedimento deve ser composta por avaliação médica e social, por médicos e peritos do Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, o que no cerne acompanha a previsão do Estatuto da Pessoa com Deficiência que determina em seu artigo 2º, § 1º que:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:  
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;  
II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;  
III - a limitação no desempenho de atividades; e  
IV - a restrição de participação.

Contudo, manteve-se a redação do § 10 deste mesmo dispositivo, dado pela Lei nº 12.470/2011, considerando-se impedimentos de longo prazo, aqueles que produzirem efeitos por no mínimo dois anos.

O critério de impedimento de longo prazo por no mínimo dois anos foi objeto de crítica por parte de Bim e Murofose pois a análise

[foca] a avaliação e tratamento nos sinais e sintomas, valorizando sobremaneira a entidade estrutural patológica. Deste modo, associa-se à unicausalidade, conferindo uma dimensão estritamente biológica ao ser humano, descontextualizando-o de sua posição biográfica, familiar e social (BIM; MUROFOSE, 2014, p. 348).

O que demonstram as autoras é que através da análise biomédica ao perito médico é possível, mesmo nos casos em que este constata a incapacidade do paciente, entender que a deficiência que acomete o paciente não se enquadra no quesito de longo prazo.

No intuito de avaliar esta condição de impedimento de longo prazo foram introduzidos novos indicadores no instrumental de avaliação da pessoa com deficiência para acesso ao BPC. Entre eles, a indicação, pelo perito médico, de uma das três alternativas: (1) sim; (2) não é possível prever nesse momento, mas há chances de impedimentos se estenderem por longo prazo; e (3) não. O contexto social do requerente terá impacto, com reconhecimento ou não do direito ao benefício, caso a escolha do perito seja pelos indicadores 1 ou 2, mantendo-se a concessão ou indeferimento dependentes da combinação dos qualificadores dos três componentes da avaliação (fatores ambientais, atividades e participação, e funções do corpo). No entanto, caso opte pela alternativa 3, o benefício será indeferido, independentemente do grau de incapacidade



existente no momento da avaliação, desconsiderando-se, inclusive, a avaliação social e médico-pericial realizadas. (BIM; MUROFOSE, 2014, p. 358).

Este é um dos muitos exemplos da influência do burocrata de rua ao implementar-se uma política pública, pois ao invés de ampliar o atendimento de forma a assegurar o direito do cidadão, ocorre o inverso e a análise do burocrata de rua acaba por dificultar ou mesmo impedir o acesso da pessoa com deficiência ao BPC.

O fato ocorre não somente no âmbito das autarquias como também no judiciário, conforme pesquisa realizada na Comarca de Pelotas/RS, em que se constatou que um mesmo perito médico judicial, especializado em ortopedia e traumatologia, realizou 25 perícias no decorrer de quatro dias, mantendo intervalos não superiores a 20 minutos entre cada perícia agendada. (COSTA, et al, 2018)

A questão da humanização tem se feito mais comumente presente no âmbito das Unidades Básicas de Saúde que vêm mudando sua forma de atendimento para aderir à Política Nacional de Humanização (PNH), formulada pelo Ministério da Saúde. Mas isso não interfere que seja utilizada em outros meios de atendimento das políticas públicas de forma a possibilitar um atendimento voltado a compreender e respeitar o outro, possibilitando ao cidadão a concretização de seus direitos de cidadania, ao menos em parte.

### **Considerações finais**

Observa-se que muitos estudiosos privilegiam somente as condições materiais do processo de implementação das políticas públicas, o que não possibilita a identificação das ideias e percepções dos implementadores e do público-alvo, dificultando a compreensão das ações dos envolvidos e sua interferência nos resultados. Estas abordagens não contemplam os aspectos culturais e a concepção de mundo dos indivíduos envolvidos no processo de análise das políticas públicas, aspectos estes, que influenciam diretamente em seus resultados.

É patente a diferença do burocrata de rua que possui um atendimento humanizado pois ele tem a capacidade de aproximar o direito das pessoas que o buscam, mudando vidas para melhor, ao passo que o burocrata de rua que não entende seu papel na aplicação da política pública, pode afastar as pessoas de seus direitos, afastando-as igualmente do processo de concretização de seus direitos de cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M.T. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.; CARVALHO, M.C.B. de (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BIM, M.C.S.; MUROFUSE, N.T. Benefício de Prestação Continuada e perícia médica previdenciária: limitações do processo. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 118, p. 339-365, 2014.-

BORGES, Marcia Leite. A nova conceituação de pessoa com deficiência e sua importância na concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) no Brasil. In: *CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA*, 10., 2017, Montevideo. Anais... Montevideo: Associação Latino-Americana de Ciência Política (ALACIP), 2017.

BORGES, M. L.; SOTTILI, L. A.. Políticas públicas para pessoas com deficiência: um breve relato histórico de sua evolução. In: V Jornada Internacional sobre Ética, Justiça e Gestão Institucional, 2019, Niterói. *Breves escritos sobre ética, justiça e instituições*. Niterói: UFF, 2019. v. 2. p. 165-166.

BORGES, M. L.; SOTTILI, L. A. A efetividade da política educacional brasileira na qualificação das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho In: *XXVII Congresso Nacional do CONPEDI* Porto Alegre – RS, 2018, Porto Alegre. Direitos sociais e políticas públicas III. Florianópolis: CONPEDI, 2018. v.1. p.279 – 297

BORGES, M. L.; SOTTILI, L. A.. *A desconstrução do estigma em relação às pessoas com deficiência através das políticas públicas: uma revisão histórica*. 2019

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei ordinária). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, 07 jul. 2015, Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 jul. 1991, Seção 1, p. 14809.

BRASIL. Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 08 dez. 1993, Seção 1, p. 18769.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

CARVALHO, M.L; BARBOSA, T.R.; SOARES, J.B. *Implementação de Política Pública: uma abordagem teórica e crítica*. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur. Mar del Plata, Argentina, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%87%C>>

3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABORDAGE  
M%20TE%C3%93RICA%20E%20CR.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12/12/2019.

COSTA, J. R. C.; MENDES, B. L. ; ENGELKE, C. R. ; BRAGA, J. T. S. ; SOTTILI, L. A. ; BORGES, M. L. Cem laudos, cem casos, cem vidas sem acesso à justiça: a produção taylorista-fordista na produção dos laudos periciais no âmbito dos Juizados Especiais Federais e seus reflexos. *Juris Plenum Previdenciária*, v. VI, p. 41-62, 2018.

DI GIOVANNI, G. *As estruturas elementares das políticas públicas*. Caderno de Pesquisa NEPP/UNICAMP, n°82, 2009.

DYE, T.R. *Understanding public policy*. Boston: Longman, 2011.

I.SOCIAL. Pessoas com Deficiência: expectativas e percepções do mercado de trabalho. 2011. BR disponível no site: [https://isocial.com.br/download/contratacaodedeficientes\\_deficiencia\\_relatorio-2011.pdf](https://isocial.com.br/download/contratacaodedeficientes_deficiencia_relatorio-2011.pdf)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

JUNQUEIRA, L.A.P; INOJOSA, R.M; KOMATSU, S. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. In: XI Concurso de Ensayos del CLAD. Anais. Caracas, Venezuela. 1997. Disponível em <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>>. Acesso em: 28/12/2019.

LIMA, L.L.; D'ASCENZI, L. *Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas*. Rev. Sociol. Polit. vol.21 no.48 Curitiba Dec. 2013. Disponível em: <<http://anaisenapegs.com.br/2012/dmdocuments/19.pdf>>. Acesso em: 28/12/2019.

LIPSKY, M. *Burocracia no nível de rua: os dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Edição Expandida do 30º aniversário; tradução: Arthut Eduardo Moura da Cunha, Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, G.S. *Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas*. Cadernos Gestão Pública e Cidadania - FGV, v. 19, n. 65, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/10870/40890>>. Acesso em: 15/12/2019.

LOTTA, G.S. Prefácio à edição brasileira. In: LIPSKY, M. *Burocracia no nível de rua: os dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Edição Expandida do 30º aniversário; tradução: Arthut Eduardo Moura da Cunha, Brasília: Enap, 2019.

NAJAM, A. *Learning from the Literature on Policy Implementation: a synthesis perspective*. International Institute for Applied Systems Analysis. Austria, 1995. Disponível em: <<http://webarchive.iiasa.ac.at/Admin/PUB/Documents/WP-95-061.pdf>>. Acesso em: 20/12/2019.

RUA, M.G. *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos*. In: O Estudo da Política: Temas Seleccionados. RUA, M.G.; VALADÃO, M, I. Paralelo 15. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20\\_%20analise%20depoliticaspUBLICAS.pdf](http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analise%20depoliticaspUBLICAS.pdf)>. Acesso em: 22/12/2019.

SILVA, P.L.B.; MELO, M.A.B. *O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos*. Caderno nº 48. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP – UNICAMP. Campinas, 2000.

SOTTILI, Luciana Adélia. A influência da formação do perito médico na efetivação da perícia biopsicossocial. In: COSTA, José Ricardo Caetano (Org.). *Perícia biopsicossocial: um enfoque inter e multidisciplinar*. São Paulo: LTr, 2018.

SOUZA, C. *A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias - ano 8, nº 16. Porto Alegre jul/dez 2006.

# **O PAPEL DO DOCENTE E DO INTÉRPRETE DE LIBRAS: ASPECTOS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS PARA FAVORECIMENTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS**

*THE ROLE OF THE TEACHER AND THE LIBRAS INTERPRETER: ASPECTS THAT PERMEATE THE RELATIONSHIP OF THESE PROFESSIONALS TO FAVOR THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS*

*Margareth Kayser Pereira  
Mestranda – PROFEPT/Instituto Federal Sul-rio-grandense  
margakayserpeeira@gmail.com*

*Kim Amaral Bueno  
Doutor/Instituto Federal Sul-rio-grandense,  
kim.amaral@ymail.com*

## **Introdução**

No decorrer dos últimos anos muitas políticas para inclusão de pessoas com deficiência - PcDs têm sido implantadas buscando reduzir a segregação pela qual essas pessoas ainda passam. Muitas dessas políticas são destinadas às pessoas que vivenciam ou desejam vivenciar ambientes escolares na condição de aluno. Essas se fazem necessárias para assegurar os direitos desses indivíduos, tanto de acessibilidade aos currículos, quanto à sua mobilidade na escola.

Os debates e a presença de alunos com deficiências em escolas regulares ainda ocasionam questionamentos por parte dos professores acerca de suas práticas pedagógicas para atender esse público. Apesar de o processo de inclusão não depender, exclusivamente, do professor, esse é um dos principais atores da inclusão de seus alunos. Juntos aos alunos surdos, sua atuação requer a presença de um intérprete de Libras, profissional que assume o papel de interlocutor para garantir a comunicação para esses alunos.

A partir disso, o presente estudo propõe-se a investigar como a atuação conjunta desses profissionais proporciona ao aluno surdo uma educação inclusiva. Essa pesquisa adotou a seguinte problemática norteadora: “quais são os aspectos que permeiam a relação desses profissionais para favorecimento da inclusão de alunos surdos?”.

A presença do intérprete de Libras dentro de sala de aula é um exemplo de resultado decorrente dos movimentos da sociedade organizada ocorridos nas últimas duas décadas, em especial, dos representantes das comunidades surdas. A criação de diversas políticas públicas ocorreu a partir desse tipo de movimento, o qual buscava e continua buscando a garantia de direitos das partes marginalizadas da sociedade. O grupo de cidadãos com deficiência foi um dos públicos atendido por essas políticas, com a prerrogativa de promover a inclusão dessas pessoas, nas mais diversas necessidades, promovendo acessibilidade na dinâmica social.

Essas políticas são fundamentais, considerando que é emergente a sociedade dar respostas para essas pessoas, tendo em vista que, segundo o Senso 2010 (IBGE, 2010), as PcDs representam uma parcela significativa da população total do Brasil: 45.606.048 de brasileiros têm pelo menos um tipo de deficiência. Em especial, as pessoas com deficiência auditiva correspondem a 5,1% da população brasileira, sendo que na faixa etária entre 0 (zero) e 17 (dezesete) anos há 66.839 pessoas com deficiência auditiva no critério “não consegue de modo algum” e 116.328 pessoas em relação ao critério “grande dificuldade”<sup>1</sup>.

Diante desse cenário, a temática “processos inclusivos de pessoas surdas” possui uma grande relevância social, merecendo atenção e ampliação de estudos para que o debate sobre esse assunto seja fomentado diante da sociedade. Para tanto, além de apresentar os resultados da pesquisa realizada, para responder a sua problemática norteadora e contribuir ao contexto investigado, o presente estudo também apresentará a proposta de um produto educacional destinado aos docentes. Esse consistirá em um livro digital, que conterà alguns aspectos sobre as principais legislações, breves premissas teóricas sobre inclusão de alunos surdos e apresentação estratégias pedagógicas necessárias para o trabalho junto aos alunos surdos.

Para o desenvolvimento do presente artigo empregou-se como metodologia pesquisas bibliográfica e documental para aprofundar os contextos históricos da educação inclusiva. A partir disso, será possível melhor compreender como as pessoas com deficiência estavam inseridas nos mais diversos contextos vivenciados pela humanidade após a educação ser institucionalizada. Nessa revisão, primeiramente, foram investigados os conceitos e elementos acerca dos processos inclusivos a partir dos princípios da educação integral emancipatória, tendo como principais referenciais teóricos os estudos de MARX E ENGELS (2011) e SAVIANI (2007). A partir disso, a revisão voltou-se aos estudos sobre educação de pessoas surdas, para aprofundar o entendimento sobre o sujeito surdo e os aspectos envolvidos para sua educação numa perspectiva inclusiva. Para tanto, a pesquisa concentrou-se nos estudos de SACKS (1989), SKLIAR (2013 e 2016), VYGOTSKI (1983 e 1991), BEYER (2013).

Ademais, em diálogo com a revisão bibliográfica, também foram investigadas os principais documentos, em especial, normativas brasileiras que visam a atender e garantir os direitos das pessoas com deficiência, principalmente aquelas voltadas às pessoas surdas. Além disso, o estudo propõe uma abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso no Instituto

---

1 Os critérios foram baseados no conjunto de perguntas propostas pelo Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência (Washington Group on Disability Statistics – WG). Os critérios “não consegue de modo algum” e “grande dificuldade” foram utilizados como uma linha de corte, ou seja, identifica-se como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que responderam assertivamente a esses critérios em uma ou mais questões do tema apresentadas no questionário do Censo 2010 (IBGE, 2010).

Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre em turmas com aluno surdo. Para isso, adotaram-se as estratégias de observação e entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores e intérpretes e aplicação do livro digital desenvolvido pela autora junto aos docentes. O artigo se propõe a apresentar a parte inicial da pesquisa, que consiste na revisão bibliográfica e documental e o planejamento do produto educacional que será desenvolvido e aplicado aos docentes do contexto investigado.

**Pessoas com deficiência no ambiente escolar: transformação de paradigmas e processos inclusivos**

Através dos elementos anunciados por Saviani (2007), quando reconhece os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, é possível perceber como se configurou a sociedade como a conhecemos, num direcionamento de segregação e exclusão. Para Saviani (2007, p. 155) foi a partir da apropriação privada das terras o primeiro movimento de divisão de classes, e, conseqüentemente, uma nova estrutura da sociedade. Dessa forma, essa divisão caracterizou-se por “proprietários” e “não-proprietários”, respectivamente, classe dominante e classe dominada. Conforme Marx e Engels (2011, p. 24) encontra-se na história a sociedade organizada pela distinção entre diferentes grupos:

Nos primórdios da história encontramos, quase em toda a parte, uma organização completa da sociedade em diferentes grupos, uma série hierárquica de situações sociais. Na Roma antiga, temos patrícios, cavaleiros, plebeus e escravos; na idade média, senhores feudais, vassallos, mestres de corporação, oficiais e servos; além disso, em quase todas essas classes comportam divisões hierárquicas.

Na sociedade burguesa moderna, oriunda do esfacelamento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a substituir as antigas classes por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta.

A organização social a partir da diferenciação de classes trouxe conseqüências aos processos educativos, que sofreram grande transformação. Saviani (2007, p. 154) relembra que antes desse evento, nas comunidades primitivas, a educação coincidia com a vida: “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações”. Já no cenário de sociedade de classes, a educação passa a ser desenvolvida a partir de uma divisão, identificada já na época do escravismo antigo. Manacorda (2010, p. 427) assinala que nesse período podia-se verificar que havia a separação entre educação e trabalho: “discriminação entre instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos”.

Esse contraditório perpassa a idade média, chegando à idade moderna, com uma divisão fortalecida pela consolidação do regime capitalista. Segundo Marx e Engels (2011, p.

24), a sociedade passou a “se dividir em apenas dois grandes blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado”. E dessa forma, a educação permanece dividida, agora com um claro entendimento de que, conforme discorre Saviani (2007), há a existência de um tipo de ensino para aqueles que serão dirigentes e outro para aqueles que serão mãos de obra para a indústria - o proletariado.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo de produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p.159).

A partir disso, é possível identificar que a educação, após a Revolução Industrial, esteve fortemente vinculada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A classe de proletariado passa a ingressar nas escolas para aprender aquilo que a sociedade exigia dele, força de trabalho qualificada. Nesse sentido, não era o objetivo da classe dominante, da burguesia, que os ambientes escolares possibilitassem a formação de cidadãos reflexivos e críticos capazes de atingirem a posição de dirigentes.

Dentro desse contexto, é possível inferir que promoção de educação às pessoas com deficiência não era prioridade, uma vez que essas eram vistas como incapazes. De forma geral, para a sociedade, pessoas nessas condições não podiam viver uma vida dita normal junto às demais pessoas, tampouco frequentar uma escola e exercer alguma profissão. Essas afirmações fundamentavam-se pelo entendimento clínico que à época prevalecia acerca das pessoas que tinham algum tipo de deficiência:

Os que apresentam alterações orgânicas (estruturais ou funcionais) são considerados estatisticamente como desviantes. Socialmente estão percebidos como “enfermos e incapazes”. Nesses sentidos, deficiência se confunde com patologia, e as limitações que dela decorrem (como não ver, não ouvir, não andar, por exemplo), como impeditivas de uma vida “normal” em sociedade. (CARVALHO, 2007, p. 18).

Nesse panorama, no qual a grande maioria dos cidadãos é impossibilitada de frequentar ambientes escolares emancipatórios, há uma diversidade de grupos que se encontravam à margem da sociedade, para os quais os processos de escolarização foram efetivamente marcados por movimentos de exclusão. As pessoas com deficiências pertencentes a esses grupos da sociedade dependeram de movimentos internacionais e implantação de políticas públicas nacionais para que as barreiras excludentes da sociedade fossem rompidas para garantia do direito a sua participação da dinâmica social. Skliar (2013)



esclarece que esses grupos assemelham-se por serem compreendidos com aqueles que ocupam o mesmo espaço na sociedade, o da minoria:

A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a educação de crianças de rua, a dos presos, os indígenas, dos analfabetos, etc [...] grupos, que com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo. (SKLIAR, 2013, p. 14).

A inclusão social, que vem de encontro aos processos excludentes, é um movimento em que a sociedade elimina as barreiras excludentes e proporciona a todos a participação da dinâmica social, sem diferenciação entre os cidadãos. Conforme Sasaki (2006) explica, a inclusão das pessoas na sociedade deve ocorrer, compreendendo que é responsabilidade dessa sociedade atender às necessidades de todos os seus membros a partir de sua própria modificação: “O desenvolvimento [...] das pessoas com deficiências deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como pré-requisito para estas pessoas fazerem parte da sociedade, ‘como se elas precisassem pagar ingresso para integrar a sociedade’” (SASSAKI, 2006, p. 40).

A transformação da sociedade, constituída pela distinção de classes, ocasionou grandes mudanças às questões de direitos. Estabelece-se rapidamente o direito à propriedade privada e as garantias aos seus detentores e muito lentamente o direito do cidadão comum. Quanto a esse entendimento, é importante mencionar que os primeiros movimentos de inclusão estão vinculados aos processos históricos dos direitos humanos, trazidos à discussão diante da sociedade durante a Revolução Francesa, especificamente com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão no ano de 1789, um marco histórico em relação ao entendimento dos direitos humanos. Seu primeiro artigo declara que: “Art. 1º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789).

Segundo Bobbio (2004), esse ato representou um momento decisivo, que assinalou o fim de uma época e o início de outra, e, portanto, indicam uma virada na história do gênero humano. Um grande historiador da Revolução, George Lefebvre, escreveu: “Proclamando a liberdade, a igualdade e a soberania popular, a Declaração foi um atestado de óbito do Antigo regime, destruído pela revolução” (LEFEBVRE apud BOBBIO, 2004, p. 40).

Essa declaração, na prática não mudou muito a vida da maioria das pessoas, pois ainda dava indícios de diferenciação entre os indivíduos. Foi apenas com a declaração instituída em 1948, pela Organização das Nações Unidas - ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada quase dois séculos após a primeira declaração, que trouxe em seu Artigo

1º um pensamento mais próximo à premissa de inclusão social: “Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948). Assim, diferentemente dos preceitos da declaração de 1789, essa nova declaração erradica a possibilidade de diferenciação entre as pessoas e defende a dignidade entre as pessoas.

As teorias dos direitos humanos permitem uma ampla e profunda reflexão considerando os diferentes cenários de discriminação e exclusão vivenciados pelos distintos grupos sociais ao longo da história. Desses, podemos citar a luta pelos direitos das mulheres, o combate a qualquer tipo de discriminação racial, a busca pelas garantias dos direitos dos trabalhadores e a garantia de socialização das pessoas com deficiências.

Após quase trinta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1975, foi proclamada pela ONU, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Essa declaração constituiu um marco histórico quanto aos direitos das pessoas com deficiências e veio de encontro aos cenários discriminatórios que esses indivíduos sofriam. Assim, neste ano a ONU, proclamou:

[...] As **pessoas deficientes** gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família. (ONU, 1975, grifo da autora).

A partir de então, um novo paradigma começou a se estabelecer, rompendo com o entendimento apenas clínico, no qual a patologia da pessoa era o grande foco. Esse fato ocasionou mudanças na sociedade e um movimento para o caminho da inclusão passou a se fortalecer. Esse movimento caracterizou-se pelo processo de integração social das pessoas com deficiência, processo que proporcionou o rompimento de algumas barreiras excludentes presentes na sociedade, mas ainda não garantia a totalidade de igualdade de direitos e a participação efetiva das pessoas com deficiência da dinâmica social. Essa perspectiva ainda segregadora ocasionou o estabelecimento de um novo paradigma, que adotou como máxima a inclusão:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão de pessoas que – por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 2006, p. 16).

Foi no ano de 1994, com a Declaração de Salamanca pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que a inclusão escolar foi tratada para além da concepção de integração, contemplando os aspectos necessários para que todas as pessoas com deficiência pudessem frequentar os ambientes de escolas regulares. Essa Declaração proclama alguns princípios, dentre os quais deixa claro “que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994).

Especificamente no Brasil, o longo período ditatorial vivenciado, inibiu o país acompanhar os movimentos de inclusão ocorridos a nível mundial, ocasionando o surgimento tardio de processos inclusivos. Esses emergiram a partir dos movimentos de redemocratização instaurados após o Regime Militar, possibilitados principalmente pela instituição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que dispõe em seu Artigo 5º que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Dessa forma, não há dúvida que a garantia ao cidadão em participar da dinâmica social está ligada diretamente aos direitos humanos, cujos princípios são inseparáveis ao conceito de democracia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada no ano de 1996, elaborada em consonância com o momento de redemocratização vivenciada no país após o término do Regime Militar, trouxe em seu texto a previsão da educação especial ocorrer, preferencialmente, em escolas regulares. Apesar do termo “preferencialmente”, foi a partir dessa Lei e o compromisso estabelecido do Brasil com a Declaração de Salamanca, que a educação para pessoas com deficiência começou a ser repensada no país a luz de uma educação inclusiva.

### **Educação de surdos numa perspectiva inclusiva**

Pensar a educação a partir de uma perspectiva inclusiva é compreender que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou sociais, possuem o direito ao acesso à escola. Esse acesso deve ser entendido para além do sentido de ingresso, pois deve contemplar principalmente condições que garantam aos estudantes acessibilidade aos diferentes ambientes e currículos escolares.

Inclusão social é um movimento em que a sociedade elimina as barreiras excludentes e proporciona a todos a participação da dinâmica social, sem diferenciação entre os cidadãos.

Nesse sentido, uma escola inclusiva, deve se propor à inclusão escolar, atendendo todas as crianças, sem qualquer exceção: “nesse sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem dos alunos.” (BEYER 2013, p 13).

Todavia, no contexto histórico, as experiências das pessoas surdas, assim como com os demais sujeitos com deficiência, foram marcadas por processos excludentes. Os surdos sofreram com os diferentes entendimentos sobre surdez, quase na sua totalidade, a partir da visão dos ouvintes. Segundo Skliar (2013, p. 101), esses entendimentos, na sua maioria, voltavam-se ao modelo clínico terapêutico, cuja visão sobre surdez estava diretamente voltada aos aspectos patológicos. Isso por muito tempo prejudicou o desenvolvimento dos sujeitos surdos, pois se focava na cura da surdez e não nas possibilidades do desenvolvimento a partir da compreensão da língua de sinais como meio de comunicação, cultura e construção de pensamentos. Nesse sentido, o modelo clínico condicionava o desenvolvimento cognitivo da criança ao seu *déficit* biológico. À pessoa surda, seu desenvolvimento ficava restrito à surdez do ouvido. Consequentemente, as estratégias e recursos educativos apresentavam índole reparadora e corretiva. (SKLIAR, 2013, p. 102).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não possibilitou de imediato o entendimento de que os alunos com deficiência passariam a frequentar as escolas regulares e tampouco essas tinham condições para atendê-los. Dessa forma, foram legislações posteriores que vieram a regulamentar como a educação especial seria gerida na escola regular. Em especial sobre a educação de alunos surdos, esse movimento tardou ainda mais, pois o processo inclusivo desses sujeitos dependia da Língua Brasileira de Sinais ser reconhecida como a língua Brasileira oficial, língua que os surdos utilizam para comunicarem. Também dependia de profissionais capacitados para serem interlocutores entre os alunos e os docentes. Foi no ano de 2002, através da Lei Nacional nº 10.436/2002, que a LIBRAS ficou reconhecida como: “meio legal de comunicação e expressão”. (BRASIL, 2002, p. 01).

Essa Lei foi regulamentada apenas no ano de 2005 com a publicação do Decreto nº 5.626 de 2005. Esse decreto foi importante para o processo inclusivo das pessoas surdas, pois além de apresentar algumas definições, também estabeleceu estratégias para difusão da LIBRAS e a garantia de comunicação das pessoas surdas. Segundo esse Decreto, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” (BRASIL, 2005).

Nessa mesma normativa, há a definição de deficiência auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005). Essa normativa contempla essas duas definições, pois a cultura surda atinge aspectos próprios, de linguagem e expressão que se difere da definição simples de deficiência auditiva. No material “Atitudes que fazem a diferença com PCD”, produzido pela Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul se esclarece essa diferença de entendimento:

A pessoa com deficiência auditiva pode ser atendida normalmente, desde que haja um direcionamento do olhar para ela, com falas calmas e articuladas, sem exagero. Na falta do entendimento, utilizar gestos de apoio como apontar para objetos ou mostrar os objetos. Ela é uma pessoa que compreende pela pouca audição ou pela leitura labial, e não é usuária de Libras.

Com relação ao atendimento aos surdos, o direcionamento do olhar também é importante. Os surdos são reconhecidos pela sua forma de expressão, que é totalmente em Língua de Sinais. Seria interessante os espaços disporem de pessoas que saibam Libras (FADERS, 2013, p. 17).

Nesse sentido, Skliar (2013) reflete sobre a surdez, em seus estudos, a partir da perspectiva de que os aspectos que permeiam a cultura surda transcendem à condição da deficiência auditiva. PERLIN (2016) corrobora com esse entendimento, afirmando que o surdo é um sujeito surdo, com identidade surda. Para essa autora a cultura surda não se aproxima da cultura ouvinte, uma vez que é constituída como atividade criadora a partir de ação e atuação visual. Nesse sentido, ser surdo é “pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.” (PERLIN, 2016, p. 56).

Para Sacks (1989) há uma diversidade de entendimentos sobre o termo “surdo”, pois a pessoa pode apresentar surdez desde o nascimento de forma total ou em diferentes graus, ou adquiri-la no decorrer da vida: “O termo ‘surdo’ é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial.”. (SACK, 1989, p. 11). Esse autor aborda a questão da linguagem como um dos principais aspectos para desenvolvimento das pessoas surdas, pois para se comunicar, compartilhar e adquirir informações, viver plenamente em sociedade requer que façamos utilização da língua. Por isso, ele relembra que na história os surdos, assim como pessoas com outros tipos de deficiência, eram vistas como incapazes e por vezes como uma aberração da natureza:

Foi por esse motivo que os natissurdos, ou, em inglês, “deaf and dumb”, foram julgados “estúpidos” por milhares de anos e considerados “incapazes” — incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter um trabalho adequadamente estimulante — e que lhes foram negados direitos humanos fundamentais. (SACK, 1989, P. 12).

Sacks (1989) retoma alguns estudos sobre surdos, inferindo que o desenvolvimento do sujeito, quanto sua linguagem e pensamento, não estão vinculados apenas as suas funções biológicas: “mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente — o mais maravilhoso dos presentes — de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto à natureza.” (SACKS, 1989, p. 7). Diante disso, esse autor faz referência ao pensamento de Vigotsky, para o qual linguagem tem ao mesmo tempo função social e intelectual:

Para Vygotsky, o desenvolvimento da língua e das capacidades mentais não era aprendido, do modo ordinário, nem emergia por epigênese, possuindo, em vez disso, uma natureza social e mediata, emergindo da interação de adulto e criança e internalizando o instrumento cultural da língua para os processos de pensamento. (SACKS, 1989, p. 91).

Segundo Beyer (2005), ao se realizar qualquer estudo, qualquer discussão sobre inclusão, há a necessidade de aprofundar os pensamentos de Vigotsky, pois, segundo esse autor: “talvez ele tenha sido o primeiro pensador cujas ideias abordaram conceitos centrais do projeto de inclusão escolar.” (BEYER, 2005, p. 01). Os pensamentos desse teórico soviético foram construídos com influência direta do momento histórico que vivenciava. Ele nasceu na Bielo-Rússia e graduou-se no ano de 1917, em plena Revolução Russa, com fortes movimentos socialistas influenciados pelos pensamentos marxistas. Vigotsky não foi um teórico propriamente marxista, mas suas obras sofreram influências da teoria dialética marxista:

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. (COLE e SCRIBNER, 1991, p. 10).

Por esse contexto, muito de suas ideias podem ser consideradas pioneiras, principalmente, por ele ter a preocupação de que suas pesquisas tivessem relevância prática, tanto para a educação quanto na área médica. Em seus trabalhos, Vigotski também estudou sobre deficiência, produzindo a obra “Estudos sobre defectologia”, no qual dedicou um espaço para abordar o tema surdez. A partir desses estudos, as pessoas surdas são, segundo Vigotsky (1983, p. 117 - tradução da autora): “capazes de realizar em toda a sua plenitude o comportamento humano, isto é, levar uma vida ativa.” Para isso elas necessitam se comunicar a partir de meios que não pela fala, como a língua de sinais.

Para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, em especial das surdas, é fundamental a premissa Vigostskyana da necessidade de interações sociais em seu grupo, para que se tornem capazes de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem (BEYER, 2005, p. 01). Vigotsky (1983) rompe com o entendimento de que as pessoas surdas são incapazes ou puramente aberrações. Para ele a surdez, assim como a cegueira, não pode ficar restrita à condição de patologia, pois implica na necessidade da busca de novos caminhos sensoriais para que a pessoa possa se desenvolver e viver em sociedade: “a cegueira ou surdez é uma condição normal e não mórbida para a criança cega ou surda: ela sente esse defeito apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida em si mesmo.” (VIGOTSKY, p. 116, 1983 – tradução da autora)

A partir do pensamento de Vigotsky, entende-se que a pessoa surda pode se desenvolver, fazendo uso de outras formas para compreender o mundo e interagir com ele, como utilizando a língua de sinais. No Brasil, como supracitado, os surdos utilizam a LIBRAS para isso, sendo o direito dessas pessoas a presença do profissional intérprete no ambiente escolar para que seja possível conviverem nesse espaço. Esse profissional é fundamental para que o aluno surdo seja incluído numa escola regular, pois exerce o papel de interlocutor na comunicação realizada entre o professor e aluno. Sua contribuição no processo inclusivo dos alunos surdo transcende apenas à interpretação da língua, uma vez que também pode interpretar a cultura de um mundo para o outro (SACKS, 2010, p. 103).

Skliar (2013), assim como Beyer (2005), também discorre sobre “estudos surdos” analisando a concepção de Vigotsky sobre a surdez e a educação de surdos, concordando com esse quanto à definição do problema da educação desse grupo como uma das mais complexas questões teóricas da pedagogia científica. (SKLIAR, 2013, p. 112). Ainda segundo Skliar, a teoria sócio-histórica de Vigotsky diante das questões acerca do desenvolvimento das crianças surdas, apesar de lógica, era demasiadamente otimista para a época:

A absoluta predominância do método oral puro, a proibição explícita do uso das mãos e a inexistência de estudos científicos sobre a língua de sinais colocaram Vigotsky, em nossa opinião, diante de uma encruzilhada difícil de resolver. Entretanto, para autores como Zaitseva (1990), a posição de Vigotsky, em relação ao problema da língua oral e da língua de sinais na educação de surdos, eram bem claras: a língua de sinais é o meio natural de comunicação e o instrumento do pensamento da criança surda [...]. (SKLIAR, 2013, p. 113).

No contexto da educação de alunos surdos, tanto o papel desse profissional quanto do professor são imprescindíveis para que o aluno possa se desenvolver sem qualquer tipo de prejuízo. Por isso a importância do docente compreender que a surdez não deve ser tratada

como aspecto limitador e que aluno surdo se difere apenas por utilizar de recursos de comunicação diferentes da oralidade.

### **Plano de desenvolvimento do produto educacional**

A partir da análise do contexto e dos dados obtidos a partir da pesquisa de campo realizada, será desenvolvido um produto educacional, que terá como objetivo principal ambientar o docente aos elementos que envolvem a aprendizagem de alunos surdos. Para isso o produto elaborado será um pequeno livro digital contendo alguns aspectos importantes sobre as principais legislações sobre o tema, apresentação de breves premissas teóricas sobre inclusão de alunos surdos e práticas pedagógicas inclusivas voltadas às pessoas surdas.

Para elaboração desse material será considerada a experiência vivenciada na pesquisa, para além da teoria, para que a experiência e os conhecimentos dos pesquisados se tornem aliados para que esse material tenha significado as suas práticas pedagógicas. Larrosa (2002) lembra que a experiência é tão importante quanto os conceitos e as informações: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

A aplicação do produto ocorrerá a partir da disponibilização do livro digital aos docentes e intérpretes que participarão da pesquisa num encontro presencial. Nesse encontro será utilizada a técnica de grupo focal, que tem “por finalidade procurar o sentido e a compreensão dos complexos fenômenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo.” (GALEGO e GOMES, 2005, p. 177). A partir dessa estratégia, objetiva-se identificar as impressões dos docentes e dos intérpretes de Libras acerca do produto educacional desenvolvido. Baseado nas indicações dos participantes da pesquisa pretende-se validar o livro digital junto aos participantes, bem como verificar possibilidades de melhoria.

### **Considerações finais**

Todos os espaços da sociedade precisam ser inclusivos, com garantia de acessibilidade para que todas as pessoas não encontrem nenhuma barreira ao conviverem em sociedade. O ambiente escolar é um desses espaços, que além de garantir o ingresso à escolarização, também precisa adotar ações que visem à acessibilidade às estruturas físicas das escolas e aos currículos escolares.

A inclusão tem por premissa a superação de barreiras excludentes que impedem a participação de todos na dinâmica social. Para as pessoas surdas, essas barreiras não são



físicas, mas sim de comunicação. Ademais, os referenciais teóricos apontam que essas pessoas podem se desenvolver com uso de outras formas para compreender e interagir com o mundo, utilizando a língua de sinais, como a Libras. Nesse contexto, o intérprete de Libras é fundamental para que o aluno surdo seja incluído, pois possibilita a comunicação entre o professor e aluno, transcendendo à interpretação da língua, visto que também interpreta a cultura de um mundo para o outro (SACKS, 2010, p. 103).

Ressalta-se que o professor permanece como responsável pela aprendizagem desses alunos e que a presença do intérprete não garante a efetividade de uma educação na perspectiva inclusiva. Em conjunto ao trabalho do intérprete, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes a essa perspectiva. Já a pesquisa de campo, iniciada recentemente, ainda não possibilitou inferir respostas ao estudo, pois requer a finalização das coletas de dados e a execução de todas as etapas previstas em sua metodologia.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo O. *Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?* Educação Especial, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4400/2574> >. Acesso em 08.01. 2019

BEYER, Hugo O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 06.01. 2019

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2019

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência*. Brasília, DF; 2012. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 03.01. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DECLARAÇÃO dos direitos do homem e do cidadão de 1789. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 12.02. 2019.

COLE e SCRIBNER . *Introdução* In VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

FADERS. *Cartilha - Atitudes que fazem a diferença com pessoas com deficiência: Garantir os Direitos Humanos é o caminho para inclusão*. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos; Equipe Técnica da FADERS: 2013. Disponível em: <[http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1357641980CARTILHA\\_FADERS\\_em\\_PDF.pdf](http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1357641980CARTILHA_FADERS_em_PDF.pdf)>. Acesso em: 12.02. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GALEGO Carla; Alberto GOMES. A Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Lusófona de Educação*: Lisboa 2005, V. 5, 173-184. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>>. Acesso em 01 jun. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm)>. Acesso em 03.01. 2019.

\_\_\_\_ - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010. Nota técnica 01/2018: Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington*. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/metodologia/notas\\_tecnicas/nota\\_tecnica\\_2018\\_01\\_censo2010.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf)>. Acesso em: 08.03. 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, nº 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARXS, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. *Metodologias de Pesquisa em Ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2011. ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 26.01. 2019.

PERLIN, G. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Schwarcz, 1989.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 03.01. 2019.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 26.01. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Principios de la educación social de los niños sordomudos*. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1925-1983/1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

# A BUSCA NEGRA PELO LUGAR DE FALA: RESISTÊNCIA NO CUBO BRANCO

*LA BÚSQUEDA NEGRA DE LUGAR DE HABLA: RESISTENCIA EN EL CUBO BLANCO*

*Queli Dornelles Morais  
Mestranda, UNIPAMPA – Campus Bagé  
quelidornelles@gmail.com*

*Claudete da Silva Lima Martins  
Prof.<sup>a</sup> Dra. UNIPAMPA/Bagé  
claudetemartins@unipampa.edu.br*

## **Introdução**

O ensino superior para grande parte das mulheres pobres deste país representa a maior conquista de suas vidas, um sonho às vezes muito distante da realidade em que estão inseridas. O ingresso no ensino superior, por vezes, só acontece após diversas tentativas nos exames de seleção. Para algumas mulheres negras, quando esta oportunidade finalmente chega tem um significado maior e esse novo universo pode se mostrar fascinante e cercado de possibilidades e experiências, onde a formação de grupos de afinidades é de suma importância durante e até o término do curso.

Estar só em meio a tantas experiências é perceber-se num labirinto onde resistir é a única alternativa. O ideal para qualquer uma delas, seria apenas vivenciar essa experiência como qualquer outra mulher, mas fazê-lo sozinha pode suscitar dúvidas em relação a seguir. Collins afirma na obra lugar de fala, de Djamila Ribeiro (2016, pg.99) que para ele essa relação: “seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência”.

Este trabalho traz uma reflexão sobre as condições de acesso e permanência de acadêmicas negras no ensino superior, mulheres vivenciando as primeiras experiências na graduação, com expectativas reais, sedentas por conhecimento e oportunidades que reflitam mudanças de vida, fortalecimento de identidade, arcabouço teórico para constituição de um discurso que lhes permita ensinar e aprender nos mais diferentes contextos.

O ensino superior em diversos pontos do país é branco, fechado, regulado pela maioria que os preside. Não vislumbra a necessidade de rever um quadro que derruba com ações cotidianas um discurso academicamente produzido e que é parte do sistema de crenças destas mulheres e tantos brasileiros, um discurso que traz a educação como um promotor de resistência

e quebra de barreiras étnico raciais, mas que muitas vezes demonstra o contrário, situação tão bem definida na fala de Foucault, quando trata da representação, onde as palavras assumem o lugar das coisas: “(...) analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (Foucault, 1985:56).

Esta reflexão pretende dar voz à essas mulheres, acadêmicas num curso de Pedagogia na região da campanha, município de Bagé, bem como analisar em que medida as ações, os discursos, o silenciamento, as práticas pedagógicas nas quais essas mulheres não se percebem, podem produzir o abandono no ensino superior. Pretende analisar o cenário em que as acadêmicas estão inseridas, as políticas de acolhimento a que foram submetidas desde o ingresso e refletir sobre políticas qualificadas de permanência.

Os processos de dominação e colonização buscam imobilizar o discurso negro apelando muitas vezes para um sentimento obrigatório de gratidão, referendada na conquista das políticas de acesso, como se estas por si só garantissem condições de permanência ou favorecessem ao conhecimento em patamares de equidade. Foucault, (2009, PG.307) estabelece um diálogo sobre esta forma de dominação a qual ele denomina racismo moderno, na obra “Em defesa da sociedade,” segundo ele “o racismo vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador”. Modificar estruturas com perfis tradicionais moldados por uma cultura dominante vai muito além da oferta de vagas, quando os currículos não refletem qualquer elemento da cultura étnico racial.

O trabalho docente embora muitas vezes desgastante, pode promover momentos de interação valiosas com os alunos, onde a partir das suas falas, das trocas de saberes, possibilita conhecê-los pelo menos em parte, avaliar a propriedade de cada um em relação ao que é trabalhado em sala de aula, estabelecendo medidas para intervir positivamente em prol do aluno, independentemente de sua etnia ou condição cognitiva.

Ser professor vai além de ministrar aulas, mas promover condições que estimulem o aprendizado, a produção e troca de conhecimentos com grupos diferentes de convivência saudáveis no espaço universitário, espaços que não contemplem as vaidades e a competição exacerbadas. Abordagens relacionadas à cultura e diversidade em diferentes componentes curriculares instigam a reflexão sobre a temática negra, diluindo falas e comportamentos constituídos a partir de concepções preconceituosas.

Os diretórios e centros acadêmicos universitários são espaços de discussão para os alunos, espaços que podem promover diálogos que permitam a compreensão sobre os problemas aqui relatados protagonizados com e pelos próprios alunos, gerando identificação o

que facilita a discussão em vários aspectos. Na formação destas instâncias universitárias é importante que seja observada a questão étnico-racial nas suas composições, oportunizando o protagonismo no momento em que as pautas são organizadas, e elas, as acadêmicas negras, quando fora deste cenário, se percebem mais solitárias, fragilizadas por não estabelecer identificação com ninguém que compreenda sua visão. Os pares étnicos fazem diferença quando o discurso preconceituoso velado, opera tão rapidamente, impedindo que essas mulheres se expressem sem que sejam silenciadas pelo codinome da autopiedade.

### **Acesso e permanência negra no ensino superior**

Os indicadores sociais das mulheres no Brasil, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE no ano de 2018, visando favorecer uma agenda pública sobre as condições da mulher negra no cenário universitário, mostra que a população feminina com vinte e cinco anos ou mais de idade que concluem o ensino superior é de apenas 10,4%, enquanto as mulheres brancas com a mesma faixa-etária somam 23,5%, ou seja o dobro do número de mulheres negras. Infelizmente o estudo não faz nenhum tipo de alusão relacionada às condições a que cada grupo está submetido no que diz respeito ao trabalho, moradia, ingresso, permanência, já que todos esses fatores são atenuantes deste resultado. E para além desta discussão, restaria saber quantas neste universo de 10,4% irão buscar uma sequência de estudos no ensino superior a partir de uma primeira experiência negativa.

É preciso refletir até que ponto o racismo institucional é um mecanismo utilizado para fragilizar e dominar camadas menos favorecidas, ele age estabelecendo relações de poder a fim de demarcar de forma muito clara o espaço a que cada um pertence neste meio, talvez esse lugar, a universidade, seja o único espaço onde as vítimas de racismo dependem e precisam estabelecer até o fim relação dialógica e de entendimento com os colonizadores. Em qualquer outra instância da vida, estas relações se encerrariam logo que percebidas, uma vez que nesta realidade, a proximidade não pode ser evitada de qualquer forma. Talvez as razões ou a desculpa para o racismo institucional nos diferentes espaços público/particular, tenham enfoques ou motivações diferentes, mas o que se percebe na realidade em algumas universidades públicas não é diferente do que se percebe em quaisquer outros espaços de acolhimento ao povo; a pobreza chega primeiro, e na perspectiva da mulher negra, o problema é dobrado.

É como um contínuo viver cercado de olhares que não cansam de lembrar quem você é e onde está. Esse lugar de fala, marcado pelo outro da exclusão remete a uma música de Caetano Veloso denominada Haití que diz: “Só pra mostrar aos outros quase pretos, (e são quase todos

pretos), e aos quase brancos pobres como pretos, como é que pretos, pobres e mulatos, e quase brancos quase pretos, de tão pobres são tratados”.

As ações afirmativas, através do sistema de cotas, das leis antirracismo (mecanismos que vieram em favor do povo negro oportunizando o alcance a espaços anteriormente negligenciados pela lei), foram fundamentais para a qualidade de vida destes, isto é inegável, mas o que de mais importante pode transformar essa realidade é a organização de coletivos qualificados onde brancos e negros possam refletir suas pautas de forma muito aberta, estimulando resistência, gerando conhecimento, discutindo pontos de vista diferentes no sentido de estabelecer apropriação por parte de ambos.

Não basta haver um enorme arcabouço legal se as pessoas considerarem que o racismo irá desaparecer sem que haja um comprometimento por parte dos envolvidos no processo, no sentido de fazer uso deste agrupamento de ações afirmativas sempre que necessário, fazer ver e saber como o negro se sente diante de tanta discriminação.

É importante o compromisso das comunidades negras no sentido de valorização da cultura, das questões de ancestralidade, do trabalho de levar esse conhecimento ancestral até as escolas, empoderando as crianças negras, ensinando as crianças brancas o valor e o respeito humano. É inaceitável perceber que muitos da juventude negra desconhecem a própria história, que as escolas continuem a contar a mesma falácia branca que por séculos fez com que crianças negras idolatrassem uma princesa branca e acreditassem ter sido esta a voz da liberdade do seu povo.

A implantação da lei 10.639/03, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira é uma forma de estimular e enaltecer o valor da luta travada pelo povo negro através dos tempos, em busca de liberdade em todos os sentidos, bem como resgatar o respeito pelo povo negro, muitas vezes em negação destes valores, povo que muitas vezes enaltece personalidades brancas que não contemplam sua realidade, de que a busca do povo não é por igualdade, quando o que realmente está em pauta é o valor da equidade.

### **Resistência ao cubo branco**

O chão universitário é um cubo branco que absorve e tenta moldar uma minoria preta, ora evidente, ora de forma misteriosamente invisível. Estes anseios evocam a necessidade de um espaço de escuta, de ressignificação das práticas vivenciadas, bem como de medidas implementadas por colegiados e instâncias maiores nas universidades no sentido de promover mudanças conceituais, atitudinais que possam contribuir para a progressão nos estudos, bem como o empoderamento emocional e intelectual.

Nesta reflexão, a expressão “cubo branco” representa os espaços onde o pensamento eurocêntrico impera em detrimento das minorias, espaço onde as vozes negras são silenciadas através de ações de maiorias, que agem utilizando o mito da democracia racial para refutar toda e qualquer queixa que se tenha em relação as ações discriminatórias vividas cotidianamente, tornando o discurso do próprio negro o problema.

A apropriação dos espaços públicos educacionais pelas pessoas negras, embora necessária, é bastante complicada, diferente de outros tantos agrupamentos étnicos presentes nas universidades. Este comportamento que limita sua ação talvez, seja fruto de toda a segregação vivenciada em outros momentos, mas também corresponde a forma como as políticas de acolhimento aos acadêmicos são realizadas. Silva, afirma que:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p.21)

Não é raro ouvirmos em noticiários ou através das redes sociais sobre as grandes festas promovidas pelos veteranos em universidades no país, eventos promovidos com o intuito de socialização entre os acadêmicos. Em alguns casos, essas reuniões, não passam de grandes oportunidades de fazer apologia ao álcool ou outras situações bastante delicadas, em se tratando de um espaço educacional. Muitas vezes é neste primeiro contato que as marcas do racismo surgem, nos chamados “trotos”, onde os piores “castigos” são destinados aos acadêmicos negros.

Na realidade a qual emerge este estudo o acolhimento aos novos acadêmicos é realizada através de um projeto denominado nivelamento, a base da proposta é preparar o calouro para a realidade acadêmica em que irá se inserir. O acadêmico recebe formação relacionada ao cotidiano universitário, é ensinado a utilizar o sistema (portal do aluno), a utilizar os espaços de pesquisa universitária, a utilização da biblioteca (virtual e física), os direitos e deveres do aluno, bem como o funcionamento da universidade.

Todas essas ações, embora surtam efeito positivo no desempenho dos acadêmicos, revela a necessidade de reconhecer que nenhuma atividade é voltada diretamente às relações interpessoais, ao respeito a diversidade, a proposta de um pensamento voltado a coletividade, a uma pedagogia humanizadora que contribua em primeiro lugar na formação de professores humanos, a formação de pessoas que ensinem a todos, respeitada a singularidade de cada um, a promoção de uma pedagogia antirracista que acredita no desenvolvimento do potencial acadêmico independente de cor, raça e credo. Uma pedagogia que desconstrua estereótipos e



que não sirva para “nivelar” pessoas, mas propor reflexões muito sérias sobre o respeito a singularidade cultural e histórica de cada um dos povos que contribuíram para a formação deste país.

A questão em debate neste texto emerge nas falas de um grupo de acadêmicas negras, matriculadas num curso de pedagogia, numa universidade da região da campanha. O grupo é composto por seis mulheres negras, com idades entre 19 e 32 anos, recém-chegadas ao universo universitário que se deparam com processos de invisibilidade num espaço, segundo elas, fascinante, cercado de possibilidades e experiências novas. Mas, em meio a estas descobertas a exclusão moldada pelo racismo se manifesta na voz dos colegas de turma.

Segundo elas, desde as primeiras semanas de aula a divisão dos grupos se deu de forma muito clara durante a proposição de uma pesquisa solicitada pela professora. Permaneceu sem grupo, apenas o núcleo negro da sala. Com o passar dos dias, segundo elas, a situação foi persistindo até o momento em que uma delas solicitou a participação num outro grupo, tendo como resposta a mais cruel afirmação:

- Não trabalhamos com negros, macumbeiros!

Esta fala abalou o grupo como um todo. Os demais calaram-se e segundo elas, a professora fez referência apenas ao fato da recusa em unir os grupos sem qualquer alusão ao racismo em pauta.

Durante as aulas, na disciplina de processos inclusivos, foi solicitado aos grupos que escolhessem um tema que estivesse relacionado a disciplina e criassem um espaço de debate a partir dos conceitos que foram trabalhados. Cada grupo escolheu a temática de interesse e a forma como iriam realizar a abordagem. O grupo composto pelas mulheres negras escolheu o racismo institucional e solicitaram bastante a ajuda da professora para a realização das leituras que necessitariam fazer. Ao serem questionadas sobre a razão da escolha (pergunta que foi feita a todos os grupos), elas relatam o ocorrido em sala de aula logo no início do semestre.

A proposta do grupo em abordar o racismo institucional foi acolhido e serviu de ponto de partida para que a temática fosse abordada com mais propriedade pelo grupo. A forma como o grupo resolveu abordar o tema consistiu na solicitação a cada grupo que realizassem pesquisas sobre o conceito de racismo, racismo institucional, bem como abordassem três aspectos que justificassem o racismo no meio acadêmico, bem como o papel do professor diante destas situações.

Durante o debate cada grupo deveria fazer a defesa dos seus pontos de vista, embasados na pesquisa realizada. Como esperado, todos os grupos colocaram-se contrários ao racismo em qualquer âmbito e citaram diversas ações que poderiam ser utilizadas pelo professor para

trabalhar a questão. O grupo agiu como se não partilhassem do ocorrido, deslocando o fato para o campo de uma ação isolada da então ex-colega que, na oportunidade externou o fato.

Neste contexto, até mesmo o grupo negro, na ânsia de ver “sanado” o problema, agiu como se a questão estivesse resolvida. O que impulsiona a pesquisadora a um questionamento: Em que medida as marcas produzidas pelo racismo são ocultadas pelo próprio negro? Em que medida os silenciamentos são produzidos unicamente pelo outro da exclusão?

A partir destas reflexões surgiu a necessidade de questionar o grupo de mulheres negras, de fazê-las refletir em relação ao próprio conceito de racismo, as ações ou silenciamentos que são percebidos pelas mesmas como preconceito e exclusão. Foi elaborado um questionário com dezesseis perguntas abertas, sendo treze delas formuladas especificamente sobre o tema racismo institucional, as demais referem-se a dados pessoais.

## **Metodologia**

A pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo, do tipo relato de experiência elaborado através da análise de um trabalho realizado numa disciplina da universidade com um grupo composto por seis mulheres negras. Buscou-se através do diálogo e envio de um questionário ao grupo, perceber quais ações, discursos ou práticas pedagógicas as invisibilizam.

Os questionamentos realizados referem-se ao conceito de racismo, a análise do acolhimento realizado no ingresso das mesmas, ao racismo sofrido no espaço universitário, a percepção sobre ser mulher negra universitária, às dificuldades relacionadas aos professores, a falta de espaços de discussão sobre temáticas negras, a análise da universidade enquanto espaço de inclusão e respeito a diversidade, as possibilidades de abordar e/ou propor a comunidade acadêmica, espaços que permitam discussões relacionadas a racismo, gênero e sexualidade.

Todos estes questionamentos foram encaminhados às acadêmicas que fizeram devolução do estudo poucos dias depois. Houve desistência por parte de duas alunas que justificaram o não preenchimento do questionário como forma de evitar inimizades com o grupo, uma vez que tudo, segundo seu ponto de vista estaria bem.

Para análise dos resultados, foi utilizado a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (1977), estruturada em três etapas distintas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados. O material coletado foi organizado e analisado a fim de utilizá-lo da melhor forma possível na pré-análise. A exploração do material teve por objetivo a utilização das letras A, B, C e D para identificar os sujeitos da pesquisa. A partir das respostas obtidas nos questionários quatro categorias distintas emergem: I) Compreensão das questões que envolvem

o racismo, II) Ações que imobilizam o discurso negro, III) Discursos ou práticas pedagógicas que as invisibilizam, IV) Análise do cenário em que estão inseridas.

### **Traduzindo a escuta**

Na busca de conceituar o racismo Campos, na obra “Racismo em três dimensões” faz uma análise a partir das teorias sociológicas dedicadas a explicar como opera o racismo através de três abordagens:

A primeira delas entende o racismo como um fenômeno enraizado em ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas. Por essa perspectiva, o adjetivo “racista” só pode ser atrelado a práticas que decorrem de concepções ideológicas do que é raça. A segunda abordagem, por seu turno, concede uma precedência causal e semântica às ações, atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios na reprodução do racismo. Para essa postura analítica, as práticas racistas prescindem de ideologias articuladas e, portanto, as ideias deixam de ser o elemento definidor do racismo. Por fim, a terceira abordagem crê que o racismo teria assumido características mais sistêmicas, institucionais ou estruturais nos dias atuais. (CAMPOS 2017, p.1).

O público alvo da pesquisa é composto por seis mulheres, com idades entre dezenove e trinta e dois anos de idade, duas delas desistiram de fornecer os dados para a pesquisa, restando apenas quatro, a que denominaremos acadêmica A, Acadêmica B, Acadêmica C e Acadêmica D.

No que diz respeito a primeira categoria que trata da compreensão das questões que envolvem o racismo, as acadêmicas A e C conceituam o racismo como qualquer atitude discriminatória voltada a qualquer tipo de raça, a acadêmica B conceitua racismo como uma desigualdade em relação as raças predominantes, a acadêmica D conceitua o racismo como um tipo de preconceito ou discriminação com base em classes sociais.

É possível observar através das falas das acadêmicas que todas elas têm uma concepção em relação ao conceito de racismo, bem como fica claro que cada uma aproxima o conceito construído a um aspecto observado empiricamente.

Quando questionadas sobre a existência de atos racistas realizados em ambientes educacionais onde essas mulheres se encontravam, apenas três das quatro entrevistadas reportou ter sofrido por atos racistas ou discriminatórios.

No que se refere ao questionamento sobre o que é ser uma mulher negra na universidade, a acadêmica A responde que considera incrível, tendo em vista que o preconceito e a discriminação não a atingem, mesmo tratando-se de minoria as mulheres negras na sala de aula.

Já a acadêmica B respondeu que ser mulher negra na universidade é ser resistência, tendo em vista que representam uma minoria, não tem voz nem representatividade.

A acadêmica C diz que é para ela ainda muito estranho já que são em número tão reduzido que por vezes sente-se só.

A acadêmica D respondeu que considera normal e que não compreende a diferença entre uma acadêmica branca e outra negra.

As acadêmicas nesta resposta demonstram manterem-se fortes embora as situações ocorridas, o que demonstra comprometimento com o objetivo que traçaram no espaço universitário. A resistência para algumas delas, chega às custas de muito sofrimento em situações nada convencionais.

Na segunda categoria, ações que imobilizam o discurso negro, as acadêmicas A e B responderam que: *a formação de grupos brancos em sala de aula que apesar de negar a questão do racismo não trabalham na maioria das disciplinas com o grupo negro tiram-lhe as forças imobilizando o discurso, uma vez que não são tomadas providências em relação ao ocorrido*. A acadêmica C revela que a ação que imobiliza o discurso negro é *o claro propósito de evitar falar sobre raça e gênero*. Já a acadêmica D diz que a ação que imobiliza o seu discurso relaciona-se aos *privilégios de alguns grupos em detrimento de outros*. *A omissão fortalece estes grupos*.

Em relação as ações e discursos que imobilizam o discurso negro pode-se observar claramente que a omissão dos professores em relação ao racismo faz com que essas mulheres se sintam sozinhas para lutar por algo que é dever de todos. Fica nítido também o quanto o silêncio do professor corrobora com o preconceito, afetando a crença das acadêmicas em relação ao perfil de professor que a universidade deve formar e quem sabe até esta dúvida possa estar afetando a sua crença na profissão que irão abraçar futuramente.

Na categoria discursos ou práticas pedagógicas que as invisibilizam, a acadêmica A diz: *“A metodologia que devemos utilizar muitas vezes não condiz com a prática aplicada em sala de aula”*. A acadêmica B diz *não haver espaço para debates sobre a universidade que os acadêmicos querem e precisam*. Nas falas das acadêmicas C e D: *“alguns professores acreditam que nós é que precisamos sempre dar o primeiro passo sermos aceitos em sala de aula”*.

Mais uma vez é possível perceber a frustração vivida pelo aluno em relação as propostas do professor, uma vez que as estratégias utilizadas pelos mesmos em sala de aula diferem quando o aluno deve propor novas práticas. Outro aspecto importante é a recusa em abrir debate em relação a metodologia utilizada ou os caminhos que a instituição decide trilhar. Embora a avaliação institucional seja anual, as acadêmicas não percebem mudanças relacionadas ao que é proposto pelas unidades. Não há um espaço para trocas e aconselhamentos aos acadêmicos, restando a eles mesmos resolverem as questões que se apresentem.

No que se refere a possíveis dificuldades enfrentadas para inserir-se no grupo as acadêmicas A e B dizem não haver nenhuma dificuldade, já a acadêmica C diz que classe social e cor interferem muito nas relações. A acadêmica D diz que a dificuldade que percebe está relacionada com as dificuldades vividas no início.

Neste aspecto as acadêmicas consideram a atual situação como propícia em relação ao momento anterior, já que hoje alguns colegas interagem positivamente com o grupo, diferente do momento vivido no ingresso.

Na questão que solicita as acadêmicas que façam uma análise para verificar se a universidade apresenta políticas de inclusão bem definidas as acadêmicas responderam: Acadêmica A diz que não tem conhecimento relacionado a questão. A acadêmica B, diz que percebe o acesso através do SISU, as cotas raciais no ingresso, as políticas de bolsas para os alunos hipossuficientes. Relata que não percebe a utilização de práticas inclusivas utilizadas com pessoas com deficiência na universidade por parte de todos os professores, enquanto uns realizam as adequações necessárias outros nem tocam o assunto. A acadêmica C diz que a universidade apresenta políticas de inclusão bem definidas, embora não tenha um exemplo em mente para contribuir. A acadêmica D diz que percebe apenas em parte.

No que diz respeito ao ingresso, as políticas de inclusão são muito boas, mas no cotidiano da universidade, na vida do aluno que precisa destas ações efetivadas é muito difícil vê-las em prática ou bastante demorada.

Na categoria análise do cenário em que estão inseridas a acadêmica A respondeu: “Considero a universidade um espaço que prepara muito bem o aluno para a prática, mas precisa olhar mais para o lado humano”. Já a acadêmica B, “*considera o ensino é muito bom, mas precisamos mostrar o tempo todo que somos muito inteligentes para sermos aceitos*”. A acadêmica C, diz que “*O ensino é muito bom, os colegas são complicados. Se tu te destacas, alguns professores te valorizam, se tu não sabes muito ninguém te aceita nos grupos*”. A acadêmica D, diz que não espera permanecer por muito tempo na universidade já que não acredita que o cenário de relacionamentos complicados possa mudar.

Através destas respostas foi possível perceber que todas as entrevistadas acolhem a proposta curricular da universidade e o ensino oferecido, pautando as dificuldades no campo das relações interpessoais.

Nesta categoria em relação às políticas de acolhimento oferecidas pela universidade as acadêmicas responderam: Acadêmica A revela que “*Deveriam propor no nivelamento acadêmico, espaços de discussão sobre gênero, raça etc.*”. Já as acadêmicas B e C responderam: “*Considero que o nivelamento e as ações de acolhimento foram muito positivos*”

*para nos socializar, mas depois tudo mudou*". A acadêmica D, considera a acolhida dos veteranos muito boa. *"Eles são diferentes conosco"*.

Todas as entrevistadas percebem a necessidade de a universidade propor discussões voltadas a gênero, raça e diversidade como forma de coibir futuras ações negativas estruturadas no racismo e discriminação.

### **Considerações finais**

A partir da reflexão realizada foi possível perceber a importância de políticas de acolhimento qualificadas e constantes aos acadêmicos, bem como rever aquelas em que a abordagem conteudista é elemento primordial que desconsidera a pessoa por trás do acadêmico, abrindo espaço para manifestações racistas e excludentes.

A partir de uma conversa com o grupo, foi proposto que organizassem em conjunto com os demais alunos e o centro acadêmico um espaço de discussão sobre a cultura negra, ao que denominaram Coletivo Djamila Ribeiro, tendo em vista que há numa outra unidade em Porto Alegre um coletivo já estruturado, e ao realizar contato com as alunas da unidade passaram a organizarem-se para a implantação do mesmo na realidade em que estão inseridas.

No ano de 2019, durante o maior evento anual realizado pela universidade uma das alunas participantes deste estudo submeteu resumo que abordou a temática: Resistência e representatividade negra - Por onde andam meus pares? O trabalho foi um dos destaques do evento. Na semana acadêmica a temática foi amplamente debatida através de palestras, rodas de conversas.

A partir das ações que vem sendo tomadas pelo grupo pode-se perceber que as mesmas estão buscando reverter o quadro no sentido de propor atitudes positivas voltadas ao acolhimento das acadêmicas negras, bem como levar a cultura negra a todos os espaços da universidade.

A partir dos enfrentamentos vivenciados, aponta-se como estratégia para superar as dificuldades encontradas, a possibilidade de articular ações entre a coordenação da instituição de ensino, os professores, o centro acadêmico e o coletivo em formação, a fim de proporcionar ações de enfrentamento ao preconceito e estereótipos.

Cabe enfatizar ao grupo em formação, a importância de pautar as discussões a partir do pensamento antirracista. Manter diálogo permanente e transparência em ações e falas por parte de todos os envolvidos no processo, levando a questão do racismo institucional para as pautas de discussão da universidade e em todos os eventos.

## REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112p.; 15,9 cm. (Feminismos Plurais)

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes por acordo com Portugália Editora Ltda, 1967.

FOUCAULT, Michel. 1999. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975/1976)*. Título original: *Il Faut Défendre la Société*. Éditions du Seuil, 1997. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*. 2, 3 (Out. 2002).

WERNECK, J. *Racismo Institucional: uma abordagem conceitual*. Texto produzido para o Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras (Mimeo), abril de 2013.

BIBLIOTECA IBGE-Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.38, p.6 Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf)>. Acesso em: 30/12/2019

VELOSO, Caetano, Gil, Gilberto, 1993. Haiti –Universal Music 2003 "Serie gold II. Disponível em: <[https://gilbertogil.com.br/sec\\_disco\\_info.php?id=417&letra/](https://gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=417&letra/)> Acesso em;30/12/19

BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003.Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

*Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. p. 21

CAMPOS, Luiz Augusto. *Racismo em três dimensões: Uma abordagem crítica*. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n95/0102-6909-rbcsoc-3295072017.pdf>> Acesso em 20/10/19, p.1

# HISTORIOGRAFIA

## *Pensando o ofício, a pesquisa e o papel do historiador em seu campo de atuação*

*Este simpósio preocupa-se com as questões que norteiam o fazer historiográfico, as metodologias selecionadas, os caminhos teóricos trilhados pelos historiadores na produção acadêmica de seu campo. Preocupa-se também com o papel individual do sujeito no processo produtivo, desde a delimitação do objeto de pesquisa até a publicação final. Desta forma acolhemos trabalhos que busquem discutir teoria, metodologia, fontes e o estado da arte de sua produção no contexto atual da historiografia.*



# O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*BANK OF CAPES THESIS AND DISSERTATIONS AND PROFESSIONAL EDUCATION*

*Adriana Barboza Roschild  
Especialista em Geografia/IFSul/MPET/câmpus Pelotas  
adrianaroschild@hotmail.com*

*Adriana Duarte Leon  
Doutora em Educação/IFSul/MPET/câmpus Pelotas  
adriana.drileon@gmail.com*

## **Introdução**

Este trabalho visa apresentar a investigação realizada em publicações científicas, considerando o mapeamento de teses e dissertações, a fim de encontrar fundamentos teóricos e que contribuam para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, cujo foco é a Educação Profissional. O estudo no Banco de Dissertações e Teses da Capes pretendeu cercar o objeto de pesquisa e construir o estado do conhecimento acerca da temática em questão. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155), o estado do conhecimento é: “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

O presente estudo foi realizado através de busca virtual, considerando o catálogo de Teses e dissertações da Capes que divulga as teses e dissertações brasileiras produzidas desde 1987. Os temas investigados foram respectivamente: Escola de Artes e Ofícios, Escola Técnico Profissional e Educação Profissional, considerando o foco de interesse da pesquisa. A busca foi realizada no dia 12 de junho de 2019, a partir de cinco filtros, descritos a seguir: “Escola de Artes e Ofícios”, “Escola Técnico Profissional”, “Educação Profissional”, neste localizou-se 4016 resultados<sup>1</sup>, “Educação Profissional” AND<sup>2</sup> “Ofícios”, e “Ensino Profissional” AND “Ofícios”. Somando o primeiro ao segundo e o quarto ao quinto filtros encontrou-se 56 resultados, destes foram encontrados 7 trabalhos repetidos.

---

<sup>1</sup>Por isso apliquei o filtro “Educação Profissional” AND “Ofícios”, devido ao grande número de resultados encontrados.

<sup>2</sup>O termo “AND” é derivado da língua inglesa e significa “e”, indicando soma.

Segue na próxima página a tabela 1, com a descrição dos trabalhos encontrados, posteriormente, na tabela 2 apresenta-se de forma detalhada o processo de eliminação de alguns trabalhos que não dialogam com o interesse específico desta pesquisa.

<b>BUSCAS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
“Escola de Artes e Ofícios”	11
“Escola Técnico Profissional”	01
“Educação Profissional” AND “Ofícios”	23
“Ensino Profissional” AND “Ofícios”	21
<b>Total de resultados</b>	<b>56</b>

**Tabela 1** – Resultados encontrados nas buscas realizadas. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

<b>PROCESSO DE EXCLUSÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Por repetição	7
Por título	27
Não encontrados	2
<b>Total de resultados</b>	<b>36</b>

**Tabela 2:** Resultados de trabalhos excluídos por título, repetição e não encontrados. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A seleção dos trabalhos foi realizada da seguinte forma: Primeiramente, dos 56 resultados encontrados 36 não foram utilizados (apêndice 2), sendo 7 trabalhos excluídos por repetição, 27 trabalhos excluídos por título e 2 trabalhos não encontrados.

A exclusão por título dos 27 trabalhos ocorreu devido a alguns não apresentarem proximidade com a pesquisa proposta e outros por se tratarem de períodos históricos diferentes do estudado, como por exemplo, a tese: “A não conclusão no curso técnico de piano: um estudo realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Pará”, a dissertação: “Quem são os trabalhadores da restauração? Uma investigação sobre a trajetória profissional do trabalhador da construção civil que atua na restauração de imóveis” e a dissertação: “Do boi só se aproveita

o berro! O comércio das carnes verdes e a transformação socioeconômica da Imperial Fazenda de Santa Cruz com a construção do Matadouro Industrial (1870 – 1890)”.  
Devido a não localização de dois trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi realizada busca nas bibliotecas depositárias das respectivas dissertações, porém não se encontrou registro das mesmas. Acredita-se que o não registro está relacionado ao ano de publicação, pois o Banco de Teses e Dissertações incorporou os trabalhos (teses e Dissertações) realizados após a implementação da Plataforma Sucupira<sup>3</sup>. Os trabalhos não encontrados foram a dissertação: “A Formação do Técnico de Nível Médio: origens, uma visão de alunos e sinais de mudanças”, da Universidade de São Paulo e a dissertação: “Das Artes e Ofícios ao Ensino Industrial: Continuidades, Adaptações e Rupturas na Construção da Identidade do CEFET – RJ”, da Universidade Federal Fluminense. Os trabalhos posteriores à respectiva plataforma foram localizados com êxito.

Apresentou-se aqui como foi realizada a busca dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes e como ocorreu o processo de seleção, considerando a leitura dos títulos e disponibilidade no repositório. Cabe ponderar que a busca elencou 20 trabalhos para leitura dos resumos, considerando uma possível proximidade com a pesquisa proposta.

A tabela abaixo apresenta os resumos analisados e o número de trabalhos excluídos após o processo de leitura e análise.

A tabela abaixo apresenta os resumos analisados e o número de trabalhos excluídos após o processo de leitura e análise.

<b>TRABALHOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Resultados encontrados	20
Excluídos após leitura e análise dos resumos	15
<b>Total de resultados</b>	<b>5</b>

**Tabela 3-** Resultados dos trabalhos analisados. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

<sup>3</sup>Neste texto utilizamos o conceito da Plataforma Sucupira a partir da CAPES (2019), sendo a mesma descrita como uma nova e importante ferramenta para coletar informações, tem como objetivo auxiliar na realização de análises e avaliações. Esta apresenta-se como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A mesma encontra-se em funcionamento desde 1997.

O processo de exclusão dos trabalhos foi realizado através da leitura e análise detalhada dos resumos. A eliminação ocorreu pela não proximidade com o presente estudo, em exemplo da Dissertação: “A Educação Feminina: Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha no Município de Santa Maria/RS: um estudo de caso”, que narra a história de mulheres, utiliza-se de entrevistas, com o intuito de descrever sobre a Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul. A dissertação: “A prática Pedagógica do Liceu “Mestre Raimundo Cardoso”: um estudo avaliativo junto a mestres de oficina, docentes e discentes”, faz análise do projeto político pedagógico, fala da demanda da criação de projetos interdisciplinares, centrados na cultura e equilíbrio ambiental. A dissertação: “O Fazer e o Aprender – Uma interação singular na produção do mobiliário artístico da Escola de Artes e Ofícios de Amparo”, apresenta o estudo dos métodos de ensino nas seções e oficinas, apresentando a relevância do ensino do desenho para a formação profissional, descrevendo os modelos para produção do mobiliário artístico.

A partir da leitura dos 15 resumos<sup>4</sup>, conforme explicitado acima, foram selecionados cinco que possuíam envolvimento com o tema de pesquisa, apresentados na tabela 4.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
Escola de aprendizes e artífices do Paraná: “Viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)	Silvia Pandini	2006
Formação do trabalhador e ensino profissional: A escola profissional masculina de Rio Claro	Paulo Celso Costa Gonçalves	2001
Nilo Peçanha e o sistema Federal de escolas de aprendizes artífices (1909 a 1930)	Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho	2017
O ensino Técnico no Brasil e a trajetória do centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET – Januária)	Luiz Gonzaga Quintino Evangelista	2009
O discurso sobre educação profissional nos jornais de Belo Horizonte 1896 a 1926	Ana Clara Oliveira Santos Garner	2013

**Tabela 4-** Dissertações e Tese utilizadas para análise. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

<sup>4</sup> Nos 15 resumos foi realizada uma leitura detalhada dos mesmos, a fim de selecionar os trabalhos que tivessem proximidade com o tema de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da mesma.

## As teses e dissertações e a educação profissional brasileira

Os cinco trabalhos selecionados foram relevantes para compreender a história da Educação profissional no Brasil e no RS. Considerando a Tese de Carvalho (2017) é possível afirmar que a educação profissional se consolidou no início do século XX, com o início do Regime Republicano, no qual o Governo da União decidiu criar um sistema Federal de escolas profissionais, as “Escolas de Artífices e Aprendizes”<sup>5</sup>, as (EAAs), no curto mandato presidencial de Nilo Peçanha<sup>6</sup> (1901/1910), por meio do comando do Ministério da Agricultura. Ainda, as escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas nas capitais de quase todos os estados do Brasil no governo de Nilo Peçanha (Carvalho 2017). Ao longo do ano de 1910, foram criadas 19 escolas profissionais, uma em cada capital do país, com a atuação direta do Governo Federal. Garner (2013) descreve como a Proclamação da República brasileira foi um evento que trouxe mudanças expressivas na sociedade. A autora argumenta:

[...] Algumas das mais significativas foram as tentativas de consolidar o aceleração econômico, alavancado pela modernização da agricultura e pela criação de indústrias, a dignificação do trabalho livre em um país acostumado a associar trabalho manual à escravidão, a criação de um sistema educativo capaz de alfabetizar a maioria da população assim como de educar para o trabalho, a busca por práticas sociais baseadas no racionalismo científico, a implantação do sanitarismo urbano e rural e a resolução de problemas sociais como menores abandonados, mendigos e vagabundos. [...]. (GARNER, 2013, p. 11).

Gonçalves (2001) indica que o ensino profissional inicia-se no Brasil considerando os interesses do Estado e necessidade de mão de obra no início do século XIX. O autor reforça que tal interesse estava diretamente ligado às Forças Armadas, as quais desempenhavam atividades manufatureiras e empregavam operários que possuíam algum tipo de especialização, a fim de suprir suas próprias necessidades. Com isso, os quartéis associaram-se às instituições de amparo aos órfãos, no intuito de formar seus quadros de trabalhadores, por meio do uso do trabalho, principalmente de menores.

Ainda, Gonçalves (2001) descreve três grandes tendências existentes no processo de configuração do ensino profissional, que são: o “assistencialismo”, caracterizado basicamente

---

<sup>5</sup>Para auxiliar na descrição e objetivos das “Escolas de Artífices e Aprendizes”, utilizamos o pensamento de Evangelista (2009), este explica que as mesmas estavam Ligadas ao Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e custeadas pelos estados, municípios e associações particulares e União. As Escolas de Aprendizes e Artífices objetivavam-se na oferta de ensino técnico profissional primário e gratuito, direcionado em especial para menores carentes, chamados de “desfavorecidos da fortuna”.

<sup>6</sup>Para descrever um pouco sobre a biografia de Nilo Peçanha, buscamos a contribuição de Carvalho (2017), este aborda que a maioria das biografias de Nilo identifica o mesmo como um dos republicanos históricos e deputado constituinte, tendo participado dos debates e elaboração da constituição de 1891.

pelo ensino profissional, realizado nas instituições de amparo, direcionado para a assistência das crianças e adolescentes pobres, em situação de abandono ou órfãos. A tendência, “A escola de artes e ofícios”, diferencia-se da assistencialista, pois deixa de ser uma obra assistencial, ocorrendo uma organização nas instituições de ensino, voltando-se diretamente para o ensino propriamente, indo ao encontro da escolarização. Mesmo com a ordenação das escolas de ofícios, as mesmas não irão fazer parte da organização geral da educação escolar, mas permanecerão sendo uma oficina-escola, tendo como princípios básicos de produção. Por fim, a escola técnico – profissional apresenta-se como a mais estruturada referente à metodologia de ensino, ao contrário da Escola de artes e ofícios, passa a ser parte integrante do sistema ou organização geral da educação escolar, cujo funcionamento será regulado de forma direta pelo sistema jurídico institucional do Estado. Nessa escola, o objetivo principal é a formação profissional dos alunos e o ensino dos mesmos, e não mais o modelo “oficina-escola”, baseado na importância da produção para a formação dos aprendizes.

Pandini (2006) ao tratar da criação da Escola de Artífices do Paraná, nos anos de (1910-1928), aponta que “como em outros estados da República, fez-se no bojo de mudanças na esfera do trabalho e nas conceituações acerca da infância e minoridade [...]” (PANDINI, 2006, p. 8). A mesma descreve que a presença das crianças na Escola de Aprendizes do Paraná, estava diretamente relacionada ao ideal disciplinador daquele período e na construção de uma identidade paranaense e também nacional. Estes poderiam ser classificados como os mais pobres, trabalhadores, filhos de imigrantes, em muitos casos os abandonados tanto moralmente como materialmente, os órfãos, chamados de desamparados da fortuna, com isso, “Guardadas as diferenças, precisariam ser homogeneizados com identidade própria: a de aprendizes artífices, futuros trabalhadores laboriosos, capazes de construir uma identidade paranaense e nacional”. (PANDINI, 2006, p. 8). De acordo com a autora:

A presença das crianças nos locais de trabalho delineava-se, pois ocupá-las era sinônimo de afastá-las da “ociosidade” e dos males que poderiam vir a cometer. Ademais, era pelo viés da formação profissional que se instaurariam hábitos saudáveis de trabalho, abnegação e moralidade. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices atendia aos propósitos de formação de mão-de-obra para as indústrias, contribuía para a manutenção da ordem urbana e idealizava disciplinar e redimir os menores pobres tornando-os aptos para uma vida produtiva, evitando que se entregassem a “parasitagem” quando chegassem à “idade da ação”. [...]. (PANDINI, 2006, p. 131).

Nessa mesma linha de análise, Garner (2013) aborda sobre os menores desvalidos<sup>7</sup>, cuja Educação profissional era uma maneira de conseguir solucionar os problemas dos menores desamparados. Este completa dizendo:

[...] A grande ameaça era a probabilidade de que elas se tornassem criminosas, ameaçando a segurança e a moralidade da sociedade e, conseqüentemente, o progresso do país. Nada melhor que preparar essas crianças *desafortunadas da sorte*, como também eram chamadas, para sermos braços que tanto contribuiriam para o progresso da nação. [...]. (GARNER, 2013, p. 47).

As Escolas de Aprendizes e Artífices, de acordo com Carvalho (2017), buscavam qualificar profissionalmente os menores pobres, difundindo valores da República, impondo a disciplina e o sentimento de nacionalidade, conforme apresentado pelo autor.

[...] Simultaneamente com as metas mais objetivas de propagação do ensino profissional entre os nacionais pobres e a qualificação profissional de elementos oriundos das “classes perigosas” tendentes aos “vícios e crimes”, a rede de escolas profissionais criadas no governo Nilo Peçanha também propagandeava os valores republicanos que os membros da Oligarquia possuidora de títulos acadêmicos achavam necessários ser assimilados pelas novas gerações do proletariado e da ralé. (CARVALHO, 2017, p.186).

Gonçalves (2001, p. 60) fala sobre as escolas de Artes e Ofícios e os trabalhos realizados, sendo estes de forma perfeita “Na escola de artes e ofícios essa preocupação com o fazer bem feito estará presente na execução das obras de fino acabamento”. A dissertação de Garner (2013, p. 51), faz uma descrição de que: “A Educação Profissional escolarizada aparece como um dos vetores de socialização das ideias republicanas, inserida no pensamento educativo modernizador que pretendia formar os trabalhadores para os novos tempos do progresso [...]”. Ainda, Garner (2013, p. 26) descreve que “um objetivo do governo republicano era alfabetizar a população. O alto índice de analfabetismo na sociedade era considerado pelos republicanos um dos motivos que travavam o progresso do país”.

Conforme Evangelista (2009), ao falar de trabalho e as relações sociais, realiza uma análise sobre o processo de escravidão existente desde o período colonial, no qual promovia um desincentivo para a mão de obra de trabalho livre, tanto no campo do artesanato como da manufatura. Nesse sentido, havia uma distinção das tarefas realizadas pelos escravos, como os ofícios de carpinteiros, tecelões, pedreiros, ferreiros, desencadeando, assim, uma discriminação entre as relações sociais. Após a abolição da escravatura e a decadência da mão de obra escrava, o Brasil precisou encontrar novas formas de força de trabalho, entre elas, o trabalho dos

---

<sup>7</sup> Esse termo a que me refiro são os menores desamparados, também chamados de “desvalidos da fortuna”.

imigrantes. “Nesse período o governo facilitou a vinda de imigrantes, estes, encontraram no Brasil maior oferta de trabalho propiciada pela expansão da cafeicultura”. (EVANGELISTA, 2009, p. 36). Um dos primeiros problemas encontrados pelo governo republicano, de acordo com Evangelista (2009), seria a questão do trabalho e da formação profissional, no qual visava suprir a necessidade de mão de obra com certa qualificação, foi nessa perspectiva que foram implantadas as escolas federais de formação técnica.

Garner (2013) aborda os estudos realizados nos jornais de Belo Horizonte, e anuncia que foi construído o ideal da Educação Profissional na sociedade Republicana, os jornais, dentre outros meios de comunicação, foram utilizados para construir uma identidade para a Educação Profissional Brasileira. “[...] Um modelo ideal a ser seguido. No entanto, o molde dessa identidade ou a formatação de um modelo ideal ainda é um projeto em construção no Brasil”. (GARNER, 2013, p. 173).

Já Pandini (2006) fala sobre a necessidade de qualificação para o futuro trabalhador brasileiro ao longo do século XX:

Qualificar o trabalho e formar o futuro trabalhador tornavam imprescindível desenhar espaços em que se pudesse ofertar uma educação profissional compatível com os anseios de formação de Pátria, pautada na civilização, na ordem e no progresso. Dessa maneira, ao longo das primeiras décadas do século XX, algumas questões adquirem relevo dentro das diversas instituições voltadas para a formação profissional [...]. (PANDINI, 2006, p. 33).

### **Considerações finais**

Por fim, é importante explicitar que os cinco trabalhos analisados trouxeram informações importantes sobre a História da Educação Profissional no Brasil. Cada trabalho e suas específicas discussões contribuíram na compreensão do processo de consolidação da Educação profissional brasileira.



## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro. Nilo Peçanha e o sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930). *Tese (Doutorado em História Econômica)* – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12.06.2019.

COSTA, Edite Moraes da. Do boi só não se aproveita o berro! O comércio das carnes verdes e a transformação socioeconômica da Imperial Fazenda de Santa Cruz com a Construção do Matadouro Industrial (1870 – 1890). *Dissertação (Mestrado em História)*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Biblioteca Central, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12/06/2019.

EVANGELISTA, Luiz Gonzaga Quintino. O ensino técnico no Brasil e a trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica Januária (CEFET – Januária). *Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social)* – Universidade de Montes Claros – Unimontes, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/20/2019/06/Luiz-Gonzaga-Quintino-Evangelista.pdf>. Acesso em: 12/06/2019.

FUNDAÇÃO CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 12/06/2019.

GARNER, Ana Clara Oliveira Santos. O discurso sobre educação profissional nos jornais de Belo Horizonte 1896 a 1926. *Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica)*. Centro Federal de Educação Tecnológica, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12/06/2019.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. Formação do trabalhador e ensino profissional: a escola profissional masculina de Rio Claro. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253312>. Acesso em: 12/06/2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.

MARTINS, Regis Eduardo. Quem são os trabalhadores da restauração? Uma investigação sobre a trajetória profissional do trabalhador da construção civil que atua na restauração de imóveis. *Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica)*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12/06/2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v.5, p. 154-164, 2014. Disponível em: [:<file:///C:/Users/Junior/Downloads/18875-77496-1-PB%20\(1\).pdf>](file:///C:/Users/Junior/Downloads/18875-77496-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 de nov.2019.

PANDINI, Sílvia. A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná: “Viveiro de homens aptos e úteis” (1910 – 1928). *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6360>. Acesso em: 12/06/2019.

PEREIRA, Paulo Roberto Accorsi. O Fazer e o aprender – uma integração singular na produção de mobiliário artístico da Escola de Artes e Ofícios de Amparo. *Dissertação (Mestrado em Artes)*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo: Biblioteca do Instituto de Artes UNESP – São Paulo, 2007. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12/06/2019.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. A não conclusão no curso técnico de piano: um estudo realizado na escola de música da Universidade Federal do Pará. *Tese (Doutorado em Música)*. Universidade Federal da Bahia, Doutorado Interinstitucional UFBA/UFPA. Belém: IFBA, 2012. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14/06/2019.

ROCHA, Marisa Brandão. Das Artes e Ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET- RJ. *Dissertação de (Mestrado em Educação)*. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Biblioteca central de Gragoatá, 1997. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12/06/2019.

RODRIGUES, Alcemir Pantoja. A prática pedagógica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso: um estudo avaliativo junto a mestres de oficina, docentes e discentes. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade do Estado do Pará. Belém: Paulo Freire, 2013. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12.06.2019.

SANTOS, Cláudia Medianeira Gomes dos. A educação feminina: Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha no município de Santa Maria - RS: um estudo de caso. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Central Setorial – CE, 2004. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12.06.2004.

SILVA, Maria Evangelina Ramos da. A formação do Técnico de Nível Médio: origens, uma visão de alunos e sinais de mudanças. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 12/06/2019.

# A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA INFÂNCIA: ESTADO DO CONHECIMENTO

*HISTORY AND PHILOSOPHY OF CHILDREN: STATE OF KNOWLEDGE*

*Elaine Silveira Mello Silva  
Mestranda em Ensino de História/PPGH/FURG.  
elainesilveiramellosilva@hotmail.com*

*Rita de Cássia Grecco dos Santos<sup>1</sup>  
Doutora em Educação/ FURG.  
ritagrecco@yahoo.com.br*

## **Introdução**

Este texto é parte resultante da pesquisa que está sendo desenvolvida a partir do projeto de mestrado no programa de Pós-graduação em ensino de História (Mestrado Profissional) – PPGH-FURG, com o principal objetivo de analisar as representações das novas concepções sobre a infância nos livros didáticos do Ensino de História na atualidade, bem como verificar como essas impactam também as práticas pedagógicas na contemporaneidade.

A história é uma Ciência que possui a capacidade de dialogar com os demais campos do saber, esta interdisciplinaridade histórica nos oportuniza e nos dá a possibilidade para se pensar outras formas de conhecer e escrever a historiografia a saber: a história da infância. Para alcançarmos tal objetivo, se faz necessário que tenhamos como princípio fundamental, o uso da Teoria e da Metodologia da história.

Entretanto, de acordo com Barros, em sua obra “*Teoria da História*” a “Teoria torna-se fundamental para que surja uma historiografia problematizada, correspondente à época e ao contexto em que foi produzida, capaz de sucessivas reformulações”. Barros, ainda, escreveu que: “Teoria e Método, em vista disso, são os dois alicerces do trabalho historiográfico. “Problemas” e “fontes” são imprescindíveis para uma historiografia que proponha a apresentar realmente um maior interesse científico” (2014; p. 100). Nesse sentido, propomos, concomitantemente a esta investigação a problematização Teórica e Metodológica através das fontes documentais.

Ainda, reconhecemos a importância dessa pesquisa para a história social da criança, bem como a necessidade de contribuir com essa temática no/para o ensino de história. Também reconhecemos os limites e as possibilidades que advêm de uma pesquisa histórica sobre a infância, sendo essa uma responsabilidade salutar diante da problemática que segue. Para tanto,

---

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação – IE e Professora e Orientadora do PPGH/FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

começaremos evocando alguns estudos desde a gênese pedagógica na Grécia antiga, com o intuito de buscarmos saber como percorreu a educação da criança na história antiga.

Cambi (1999), foi um dos estudiosos que nos desvelou como tudo começou desde o período antigo, assim como nos é sabido “a educação, antes de tudo tem como centro a família, como ocorre em particular nas sociedades tradicionais”. No entanto, na Baixa<sup>2</sup> Idade média, uma família, por vezes obtinha diferentes formas de convívio e assim, coexistia diversos tipos de famílias, “desde a patriarcal até a nuclear” (1999, p. 176). Sendo em geral, esses domínios os que educavam as crianças nesse período da história.

A infância na Idade Média foi despercebida socialmente, tendo as crianças sido desaparecidas nas representações sociais e culturais, assim apareciam minimamente, até porque a mortalidade infantil foi muito elevada assim, por conta dessa ausência não gerava afetividade entre as famílias e as crianças desde o seu nascimento. Quanto a educação dada após a condução da família, Cambi escreveu: “A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda uma visão do mundo e um código moral” (CAMBI, 1999, p. 177). No entanto, quanto às representações na escrita da história das crianças ainda percebemos esse distanciamento.

Franco Cambi fala em “História da Pedagogia”, que as primeiras contribuições, como vemos, são referentes à educação, à mulher e à infância, na qual foram registradas pelos filósofos gregos no período Clássico da Grécia Antiga, (399 a.C. Atenas). Eram essas, as primeiras representações historiográficas, as quais consistiam através da vida cotidiana, assim aparecem nas pinturas de vasos, com conchas e fiando. No entanto, não havia uma continuidade das representações da infância e sim, um deslocamento para outras categorias, como por exemplo, a mulher, a família e a educação na micro-história de temas específicos e sociais, principalmente pela mitologia grega.

As pesquisas somente começaram a ganhar representatividade ao longo da passagem do século XVIII para o XIX, principalmente no continente europeu como um despertar, o qual contribuiu para as primeiras investigações. Nos estudos do historiador Phillipe Ariès (1914-1984), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, nos mostra que a infância ao longo da história social da criança não foi percebida, ou seja, o sentimento de infância não existia, somente a partir do século XIII, que se começou a ter um despertar desse sentimento, passou a

criança a ser notada pelos adultos mais no sentido de “entretenimento” do que pelo ser que necessita de afeto e cuidados devido a sua fragilidade e inocência.

As representações da infância começaram a ter uma maior expressão com o aparecimento dos retratos e sem dúvida, com a arte iconográfica que representava a criança nas pinturas; nas imagens da virgem Maria e do menino Jesus, por exemplo, as crianças são as que mais aparecem.

Segundo esse autor: “Foi também nesse século que os retratos de família muito mais antigos, tiveram uma organização em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (Ariès, 2014, p. 28). Nesse sentido, podemos perceber que a história da arte e da iconografia foi essencial para a descoberta da infância, pois essa evolução se deu, simultaneamente, ao se registrar as cenas de família onde, muitas vezes, as crianças eram representadas com características físicas mais de adultos do que delas próprias com o corpo com musculatura desenvolvida igual de uma pessoa já adulta e com o rosto de criança, angelical.

Ariès, também escreveu que: “No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.” (2014, p. 18). Essas eram representações comuns durante a Idade Média e que nos dá a percepção de ausência do sentimento de infância durante esse período.

Como vimos, não havia uma preocupação com a primeira educação que é dada no ambiente familiar, essa era delegada a outras pessoas. Nem mesmo com a educação destinada pelos mestres, a qual poucas crianças a recebiam, comumente os filhos dos que possuíam riqueza (CAMBI, 1999). Também em relação ao traje das crianças era o mesmo que dos adultos, apenas teve modificações a partir do século XVII, para as crianças nobres ou burguesas, o que as diferenciava de classe social. As brincadeiras e todo o convívio social, inclusive nas quermesses, as crianças jogavam e se divertiam juntamente com os adultos.

Entretanto, as relações cotidianas davam-se nos mesmos lugares para todos, sem a reserva de espaços destinados para as crianças. Assim, passou-se muito tempo para que essa condição se tornasse diferente. Ainda segundo Ariès, “[...] sentimento de infância não é o mesmo que gostar das crianças, mas a consciência da particularidade infantil, essa singularidade que distingue a criança do adulto”. Vale destacar, que os estudos de Philippe Ariès têm levantado algumas críticas<sup>1</sup> em relação a forma como esse historiador pesquisou a infância, ao se utilizar das “fontes iconográficas para datar a emergência de um sentimento”, ainda não percebido (WARD, 2007, p. 25).

Entretanto, ainda destacamos que embora a forma pesquisada por Ariès, tenha percorrido caminhos distanciando-se de alguns elementos essenciais, como por exemplo,

naturalizando as distintas camadas sociais, ainda é de grande relevância como escrita da história social da infância e da família. Pois, são poucas as contribuições de estudos em que possamos confiar essa responsabilidade, para escrever a história da infância nos séculos que compreende a obra.

Dessa forma, sendo a infância uma especificidade da criança que é vivenciada por toda pessoa, uma vez que, não existe adulto que não teve infância. Chegamos a esse reconhecimento em outros países do Ocidente, como aqui no Brasil e, conseqüentemente, nos alertando e trazendo uma certa inquietação e a percepção de quanto as pesquisas em relação as infâncias são importantes e necessárias para a história social da criança.

Mas, com o advento da sociedade Moderna e, conseqüentemente, com o surgimento do sistema democrático de direitos e o sistema econômico capitalista, essa condição de uma infância não percebida desaparece, ocupando a partir desse momento em diante uma preocupação maior em relação às especificidades e necessidades das crianças, sobretudo, com a educação institucionalizada e seus direitos perante o Estado. Contudo, gostaríamos de deixar claro, que “esses direitos” não supriam as necessidades e especificidades das crianças para essa época, como ainda carece na contemporaneidade dentre os países da América Latina.

Para tanto, refletiremos um pouco no que é ser criança, bem como no que é infância, iniciaremos compartilhando sobre os estudos da filosofia da infância. Entretanto, muitos estudiosos falam que ser criança é muito mais do que ter pouca idade, é não ter medo de errar, não ter medo de falar o que pensa, nem se importar com o que os outros pensam sobre ela, nem mesmo quando lhes são observadas, ao fazer uma travessura. E o que é infância? Dê acordo com Kohan:

A “infância” em qualquer das suas variedades históricas ou culturais, como categoria que exerce coerção ou que molda, é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas e não está à altura das sondagens, curiosidades e explorações infinitamente engenhosas e persistentes que caracterizam a atividade infantil (1999, p.105-106).

Assim, entendemos que a infância é algo que foge ao nosso alcance, ela pode ser percebida, como uma fase pela qual a criança passa, sem objeções ou sentidos estabelecidos. Sendo uma especificidade da criança e que, dependendo da sua cultura ou classe social, ela pode ser caracterizada e até mesmo estereotipada, em diferentes categorias de representações culturais. Mas, como bem diz Kohan (1999), sobre a infância: “[...] é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas”. Assim, a infância é por excelência uma experiência vivenciada pelas crianças do 0 aos 12 anos de idade.

Nessa fase, as crianças costumam ser curiosas e fazem muitas perguntas, são espontâneas e possuem facilidade para se comunicar. Ainda gostam de brincar, criar histórias e

personagens imaginários em que costumam compartilhar, principalmente, durante as brincadeiras entre pares. Conforme Barbosa: “As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças” (2009, p. 22).

O que fez com que a gênese da infância possua suas próprias características sendo o que as diferencia dos adultos, e seja legitimada de forma específica em sua experiência geracional. Segundo essa autora: “Ao longo de suas existências vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem.” (2009, p. 24). Assim, as crianças ao conviverem nessa atmosfera, também desenvolvem sua própria cultura.

Nesse sentido, continuamos com Barbosa, quando afirma que: “Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância” (*op cit.* 2009, p. 22). Sendo que as crianças, mesmo sendo crianças, não estão condicionadas a terem as mesmas experiências, uma vez que, se desenvolvem em diferentes culturas e com diferentes oportunidades.

Entendemos por representações sociais tudo aquilo que representa a cultura de um povo e que determina costumes, gostos, sentimentos e desejos. Determinadas categorias, como por exemplo, gênero, classe, etnia etc. e que ao longo da história produzem e reproduzem sujeitos. Também são representações culturais, imagens criadas com objetivos políticos, econômicos e que em muitas vezes criam rótulos e distorcem finalidades com o propósito de desenvolver dispositivos de controle e poder e que estão nos livros didáticos utilizados pelos alunos da Educação Básica.

Estudar as representações da infância na contemporaneidade nos ajudará a compreender sua trajetória como categoria social e cultural, uma vez que, a infância possui grande relevância historiográfica e ainda almejamos contribuir com a pesquisa e com o ensino de História. De acordo com Cunha (2016), Stuart Hall em seus estudos sobre “Representação e Cultura” faz um questionamento sobre as formas como são representadas as pessoas, assim ele falou:

[...], como representamos as pessoas e os lugares que são significativamente diferentes de nós? Por que a “diferença”, sendo um tema tão atraente, é uma área da representação tão contestada? Qual o fascínio secreto da alteridade [...]? Quais são as formas típicas de práticas utilizadas atualmente na cultura popular para representar a “diferença” e de onde vem essas figuras e estereótipos populares? (*apud* CUNHA, 2016, p. 223; HALL, 2003, p. 139).

Nessa perspectiva, as representações da infância se constituem em uma representação do outro, pois sendo a criança vista, ou melhor, representada sempre por um estranho a ela, geralmente um adulto. Dessa forma, e de acordo com Hall, as práticas utilizadas para essa análise, não somente da infância, bem como da cultura em geral, a popular, são imagens

estereotipadas, onde em grande parte é colocado, o outro, no lugar de inferioridade, principalmente, quando se representa as categorias populares. Ainda, sobre estudos da infância de Freitas, diz sobre as representações que: “Isso diz respeito ao fato de que as representações da infância muitas vezes voltam-se contra ela e, raramente, atuam a seu favor” (2016, p. 351).

O olhar da infância sendo representada por outras ciências do conhecimento, nas quais se distanciam dos estudos da infância, como por exemplo, a economia, a psicologia, a medicina e a publicidade e propaganda, podem gerar distorções estranhas das representações da infância por não compartilharem afinidades. Para Freitas, “No que toca ao ser social que tais ciências querem representar, frequentemente, sobreleva-se a impressão de que as imagens da infância são estranhas às próprias crianças.” E ainda que: “A história social da infância no Brasil tem sido permanentemente reconstituída no interior de um “campo de batalha”. Guerras modificam Fronteiras.” (2016, p. 352).

Nesse sentido, tomamos como pertinente a citação de Chartier, sobre as representações sociais:

[...], [investigar] as representações supõem-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se anunciam em termos de poder e denominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se o social [...], muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17 apud FREITAS, 2016, P. 352).

Diante do exposto, o autor adverte os perigos e conflitos entre as distintas ciências do conhecimento, bem como sobre as questões importantes de se distinguir, como por exemplo, que as representações da infância são informações decisivas na configuração das ciências a ela relacionadas. Para tanto, entendemos que as representações da infância carregam por si, a imagem da cultura e do contexto histórico, no qual a sociedade se inscreve. E também que, as armadilhas das imagens garantem uma invisibilidade social da infância e assim, permitem as atrocidades diante das imagens e os descuidos da infância ao longo da história da criança.

Sandra Pesavento, em sua obra *História e História Cultural* (2012), escreveu sobre os domínios das representações e que as imagens são portadoras de sentidos, assim, ela dissertou que:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo (2012, p. 41).



Conforme a autora, entendemos a necessidade de uma análise detalhada, para verificarmos a veracidade das imagens se são reais, e o que elas realmente pretendem nos evocar.

Outrossim, entendemos que a escrita da história possui a capacidade de dar sentido e visibilidade social para questões importantes de serem levadas ao conhecimento através da ciência histórica, como por exemplo, as questões de gênero, etnia e classe social da criança, garantindo espaço na historiografia do ensino de História para que outras investigações possam surgir pelo viés educacional.

### **A investigação nos periódicos disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**

Para isso, partiremos para as buscas no sentido de aclarar a investigação do estado do conhecimento sobre as representações da infância nos livros Didáticos do ensino de História. Reconhecemos a existência de muitas pesquisas sobre a infância nos últimos tempos, outrossim, procuraremos trazer um panorama dentre as publicações de artigos e demais bibliografias, com o objetivo de mapear este saber para que este estudo esteja atualizado e que novas pesquisas possam se utilizar dessa fonte para o ensino de História e o avanço da historiografia da infância.

Ao entrarmos em contato com estes materiais nos chamou a atenção nos periódicos da CAPES<sup>3</sup>, onde se verificou uma vasta quantidade de trabalhos relacionados à infância, porém, uma grande parte está concentrada na área da saúde, em pesquisas epidemiológicas. Sendo que, as representações da infância como estudo dirigido para o ensino de História, no qual é o propósito deste trabalho, percebeu-se que existe uma grande carência de artigos sobre essa temática, principalmente nos livros Didáticos do ensino de História. Segundo, Sarmento e Pinto (1997), a criança e as problemáticas da infância possuem lugar nas agendas política, midiática e da investigação.

Assim, a criança ocupa lugar em situações dramáticas como comumente assistimos nos meios de comunicação, principalmente nos noticiários policiais, sobre abuso e negligência no cuidado com as crianças por parte dos responsáveis. Ainda de acordo com esse autor, estudos sobre a criança a partir da década de 90, são muito frequentes, principalmente, estudos médicos, da área da Psicologia do desenvolvimento e da Pedagogia.

Porém, Sarmento e Pinto, ainda chamam a atenção para um paradoxo da infância, pois ao mesmo tempo que a criança está sendo considerada e na pauta dos noticiários, ela também

---

<sup>1</sup> CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em todos os estados do país. Na qual foi criada em 11 de julho de 1951.

está diminuindo em seu peso na população. Assim, eles escreveram: “Dir-se-ia que o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2). E ainda que:

Podemos, agora, considerar que a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se, (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida (1997, p. 3).

Dessa forma, a infância está sendo representada em diferente e complexas realidades sociais, sendo uma questão cultural e de acordo com a realidade do discurso que a produz.

Em relação à pesquisa no portal dos periódicos da CAPES, essa seleção ainda tomou como relevante na presente investigação se utilizar das seguintes palavras-chave: Representações da infância; Filosofia da infância; Infância e ensino de História, que se constituíram como categorias de pesquisa *a priori*. A seguir o passo a passo, da busca com os resultados dessa investigação:

Ao acessar o portal de periódicos da CAPES, foram inseridos na base os termos de busca selecionados para pesquisa. Assim, foram selecionados apenas artigos para a busca. Não foi utilizado filtro para idioma na busca. Também, não foi utilizado limite temporal. A primeira categoria investigada foi dos artigos que contivessem o termo “Representações da infância” em seu título. Foram encontrados 1.022 artigos para este tema. (Pesquisa realizada em 05/06/2019).

The screenshot displays the CAPES Periodicals Portal search interface. On the left, there is a navigation menu with options like 'BUSCA', 'INSTITUCIONAL', and 'NOTÍCIAS'. The main search area is titled 'Buscar Assunto' and includes a search bar with the query 'Representações da infância'. The search results show 1,022 items, with the first result being 'Representações da Infância nos Discursos Pedagógicos: mutações e temporalidades' by Custódio, Crislei de Oliveira, published in 'Educação & Realidade' in March 2017.

Figura nº 1. Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Ao inserir o termo de busca, “Filosofia da infância”, foram encontrados os seguintes resultados: 2.989 artigos que continham esta categoria. (Pesquisa realizada em 06/06/2019).

The screenshot shows the 'Buscar Assunto' search page on the CAPES Periodicos website. The search term 'Filosofia da infância' is entered in the search box. The results show 2,989 articles. A sample result is displayed: 'UMA FILOSOFIA ONTOLÓGICA DA INFÂNCIA E OS EXERCÍCIOS POÉTICOS DE SER CRIANÇA' by Elaine Da Silva Carvalho Donato (Uesb) and Ricardo Martins Valle (Uesb), published in Macabéa, 01 June 2017, Vol.6(1), pp.42-52. The interface includes navigation menus on the left, search filters on the right, and a 'Personalize your results' section.

Figura 2. Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Ao inserir o termo de busca, “Ensino de história e infância”, foram encontrados os seguintes resultados: 1.110 artigos contidos nesta categoria. (Pesquisa realizada em 06/06/2019).

Ao inserir o termo de busca, “Ensino de história e infância”, foram encontrados os seguintes resultados: 1.110 artigos contidos nesta categoria. (Pesquisa realizada em 06/06/2019).

The screenshot shows the 'Buscar Assunto' search page on the CAPES Periodicos website. The search term 'Ensino de história e infância' is entered in the search box. The results show 1,110 articles. A sample result is displayed: 'Notes for a history of the teaching children's literature in teacher's formation courses for elementary school in Brazil and in Portugal/Notas para uma historia do ensino da literatura infantil na formacao de professores primarios no Brasil e em Portugal/Notas para una historia de la ensenanza de la literatura infantil'. The interface includes navigation menus on the left, search filters on the right, and a 'Personalize your results' section.

Figura 3. Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Após leitura dos títulos, foram considerados relevantes para esta pesquisa, os seguintes artigos, definidos por categorias:

<b>Termo de Busca</b>	<b>Artigos selecionados</b>
Representações da Infância	47
Filosofia da Infância	47
Ensino de história e Infância	9
Total:	103

**Tabela 1-** Número de artigos selecionados após leitura dos títulos, organizados por categorias encontrados no Portal de Periódicos Capes nos dias 05 e 06 de junho de 2019. Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Após a leitura dos resumos foram selecionados os artigos que continham relevância para embasamento teórico neste estudo. Nesse sentido, a tabela a seguir mostra-nos os dados quantitativos finais desta busca por relevância de categorias:

<b>Termo de Busca</b>	<b>Artigos selecionados</b>
Representações da Infância	13
Filosofia da Infância	18
Ensino de história e Infância	8
Total:	39

**Tabela 2-** Número de artigos selecionados após leitura dos resumos, organizados por categorias .Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em relação à investigação sobre as representações da infância nos livros, encontramos artigos e capítulos de diversos autores e contribuições de temas variados em relação a questões educacionais, culturais e sociais, onde a infância, por sua vez, passa a ser representada no Brasil com grande veemência a partir do século XIX.

Nesse sentido, encontrou-se grande relevância no artigo escrito por Arriada: “*Em busca da infância perdida: Rastros, relatos, recordações*”, de 2012, em que o autor faz uma explanação sobre as contribuições publicadas com a preocupação de fazer uma cobertura de transição do século XIX para o XX. Assim, ele escreveu:

A infância tem despertado, nos últimos anos, enquanto objeto de estudo, o interesse de vários estudiosos nas mais diferentes abordagens, seja o olhar do historiador, do sociólogo, do antropólogo, do psicólogo, do pedagogo, ou até mesmo de outros profissionais, como é o caso dos escritores (ARRIADA, 2012, p. 89).

A partir da contribuição de Arriada, podemos confirmar nossa primeira hipótese a respeito de uma grande carência das representações da infância no ensino de História. Entretanto, gostaríamos de deixar claro aqui, que essas buscas e o objetivo dessa investigação

se detém ao ensino de História e não nas representações por parte dos historiadores que pesquisam e escrevem na linha dos demais campos da história.

Ainda em relação a obras escritas e publicadas no Brasil sobre infância temos grandes contribuições, ao começar por Gilberto Freyre, em 1921, no qual escreveu a “história do menino de sua vida - dos seus brinquedos, dos seus vícios – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje” (DEL PRIORE, 1999, p. 11). Ainda, na obra “História das crianças no Brasil”, na qual é grande referência para este trabalho com suas contribuições e citações de grande relevância para que tenhamos como traçar a trajetória da infância brasileira.

Também, Freitas em “História Social da infância no Brasil”, obra publicada em 2016, traz como temas das representações da criança, bem como suas complexas relações com a história das ideias e também, com a história dos campos intelectuais. Sendo essa obra uma história social inteiramente dedicada à criança e à infância no Brasil e possui nela ainda, contribuições de grandes escritores que se preocupam em escrever sobre a infância.

Nesse sentido, porém, saindo um pouco dos escritores brasileiros, Larrosa em sua obra “Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas”, tradução de Alfredo Veiga-Neto, e publicada no Brasil em 2015, nos traz a infância como um enigma, ele escreveu:

A infância como um outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente (2015, p. 185).

Continuamos e, de acordo com o autor a infância e sua absoluta diferença é o que nos desconcerta, contagia, e nos faz ir em busca desse desconhecido, a fim de que mesmo, nas pequenas capturas que possamos fazer, uma vez que, contínuas que sejam para compreender e sentir a alquimia que possui investigar a infância, mesmo em pequenas porções, como se fosse um “perfume raro”, sempre valerá a pena estudar a infância.

Temos grandes contribuições em publicações de escritores que se debruçam a investigar e escrever a infância no Brasil, como os mencionados anteriormente. Aqui foram citadas algumas obras nas quais são relevantes para esta investigação e que nos oferecem um norte para esta busca e juntamente, seguiremos os caminhos que nos direcionarão no decorrer desta pesquisa concomitantemente às questões metodológicas que são apresentadas no próximo capítulo.

## Algumas considerações

Como havíamos anunciado, esta pesquisa está em andamento e ainda não possui resultados conclusivos para serem colocados no momento desta escrita. No entanto, pretendemos na continuidade desta investigação tornar notáveis novas descobertas e assim, trazer a público preliminares dos resultados que poderão surgir no decorrer desses dois anos de estudos.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira *et al.*. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARROS, José d'Assunção. *Teoria da História*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (org) *A infância e sua educação - materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org). *História Social da infância no Brasil*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- HALL, Stuart: *Cultura e representação / Stuart Hall: Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; trad. Daniel Miranda e William Oliveira*. Rio de Janeiro: Ed. PUC. Rio: Apicuri, 2016.
- História e Educação: *territórios em convergência*. Vitória: GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1, p. 59-80. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- LARROSA, Jorge, *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veigalneto. 5ed. 2. Reim. Belo Horizonte: Autentica, 2015.
- MANUEL JACINTO SARMENTO, MANUEL PINTO. *As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com> acesso em: 20/08/2019.
- OMAR KOHAN, David Kennedy (organizadores). Petrópolis: Vozes, 1999. (*Série filosofia e crianças; v.3*).
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 3ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. Ed.; 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

WARDE, Mirian Jorde. *Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil*. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/3-Mirian.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/3-Mirian.pdf) Acesso em 16/07/2019.

# **A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UM LIVRO DIDÁTICO**

*LA REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA Y LA CULTURA AFRO-BRASILEÑAS Y AFRICANAS EN UN LIBRO DE ENSEÑANZA*

*Juliana Porto Machado<sup>1</sup>*  
*Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL*  
*Julianamachado209@gmail.com*

*Ronaldo Bernardino Colvero*  
*Doutor em História/Unipampa São Borja*  
*rbcolvero@gmail.com*

*Marcia Della Flora Cortes*  
*Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL*  
*marciadf@yahoo.com.br*

## **Introdução**

A História é elemento primordial para a compreensão da diversidade social, pois, permite conhecer as bases de formação de uma sociedade ao longo do tempo. Estimulando o olhar crítico reflexivo do *Eu* perante o *Outro*, e conseqüentemente perceber os moldes do pensamento e da ação social coletiva diante do diferente e/ou do desconhecido. Como afirmam Weiss e Silva (2005) por meio da constituição de uma consciência histórica torna-se possível voltarmos nosso olhar para o passado e distinguir as singularidades do contexto temporal presente, podendo assim, olhar para si e identificar seu lugar no tempo, usando como base referências do passado, que auxiliaram no desenvolvimento de um sistema de simbólico para interpretar o tempo passado no presente, contribuindo na produção de bagagem cultural.

De certa forma, o ato de reconhecer um lugar e as memórias do passado afetam continuamente a formação da identidade do sujeito social no presente, sem o acesso as raízes de memórias do passado, um sujeito perderá parte de sua identidade, como no caso dos povos negros de origem africanas, pertencentes a diversos grupos étnicos, que foram capturados e escravizados no Brasil; que tiveram que se adaptar, por meio de violência física e psicológica, a uma nova realidade social que se distanciava das memórias vivenciadas. Sendo forçados, a tornarem-se socialmente “outros” sujeitos, aquele sem lugar de fala.

Fica evidente, que a História de formação da sociedade brasileira está cunhada em bases de dor e violência, e também de apagamentos de memórias. Ao longo dos tempos se produziram e reproduziram muitos materiais científicos que simplesmente ancoraram a memória do

---

<sup>1</sup> Bolsista FAPERGS.



esquecimento e assim propagaram a memória do preconceito, que é ainda atuante na sociedade contemporânea. Sendo que, torna-se função da disciplina de História e de outras disciplinas desconstruir esses pensamentos pautados em uma visão eletiva e branca de que a escravidão foi apenas uma ação do passado que não afeta mais o presente, de que não é necessário o reconhecimento das atrocidades cometidas no passado, e que a sociedade contemporânea é eximia de qualquer culpa.

Esse tipo de pensamento só nós mantêm em um espaço permeado de injustiças sociais e culturais contra todos aqueles que consideramos diferentes ao nosso olhar, principalmente as comunidades negras, indígenas, LGBTTQI e imigrantes.

Sendo que como destaca Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (p. 16).

Todavia, como menciona o autor precitado, o rememorar a memória histórica da comunidade negra é também importante para entender a formação das identidades dos sujeitos brancos, que foram “ensinados” em uma transmissão de saberes deturbados por uma visão homogênea, em que inferioriza o sujeito de ascendência étnica de matriz africana. Assim, o ensino de História e de outras disciplinas em sala de aula deve ser pautado na multiculturalidade, ou seja, na desconstrução de uma única verdade histórica, de identidades homogêneas, da memória dos vencedores e grandes heróis<sup>2</sup>. Para que assim, surja um espaço para que múltiplas vozes sejam ouvidas e vivenciadas.

Contudo, os livros didáticos são ainda o principal material de apoio dos professores em sala de aula, porém, os mesmos são produtos de mercado editorial e muitas vezes apresentam simplificações e anacronismos (GONÇALVES E SILVA, 2008), produzidos a partir de uma visão eurocêntrica.

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele obedece a inferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização (BITTENCOURT: 2004, p.71).

Logo, o livro apesar de ter uma estruturação de mercado, o mesmo é também uma fonte de pesquisa e apoio ao professor e estudante, assim, o presente artigo tem como objetivo

---

<sup>2</sup> Na grande maioria dos casos são homens e brancos.

principal refletir acerca da representação da História e da cultura afro-brasileira e africana no livro didático de História “Conexões com a História” de autoria de Alexandre Alves<sup>3</sup> e Letícia de Oliveira<sup>4</sup> utilizada na disciplina de História do segundo ano do ensino médio de uma escola de Jaguarão no Rio Grande do Sul<sup>5</sup>.

### **As representações de memórias**

No ano de 2003, por meio de reivindicações dos movimentos negros que lutavam pelo reconhecimento de sua História além da escravidão e da abolição, foi estabelecido o ensino obrigatório da História e cultura Afro-brasileiras e africanas, por meio da Lei Federal nº 10.639/2003. Logo, após a implementação da lei, estipulou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o primeiro passo para tornar a escola um espaço de inclusão. Visto que, “estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza” (SILVA, 2008; p.56).

Já em relação ao livro didático, objeto de análise deste artigo, de acordo com Silva (1995) o mesmo omitia quase em sua totalidade as memórias dos grupos classificados como subalternos na construção de uma sociedade, sendo eles o negro, a mulher o índio e outros. O conteúdo sobre a cultura negra era reduzido ao processo de escravidão em que esses sujeitos eram apresentados como seres servis que aceitavam a situação de julgo e eram condicentes com o novo papel imposto pela sociedade, ou seja, era apresentados de forma estereotipada, o que ocasiona a fragmentação contínua das memórias e das identidades.

O Brasil permanece envolto em um imaginário étnico-racial dominado pela produção científica e literária de autores brancos que referenciam e propagam a cultura de raízes europeias, ou seja, “a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado é universal de ciência é branco” (RIBEIRO, 2017; p. 24).

Nesse sentido, reforça o apagamento da cultura afro-brasileira. Por isso, é importante a discussões de pautas contra todas as formas de desigualdades sejam elas sociais, étnicas e de gênero; “[...] não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem

---

<sup>3</sup>Mestre e doutor em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

<sup>4</sup> Mestre em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

<sup>5</sup> Optou-se por não expor o nome da Escola.

raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas” (MUNANGA, 2005;p.18).

A política identitária é um elemento que deve ser amplamente discutido e analisado em sala de aula, pois, como aponta a Ribeiro (2017) a desigualdade é produzida a partir da valoração e dos sentidos interpretativos que se classificam uma identidade sobre a outra (inferior/superior), principalmente em sociedades coloniais.

Perceber os medos e dores vivenciados no passado e que ainda são atuantes no presente, possibilitará trilhar novos caminhos na sociedade; já que, essa está fundada no conceito vencedores/perdedores/superior/inferior, em que para ter o poder é preciso marginalizar o *Outro*. Em relação a conteúdo do livro didático Munanga (2008) afirma que ao desmistificar e desconstruir os estereótipos difundidos socialmente, permite o desenvolvimento positivo dos conhecimentos dos povos afros, construindo uma imagem real da cultura africana.

Em análise da apresentação do conteúdo de história dos afro-brasileiros e africanos, o livro *Conexões com a História* correspondente ao segundo ano do Ensino Médio, utilizado em uma escola da cidade de Jaguarão, apresenta em seu sumário a divisão da História em três unidade “A construção do mundo moderno”, “Uma era de Revoluções e transformações” e “Sociedade e cultura no século XIX”.

O capítulo três que corresponde ao conteúdo da história e cultura dos Afro-brasileiros e africanos com a intitulação “Da África para o Brasil”, é composto por três subcapítulos. Inicia trabalhando com a ideia central de um Brasil africano, expondo como objetivos do capítulo estudar a ocupação da costa africana pelos portugueses, diferenciar a escravidão praticada na África da escravidão transatlântica, relacionar o tráfico negreiro à expansão da economia mercantil da era moderna e compreender o impacto da escravidão na formação histórica do Brasil.

Retomemos ao que foi discutido anteriormente, em que o negro sempre acaba por ser representado em sua história, ligado a escravidão, sempre apresentado em uma postura de servil e de vítima, o que não é diferente da proposta do livro analisado, o mesmo estipula que a escravidão existiu na América entre os séculos XVI e XIX, e que o mesmo se manteve devido ao alto lucro que a venda de humanos proporcionava a sociedade colonizada. Cita então, o tráfico transatlântico da África como impulsionador do desenvolvimento mercadológico da escravidão. Estatisticamente afirma que mais de treze milhões de sujeitos africanos foram capturados, comercializados e distribuídos entre Portugal, as ilhas do atlântico e a América.

Acrescenta que, por mais que a escravidão tenha ocorrido em outros tempos e lugares, a da América foi diferente pois, a mesma estava pautada em uma justificativa racial que gerou preconceitos, e que segundo os autores “que ainda hoje, apesar de combatidos, são recorrentes” (p.48). Nessa afirmação, é necessário destacar que o preconceito racial não foi combatido, ao contrário na atualidade estamos presenciando a cada dia atos violentos contra pessoas afrodescendentes. É importante, mencionar a existência do preconceito, é preciso que se reconheça esse ato como algo atual também, conhecer as raízes do surgimento faz com que os alunos exerçam seu olhar reflexivo e crítico do passado e percebam que as ações dos antepassados influenciam no presente.

Como afirma Silva (2005) o racismo é uma ação de alienação, essa como um fenômeno histórico-social que atua ativamente na sociedade coletiva e individual que impede o desenvolvimento dos indivíduos na mesma base de “crescimentos das forças produtivas” (p.95), assim, produzindo um conjunto de ideologias e discriminações pautadas do poder hierárquico, ilegítimo, de um sujeito sobre o outro frente a busca pelo poder e consequentemente dominação.

Sendo que, para demonstrar a ligação cultural entre Brasil e África os autores utilizam duas imagens como similares; a primeira representa uma vendedora de Acarajé de Salvador, vestindo os trajes populares que correspondem a figura de uma baiana (Figura 01). Já a segunda imagem é de duas mulheres africanas vendendo Acará em Braga na África (Figura 02).

**Figura 01**-Vendedora brasileira



Fonte: Alves e Oliveira (2016)

**Figura02**-Vendedoras africanas



Fonte: Alves e Oliveira (2016)

Os autores colocam a seguinte explicação: “O acará e o acarajé são pratos semelhantes vendidos no litoral do Brasil e do Ocidente africano. O acará é uma das tradições africanas adaptadas pelos negros no Brasil” (p.48). Discorrer sobre elementos compartilhados da cultura, como uma tradição, é algo importante para ser trabalhado em sala de aula, de compreender que

a tradição não é algo imutável, ao contrário, está sempre em um processo contínuo de adaptação, entre rupturas e permanências, que influenciam diretamente na identidade dos sujeitos (HOBSBAWM; RANGER, 1984).

No subcapítulo “A presença portuguesa na África”, menciona-se que foi no século XV, após iniciarem a colonização dos arquipélagos da Madeira dos Açores e de Cabo Verde, os portugueses começam a ocuparem as terras continentais africanas, e com isso criam uma rede de contatos com os locais, e afirmar que o continente africano deixa de ser apenas uma rota e passa a ser explorado por si mesmo.

Essa afirmação de certa forma, carrega sentido de positivo em que a África ao ser considerada por si mesma<sup>6</sup> é fato a ser comemorado, o que é um equívoco uma vez que, essa mudança de status torna o continente alvo de exploração dos estrangeiros. É necessário a empatia dos autores para reconhecerem que a chegada do colonizador europeu na África não é um momento histórico de confraternização, mas de uma nova forma de sofrimento e violência para com os habitantes locais.

Para tanto, ao utilizar este livro como fonte o professor tem o compromisso de trabalhar mais a fundo essa questão e desconstruir esse pensamento positivo da chegada dos europeus na África, deve ser esclarecido que os mesmos usurparam por meio da manipulação e da força as riquezas do continente africano. Em que justificam seus atos diante dos seus por meio de suas crenças e percepções frente ao nativo/selvagem, o *Outro* desconhecido e com fenótipo diferente. Ou seja, criando uma rede de preconceitos baseados nos costumes brancos elitistas.

Em seguida, os autores trabalham com a firmação das feitorias, que eram postos militares e estabelecimentos comerciais que exploravam principalmente produtos como o marfim, escravos, ouro em pó e animais como macacos e papagaios. “A feitoria de Arguim prosperou e o continente africano tornou-se cada vez mais atrativo para os investimentos de mercadores” (p.49).

De certa forma, novamente a afirmação exposta sem uma contextualização acaba por perceber a África como um continente que ao ser invadido prosperou e seus habitantes se beneficiaram com este fato, da exploração humana e dos recursos naturais.

Em uma contradição dessas afirmações positivas da chegada dos invasores, os autores colocaram um pequeno texto em nota de rodapé em que é narrado a chegada dos portugueses à

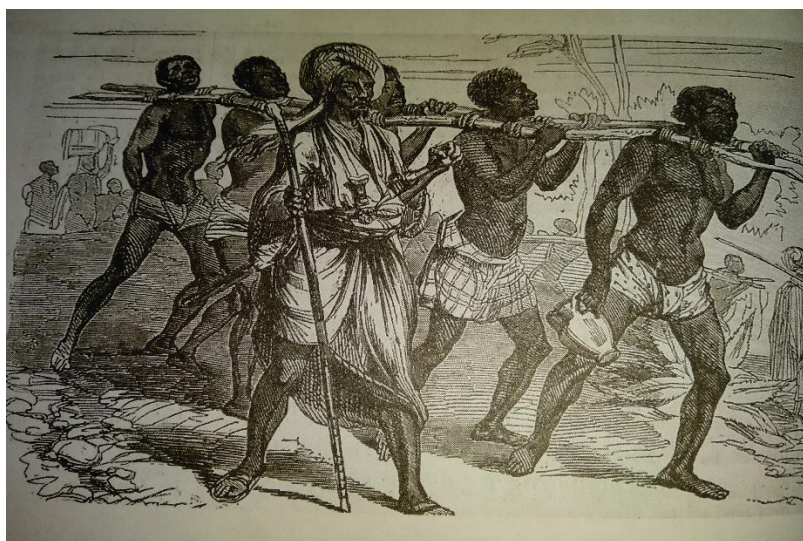
---

<sup>6</sup> O mesmo até poderia ter sido um fato positivo se fosse pelo conjunto de valores culturais, étnicos e sociais existente na África, mas o que ocorreu foi uma valorização da África como fonte de recursos naturais e humanos, que passam a ser explorados pelos *Outros* invasores.

Angola por um sujeito local de etnia Pende<sup>7</sup>, em um dos trechos “[...] os homens brancos voltaram outra vez, trouxeram-nos milho e mandioca, facas e enxadas, amendoim e tabaco. Daí em diante até os nossos dias, os brancos só nos trouxeram guerras e misérias” (p.49). Esse pequeno texto poderia ser utilizado como texto principal e não apenas como figurativo, pois é a visão de um participante da história contando a sua história, olhar do negro sobre o branco invasor.

Nesse subcapítulo ainda discorre se sobre a prática da escravidão na África afirmando que era algo comum da sociedade antes da chegada dos portugueses, principalmente o Sudão era um dos países que mais comercializava escravos, esses poderiam ser desde homens jovens, crianças, idosos e mulheres, essas pessoas eram sequestradas ou apenas vendidas pelas famílias para suprir dívidas. Como forma de resistir a escravidão aos autores apontam apenas os quilombos ou mocambos, sendo que a historiografia já aponta a muitos anos que os mesmos empregaram muitas formas de resistências como a religião e a cultura por exemplo (SILVA, 2009). Utilizam-se de uma imagem (Figura 03) que exemplifica como era a Caravana de escravos, para a comercialização dos mesmos.

Figura 03-Caravana de negros



Fonte: Alves e Oliveira (2016)

A todo momento os autores utilizam a classificação escravos, o que acaba de certa forma tornando a palavra em algo corriqueiro, é necessário que os escravos sejam reconhecidos como sujeitos sociais, como pessoas que foram forçados a uma nova identidade, pois, senão tornam-se apenas um todo sem essência. E, ao trabalhar com o sistema de escravidão existente na África

---

<sup>7</sup> O pende chegaram à região do Kwango, no norte de Angola, no final do século XVIII e manteve laços estreitos com a Lunda. Os trezentos mil Pende são divididos em numerosos grupos territoriais; os dois mais importantes estão em Kwilu e no Kasai.

precisa se considerar o contexto histórico social e cultural dessa sociedade, apenas afirmar que existia, mas sem um aprofundamento, parece buscar diminuir a culpa dos colonizadores, uma vez que não foram eles que inventaram a “escravidão”, já que os africanos escravizavam seu próprio povo, por que eles (europeus) não poderiam fazer o mesmo e aproveitar dessa cultura de escravizar o *Outro*?

Com isso, os portugueses então se aproveitam desta cultura da escravidão e a transformam em mercantil, em um produto a ser explorado, em que aos olhos dos cristãos europeus era considerado uma tarefa de honradez, já que os impuros/selvagens/infiéis eram “domesticados” por meio da mão do homem branco cristão, que carregava em si a proteção divina para tarefa tão árdua, assim, eram justificadas as violências praticadas pelos brancos. Os autores retomam novamente a ideia de uma África que prospera com o estabelecimento comercial e territorial dos portugueses, em que, graças aos aliados africanos os portugueses conquistaram mais territórios e capturaram mais sujeitos para a escravidão. Ressaltam que, se não fosse pela ajuda de chefes locais africanos, os portugueses não teriam êxitos em suas caçadas por cativos.

Seria de grande valia se os autores diferenciasssem os grupos étnicos africanos, pois, ao não mencionarem a existência da diversidade social de grupos, comunidades e tribos, que possuíam diferentes posturas e crenças culturais, e rivalidades, faz parecer que simplesmente um chefe africano capturava e comercializava um outro de seu grupo. De certa maneira transformando os nativos em vilões históricos.

E, como vilões e infiéis, os mesmos deviam ser purificados por meio do cristianismo, com essa missão divina os portugueses conseguiram a bula *Romanus pontifex*<sup>8</sup>, de 1455, calcada em preceitos bíblicos de que os povos africanos poderiam alcançar a purificação por meio da escravidão e da catequese.

Em relação a diáspora africana, os autores colocam que milhões de africanos de diferentes grupos étnicos foram forçados a saírem da África e que esse deslocamento não deve

---

<sup>8</sup> É um alvará passado pelo Papa ou Pontífice católico, com força de lei eclesiástica, pelo qual se concedem graças e indulgências aos que praticam algum ato meritório, emitida pelo papa Nicolau V para o rei Afonso V de Portugal, datada de 8 de janeiro de 1455. Neste documento, e na sequência da anterior bula *Dum diversas* de 1452, o papa reconhecia ao reino de Portugal, seu rei e sucessores, o seguinte: A propriedade exclusiva de todas as ilhas, terras, portos e mares conquistados nas regiões que se estendem "desde o cabo Bojador e cabo Não (atual cabo Chaunar), ao longo de toda a Guiné e mais além, a sul. direito de continuar as conquistas contra muçulmanos e pagãos[2] nesses territórios. O direito de comerciar com os habitantes dos territórios conquistados e por conquistar, exceto os produtos tradicionalmente proibidos aos "infiéis": ferramentas de ferro, madeira para construção, cordas, navios e armaduras.

jamais ser considerado similar a imigração. E descrevem as condições de transporte dos cativos por meio de tumbeiros<sup>9</sup> até ao Brasil no ano de 1549 até seu fortalecimento em 1576.

Distingue-se, no livro didático, dois grupos étnicos da África os sudaneses e os bantos, justificando a ausência de mais informação sobre outros grupos devido a escravidão. Na sequência, apresenta novamente números do tráfico negreiro explicando que no Brasil podem ter chegado aos portos mais quatro milhões de escravos.

Sem aprofundamento, essa informação parece que simplifica a escravidão a um acaso, em que os ventos auxiliavam na navegação entre Brasil e África Ocidental e conseqüentemente se comercializou mais escravos. E também, pelo fato de muito não aguentarem os maus tratos do trabalho forçado e acabarem morrendo, fazia com que a população escrava não se desenvolvesse naturalmente, sendo então necessário capturar mais mão de obra.

A mulher negra na categoria de escrava, não é evidenciada e nem mencionada sendo que:

Quando a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava começou a ameaçar a expansão da jovem e crescente indústria do algodão, a classe proprietária de escravos foi forçada a contar com a reprodução natural como o método mais seguro para repor e ampliar a população de escravas e escravos domésticos. Por isso, a capacidade reprodutiva das escravas passou a ser valorizada. Nas décadas que precederam a Guerra Civil, as mulheres negras passaram a ser cada vez mais avaliadas em função de sua fertilidade [...]. A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram “reprodutoras” – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar (DAVIS, 2019)

A autora precitada relata esse outro papel imposto pelo proprietário à mulher negra escrava, o de ser uma reprodutora, porém isso não lhe possibilitava qualquer tratamento diferente em relação aos outros sujeitos escravizados, já que a mesma também exerce o trabalho forçado no campo, na casa e ainda sofre com as violências sexuais praticada pelo homem branco. Tendo também seus filhos nascidos vendidos como escravos desde a tenra idade, um abuso moral e psicológico. Uma vez que, as mesmas não são percebidas na categoria mãe da mesma forma que a mulher branca, já que elas são equiparadas a animais.

Sem trabalhar com esta questão da presença da mulher negra na escravidão, o subcapítulo intitulado “O trabalho escravo no Brasil” explica a relação dos portugueses no século XVI com os escravos e a proteção aos indígenas. Principalmente ao considerarem o primeiro um produto mercantil lucrativo e o segundo como apoio contra possíveis invasores.

---

<sup>9</sup> Tumbeiros eram os navios de transporte dos sujeitos sociais africanos capturados e trazidos para o Brasil, esses navios ficam conhecidos por tumbeiros (tumbas), devido ao fato desses sujeitos acabarem por falecer durante a viagem, principalmente por causas das más condições de alimentação e higiene, e da violência constante.



Descrevesse os tipos de trabalhos exercidos pelos escravos e o porquê de a sociedade brasileira ser considerada escravista. Logo, “entre mulatos, brancos, negros, índios, escravos e libertos criasse uma sociedade complexa e diversificada. E que só ocorre essa diversidade cultural devido a exploração colonial portuguesa e na sua lógica articulada des expansão do comercio e da fé cristão” (p.59).

Os autores apoiam-se na colonização como principal fator para a diversidade cultural brasileira, ou seja, dessa forma, sugere-se que caso não houvesse a escravidão dos negros e dos indígenas o Brasil não possuiria essa riqueza patrimonial. Deve-se ter muita cautela ao emitir um juízo de valor tão forte quanto esse. É justificar anos de violência e de degradação humana a grupos étnicos diversos, que os afetam até os dias atuais, a uma ação de consequências positivas como a diversidade cultural.

Os autores exprimem sobre o sincretismo religioso em que sujeitos cativos buscaram em santos cristãos representação de suas entidades religiosas, como o candomblé, ou seja, como uma forma de resistência a cristianização e a visão de mundo imposta pelos europeus. Citam algumas referencias culturais afro-brasileiras existentes na atualidade como a coroação dos reis do Congo, o Jongo, o Moçambique e o bumba meu boi, crioula, samba, capoeira e ladainhas. Seria de grande valia que os autores sugerissem que os alunos/professores pesquisassem sobre essas expressões culturais, principalmente de que forma elas são praticadas na atualidade e no passado, e a origem étnica das mesmas. Trabalhar a cultura material e imaterial de um povo é reconhecer a importância social desses como sujeitos ativos na sociedade, produtores de memórias e signos.

Na seção final do capítulo, os autores trabalham com as memórias de sofrimento e luta, argumentando que os sujeitos que não se reconheciam como negros, na atualidade começaram a assumir a identidade negra, e que isso ocorre principalmente pelas lutas constantes do movimento negro e pela proteção e preservação do patrimônio imaterial dos grupos afro-brasileiro. Ponto que poderia ter uma exploração mais profunda devido a sua importância no contexto atual.

Como podemos perceber, o livro ao debater sobre a História do afro-brasileiro e do africano permaneceu na representação destes apenas como escravos, ou seja, como vítimas, não é trabalhado a resistência desses sujeitos frente às opressões sejam por meio da religião, da língua, dos saberes imateriais e materiais. Reconhecesse a importância da discussão da escravidão para compreender as bases preconceituosas da sociedade brasileira, porém é necessário discutir a participação efetiva dos povos de matriz afro na construção material e imaterial da sociedade que lhes foi imposta. Desde a contribuição cultural a intelectual.

Assim como é fulcral reconhecer o imaginário negativo criado pelo homem branco entorno da figura do sujeito social negro, o mesmo é visto em um caráter de inferiorização, com apetites sexuais compulsivos, selvagem, preguiçoso, infiel, pagão e perigoso. Por isso, como afirma Silva (2005) a análise das perversidades da democracia racial nos leva a reinterpretar e modificar as concepções raciais entorno da população negra, que é calcada em preconceitos que duvidam da capacidade intelectual da participação do negro na sociedade, é preciso trabalhar com fontes orais e escritas acerca da história dos negros ao longo de quinhentos anos de vivências no Brasil, as formas como esses sujeitos constroem os alicerces de suas vidas em compartilhamento com diversos grupos étnicos, para que, como reafirma a autora, seja possível o respeito a diversidade étnica e cultural negra no Brasil, possibilitando que as memórias silenciadas sejam ouvidas.

Todavia, este artigo não possui como objetivo desmerecer o trabalho dos autores, é apenas uma crítica de conteúdo que apresenta pontos que podem ser abordados de outra maneira, em que o povo africano não seja apenas representado como escravo. Mas como sujeitos participantes, resistentes e com forte bagagem cultural que transformaram a sociedade brasileira. Dessarte, evitando o silenciamento de suas vozes no livro didático.

### **Considerações finais**

O jovem estudante na escola tem o direito de compartilhar os saberes, o reconhecimento do Outro e da pluralidade cultural. Assume-se que é impossível abarcar todos os saberes de uma comunidade étnica, porém, que seja ao menos trabalhado em sala de aula os marcos históricos da cultura afro-brasileira e africana, a construção cultural, social e de resistência desses grupos e por conseguinte a participação desses como sujeitos ativos e não apenas como vítimas, arcabouço crucial para a construção da visão crítica da sociedade.

O livro analisado apresentou duas perspectivas de representação do sujeito negro de origem africana, a primeira é a do cativo, que era escravizado pelo seu próprio povo e conseqüentemente acabou sendo forçado a deixar suas origens com a chegada dos portugueses e na transformação da escravidão em um comércio lucrativo, em que o tráfico humano é considerado apenas comercialização de produtos, igualando o negro a animais ou a objetos. Em outra representação, temos o sujeito negro como ativo na transformação e formação da cultura brasileira, com grande bagagem cultural que modifica o espaço social, o patrimônio material e imaterial, porém essa representação é apenas trabalhada superficialmente, sem a devida análise crítica e a contextualização espacial e temporal.

Por fim, a valorização da diversidade étnica em uma sociedade é fator primordial para desestruturar as bases do preconceito, ao considerar as diferenças como um mecanismo positivo e a escola tem um papel importante nessa transformação social, e por isso deve utilizar o livro didático sempre como um mecanismo de apoio passível de crítica.

Progredindo assim, para discussões concretas sobre a discriminação e diferenças raciais, de gênero e sexualidade com os atores sociais que vivem essas ações em seus contextos. O racismo não terminará por si só, por isso deve ser discutido e analisado, para se criar estratégias de combate ao mesmo, e uma dessas estratégias deve ser pautada pela busca de conhecer as obras de atores negros e trazê-las para o espaço da aula. Conhecer as africanidades brasileiras são primordial na formação dos sujeitos em sua fase de aprendizagem, para que assim, busque-se eliminar a discriminação social (SILVA, 2005).

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

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

GONÇALVES, Ana Teresa Marques; SILVA, Gilvan Ventura. O Ensino de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros: balanço e perspectivas. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. *A Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2001.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento; justificando, 2017.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2ª Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Eduardo; REIS, João J. *Negociação e Conflito: a Resistência Negra no Brasil Escravista*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Martiniano J. 1936 - *Racismo à Brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil* / Martiniano J. Silva; [prefácio de Alex Ratts]. 4. ed. rev., ampl. e atualizada, - São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2 ed. Revisada, Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155-172.

WEISS, Jussemar; DA SILVA, Lisiana. "*O ensino de História Antiga: algumas reflexões*". Anais do XVIII simpósio nacional de História -ANPUH, 2015. 15p

# O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A IDADE MODERNA

*ENSEÑANZA DE HISTORIA: ALGUNAS NOTAS SOBRE LA EDAD MODERNA*

*Juliana Porto Machado<sup>1</sup>*  
*Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL*  
*Julianamachado209@gmail.com*

*Ronaldo Bernardino Colvero*  
*Doutor em História/Unipampa São Borja*  
*rbcolvero@gmail.com*

*Amanda Basílio Santos*  
*Doutoranda em História/UFRRGS*  
*Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL*  
*amanda\_hatsh@yahoo.com.br*

## **Introdução**

A idade moderna se caracteriza pelo rompimento com as bases sociais, política, religiosas, culturais e econômicas com a sociedade do medievo. De tal modo, há o desvanecimento de uma ordem social baseada na negação da liberdade individual em prol da coletividade, do todo. A Europa passa por um processo de laicismo tanto na economia, quanto na política. A razão humana passa a ser considerada, e ter mais visibilidade.

A modernidade como um período de ruptura e mudança em relação ao formato da sociedade predecessora, principalmente o que tange ao meio sociocultural e econômico da sociedade da Idade Média. As mudanças podem ser elencadas pelo fim do sistema feudalista e surgimento da produção capitalista, assim como a descentralização do poder da igreja e sua influência massiva (CAMBI, 1999).

As antigas estruturas que regiam a Idade Média vão sendo continuamente rompidas, principalmente com o surgimento do Renascimento, que inicia na Itália no século XIV se espalhando por toda a Europa nos séculos XV e XVI, retomando-se um interesse crescente nas artes e ciências greco-romana. Então, segundo Russel (2004) destaca-se nessa época o avanço tecnológico e científico.

Aponta também, a Reforma Religiosa em que o poder papal vai sendo direcionado e controlado pelo rei, e assim tem-se o fortalecimento da monarquia nacional. Nesse caminho de mudanças, tem-se a Idade Média em que o poder centraliza na Igreja, voltando se para a

---

<sup>1</sup> Bolsista FAPERGS.

organização coletiva, para o firmamento do Império, sem espaço para mudanças, diferente da Idade Moderna.

De acordo com o autor precitado, há o deslocamento do pensamento teocêntrico para o antropocêntrico em que o sujeito começa a valorizar sua humanidade, e seu poder em transformar e influenciar diretamente a natureza, centrando-se no desenvolvimento do individualismo e da razão.

Para Morin:

a racionalidade vai desenvolver-se como razão construtiva das teorias e como razão crítica. Os mitos e as religiões serão objetos dessa racionalidade crítica, mas essa crítica será, de certa maneira, cega, pois não perceberá o conteúdo humano existente em cada mito e em cada religião. De qualquer modo, essa racionalidade construirá as suas teorias, especialmente as científicas, e a ideia de um universo totalmente acessível ao racional, assim como a concepção de uma humanidade guiada pela Razão (2005; p.24)

Voltemo-nos para a situação da educação que na modernidade, direcionada pela ruptura com as ordens sociais anteriores, impulsiona a necessidade da inovação também no campo de aprendizagem, tendo agora a racionalidade como bases, uma educação formadora de indivíduos participativos, transformadores, libertos dos guias religiosos do passado.

Uma estrutura educacional que consciente do desenvolver humano e de suas habilidades moral, social, cultural e física. Assim, a modernidade tem como base elementar a busca pela liberdade, pelo reconhecimento do sujeito como o centro e alicerce da sociedade e pela conquista da autonomia.

O Estado passa a ser central, criador de instituições como hospitais, asilos, família, presídios, firmando assim um ideal de ordem e disciplina, um controle social, visando um certo tipo de comportamento em sociedade. Oliveira e Rubim (2012) ressaltam a relevância do pensamento de Maquiavel ao considerar o Estado como um fato social, dessa forma compreendendo o meio social como uma ação humana, com isso afastando-se dos princípios religiosos de julgamento. Logo, o conhecimento político está calcado e reflexões do passado. Esse tendo como função entender e antecipar ações do futuro, a partir do planejamento histórico antigo, do que já foi produzido, para criar novas soluções para os problemas que irão surgir.

Em relação a formação do sujeito, em um contexto particular, temos a instituição escolar e a família como bases corroborativas na formação dos sujeitos, considerando não só o desenvolvimento evolutivo, mas também seu ensinamento formal, social, cultural e pessoal nas fases da infância e adolescência.

De acordo com Gélis (1994) o sujeito se percebendo em seu individualismo, em si como ser ativo, ser racional e ser transformador, desloca a preocupação com a linhagem, com a existência em perpetuar a ancestralidade, de uma criança como pública e privada, pois tinha que viver em memória da família.

Para uma realidade em que a criança passa a ser importante por si só, e forma um elo com os pais e se afasta do passado ancestral. Essa nova forma de perceber a família e principalmente os filhos, ocasiona no século XVII a retomada da Igreja e do Estado no controle da educação pública, calcada na razão e socialização.

Assim, em vista do exposto este artigo tem por objetivo refletir acerca de alguns elementos da História Moderna, considerando como está disciplina deve ser tratada na sala de aula de acordo com nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A metodologia utilizada foi análise bibliográfica acerca da História Moderna.

### **Idade Moderna: breves acontecimentos históricos religiosos**

Para Abrão (1999) temos a reforma do cristianismo como um catalisador quando colocado em questionamento o poder de autoridade do papa no século XIV e XV. Se estendendo até o século XVI, por conta da procura de compreender os princípios da Bíblia e assim reivindicarem justiça, paz e liberdade. Nessa época tem se a crise da igreja católica, principalmente em relação aos altos impostos papais, além da comercialização desenfreada de indulgências.

Consequentemente, em 1517, houve uma retaliação por parte do Frade Martinho Lutero, que em espaço público discursou sobre as teses bíblicas bases da igreja católica, que conservam a fé dos homens, e assim por esse ato de afronte de Lutero esse acaba por receber a excomunhão, porém o mesmo à queima em um ato público. Essa reforma luterana ultrapassa o cunho e religioso e adentra o campo social e político. Tanto que, os regentes da Alemanha, aliam-se a reforma luterana contra o controle do papa.

Já, no ano de 1521, surge o novo testamento que tem como primazia a utilização de uma linguagem simples, para melhor compreensão, esse idealizado por Lutero, auxiliando na propagação dos saberes bíblicos e na percepção das desigualdades da ordem social ativa. Sendo, nesse período cunhado o termo protestante, ou seja, designando todos aqueles que aderiram a reforma religiosa. O movimento protestante se estende para outros países como Suíça e França.

Segundo Russel (2009) João Calvino irá se destacar na reforma religiosa, no viés do protestantismo, com a criação da predestinação, sendo Genebra a sua base de atuação, de onde

contribuiu para o surgimento do presbiterianismo e de outros segmentos religiosos no Países Baixos. No período de Calvino há uma quebra nas ideias religiosas, quando o mesmo não segue os princípios reformadores da separação Estado e Igreja, demonstrando um forte apelo a intolerância das religiões.

Logo, as estruturas da religião calvinista se baseiam na busca do homem, por meio da predestinação, a acumular riquezas pela força do trabalho, viver uma vida de equilíbrio espiritual, e como graça conquistaria a fortuna merecida. Considerando, que para atingir os bens materiais, era preciso que o homem não praticasse atos duvidosos com sua riqueza. O calvinismo pregava uma perspectiva de acúmulo material como positiva, torna-se negativa apenas se o homem utilizar essa para uma vida de mundanidade e promiscuidade. De tal modo, nesse princípio religioso a pobreza era condenada. Caracterizando-se por ser um ato/ação de que o homem não se esforçou com seu trabalho, e para tanto não será recompensado pela glória de Deus.

Na ideia do acúmulo de capital, baseada no não uso para atividades banais, resulta no aumento progressivo de renda, surgindo assim uma tendência econômica, o poupar, principalmente em países como a Inglaterra e Holanda no século XVII. Essa retomada a Reforma Religiosa é fulcral, para compreendemos que os princípios religiosos baseados no acúmulo de capital influenciam diretamente na formação da classe burguesa, de um homem moderno e econômico, que busca sempre mais e ainda mantém seu ascetismo, modelo que corrobora para um ideal de educação, em formar o homem racional, que trabalha para conquistar sua fortuna, conservando seu individualismo e ainda cooperando para com a sociedade capitalista.

A idade moderna acaba tendo como cerne a razão como libertadora do homem, esse como produtor e transformador do seu meio, a riqueza como um objetivo direcionador da vida, e a religião como apoiadora/influenciadora em sua formação, para obtenção do conhecimento. A grande problemática do ensino de história em sala de aula é a desconstrução da divisão tradicional da História utilizada na Base curricular, da quadripartite francesa: idade antiga, idade média, idade moderna e idade contemporânea. O desafio consiste em trabalhar esses períodos e demonstrar para os alunos uma visão mais ampla, que eles compreendam que esses períodos não acontecem de forma similar em todas as regiões e sociedades.

A própria Idade moderna, tema trabalhado neste artigo, não será a mesma nas Américas por exemplo, porém, movimentos como o renascimento, o iluminismo e as reformas religiosas são utilizados como fontes centrais quando transmitido as informações sobre a modernidade, no entanto esses movimentos influenciaram de forma diversa as sociedades, e até mesmo nem



foram considerado em algumas, mas a sociedade brasileira de acordo com Russell (2004) ainda está fortemente ligada a visão eurocêntrica.

### **A Nova BNCC: a história moderna**

Como precitado o ensino de história está calcado no ensino quadripartite, esse modelo é originário de metodologias francesas, buscou-se ultrapassar essa base de ensino no Brasil, principalmente nos anos 60 e 70, no entanto a disciplina de história acabou por ser utilizada como fonte de glorificação dos heróis nacionais e de um ideal patriota. Destaca Caimi (2016), que com o estabelecimento das PCNs, da LBD e das discussões da ANPUH, mudanças ocorrem na transmissão do ensino de história.

Todavia, Karnal (2008) menciona o desafio que é para o professor trabalhar a História Moderna em sala de aula, ao explicar para o aluno que apesar de possuir a denominação de moderna, se trata de um período do passado, de feitos que rompem com o período anterior (Idade Média), e que esses não acontecem iguais em todas as sociedades. Para contornar essa situação o autor sugere que o professor adote marcos históricos como o fim de Constantinopla (1453) até Revolução Francesa (1789). No entanto, o mesmo destaca que quando se trabalha com marcos históricos ocorre a tomada de decisão de qual ponto de vista adotar, qual fato histórico será apresentado e quais serão “esquecidos”, de certa forma caindo na armadilha do reducionismo e de visões preconceituosas, ou ainda no anacronismo.

O autor ainda ressalta sobre os problemas que os recortes temporais ocasionam, como no caso do marco de Constantinopla, em que o Renascimento elemento amplamente considerada parte da estrutura da Idade Moderna, já estava estabelecido na queda de Constantinopla. Assim como, a classe burguesa considerada a influenciadora direta do período moderno, já estava em meio a trocas e firmamento de acordo com outros países como Holanda e Inglaterra.

Contudo, Karnal (2008) declara que os recortes existem e devem ser apropriados da melhor forma possível pelo professor, que deve estabelecer um olhar crítico em relação a esses, pois é claro que não há como abarcar todos os marcos históricos da terra. Principalmente se considerarmos a questão do tempo, uma vez que esse é limitado, logo, por mais que o professor deseje adotar uma visão descentralizada das ideias européias e por exemplo trabalhar com a história asiática, ainda sim, o mesmo terá que seguir as diretrizes curriculares adotadas pela escola.

Em tratando-se da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) irá ser trabalhado a disciplina de História da Idade Moderna em sala de aula no Brasil, no sétimo ano do ensino fundamental, a partir da apresentação dos movimentos renascentistas, das reformas religiosas,

da expansão marítima, ocupação das Américas (Portugal e Espanha), tráfico de escravos, escravidão e a produção de cunho capitalista. Perpassando pela cultura dos grupos étnicos africanos e pré-colombianos. Para assim, trabalhar a formação social das comunidades ameríndias. Ao analisar a BNCC, essa irá em sua primeira unidade apresentar a temática intitulada “o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” (p.419).

Na BNCC podemos observar que logo de início existem dois conceitos a serem trabalhados com os alunos antes de prosseguir para a temática central, sendo eles Modernidade e Mundo Novo respectivamente, como demonstra a figura 01, para assim poder trabalhar e Idade Moderna e conectar com a América nesse contexto histórico de forma coesa e coerente. Respeitando o distanciamento espaço/tempo.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial

**Figura 01**-Quadro de apresentação da primeira unidade da BNCC 7ºano  
Fonte: BNCC (2017)

Nesse problema de conexão, a BNCC ainda apresenta as habilidades que consistem em:

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico (BNCC, 2017; p. 421).

Essas “sugestões de habilidades” que se espera do aluno, demonstrando que esse domina conhecimentos históricos, aos quais ele não tem qualquer memória prévia. A habilidade EF07HI01- pede para que o aluno explique o que vem a ser modernidade a partir de uma visão eurocêntrica, elencando elementos de exclusão e inclusão desse período, assim a EF07HI02- acaba por não demonstrar a forma como o professor e aluno irão realizar a complexa tarefa de conexões entre os continentes europeus, africanos e asiáticos, e transforma-los em uma “unidade” coesa e linear a ser transmitida e interpretadas pelos alunos. Essas habilidades

tornam-se de certa maneira, mais um obstáculo a ser ultrapassado no ensino em história, já que não possuem um objetivo claro.

A terceira unidade temática denominada “Organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano”, explora a organização e funcionamento das monarquias europeias, em seguida a conquista e a colonização da América como demonstra a figura 02.

<b>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</b>	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa

**Figura 02**-Quadro de apresentação da primeira unidade da BNCC 7ºano ponto 3 Fonte: BNCC (2017)

Em relação ao terceiro objeto dessa unidade temos “Resistências, invasões e expansão na América portuguesa”, se pensarmos a forma como essa unidade foi apresentada, novamente tem-se a dificuldade que será para o professor organizar uma linha histórica coesa, uma vez que em um primeiro momento estava tratando da formação da monarquia europeia e retomamos para América, são contextos e fatos históricos diferentes; que quando apresentados em uma “proximidade” forçada perdem sua objetividade.

Logo, esse terceiro objeto irá trabalhar o período colonial brasileiro, porém devido a sua restrição ou síntese não há como saber se movimentos de resistência/rebeliões contra a colônia serão analisados nessa unidade, como exemplo o Quilombo dos Palmares. Uma vez que, o tráfico de escravos e a escravidão estão na próxima unidade. Por se tratar do contexto brasileiro é pontual que abarque-se o máximo possível de manifestações históricas importantes na formação da cultura brasileira, pontuando a diversidade existente. Ainda no território brasileiro, apresenta-se as habilidades:

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (BNCC, 2017; p.421).

As habilidades, apesar de tratarem da ocupação territorial e considerarem a presença de diferentes grupos étnicos, e sugerirem a utilização de fontes de apoio como os mapas históricos, fazendo com que o aluno tenha uma noção espacial geográfica e talvez temporal, ainda assim essas habilidades não estão fortemente estruturadas para abranger a complexidade da ocupação/invasão do território brasileiro. Além disso, em nenhum momento é incluso as bases econômicas desse contexto, como a canavieira, o tropismo, assim como, manifestações culturais, organizações sociais, políticas, religiosas no período colonial.

Segundo Caimi (2016) devemos considerar que:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente (p.87).

Com isso, apesar das lacunas da base, deve-se considerar que o currículo não precisa ser fixado e inalterado, mas sempre modificado de acordo com as demandas do objeto proposto, auxiliando em sua estruturação para melhor transmitir os saberes para os receptores/alunos (PEREIRA,2014). Outro ponto a ser discutido, quando se trabalha com uma disciplina específica, ou ainda com um tema central, como no caso História Moderna, é as dificuldades que os professores precisam ultrapassar com as mudanças constantes no ensino. O que exige uma qualificação contínua desses profissionais em meio a inserção de novas fontes e diretrizes.

Uma vez, que sempre é necessário considerar o contexto social do professor e seus problemas de cotidiano (financeiros, familiares, médicos e outros), afinal o professor, também é um sujeito sociocultural. Porém, a sociedade atual de certa maneira exige um profissional que se adapte e se qualifique a cada demanda da renovação das informações e tecnologias. Mas, nesse caso é necessário também, que a escola se adapte, que modifique suas estruturas na procura por uma harmonia equilibrada entre seus componentes (professor, diretores, funcionários, alunos e comunidade); para que seja possível um planejamento eficiente (GANDIN; CRUZ, 2010).

### **Considerações Finais**

Temos então o ensino de história dividido na quadripartite de História Antiga, como atrasada e rudimentar, sendo oposta da sociedade moderna, a História Medieval de base feudalista, barbara, e surgimento a burguesia e do capitalismo e História Moderna com a massificação do capitalismo globalmente e das revoluções industriais e na sequência a História Contemporânea com a consolidação e triunfo do capitalismo. Essa forma de apresentar a

disciplina de história excluía a História das Américas e demais países, focando apenas no contexto europeu.

Com a Nova BNCC, apesar de alguns problemas elencados no texto, temos de certa forma o início para a desconstrução de um olhar eurocêntrico que perdura até os dias atuais. Tratar do Brasil colônia, dos povos ameríndios e africanos, é uma forma de reconhecer a diversidade e alteridade existente, de reconhecer o Outro como sujeito produtor e transformador da sociedade, e identificar também, a presença desse.

A Idade Moderna é um contexto histórico importante para ser trabalhado em sala de aula, considerando sempre a diversidade social de cada contexto, a Europa acaba por ser o berço de grandes rupturas econômica, política, social, religiosa e cultural, que se distanciam do período anterior e deve sim ser analisada e transmitida, mas sempre deve ser levado em consideração o contexto americano, que, por muito tempo foi apenas “mencionado” na história. Todavia, esse é um dos principais desafios do professor de História, aproximar esses contextos e identificar suas particularidades em um espaço temporal entre passado e presente.

Retomamos que a Idade Moderna caracteriza pela centralização da razão, o homem com sujeito transformador da sociedade, praticando sua cientificidade. Gambi (1999) advoga que as mudanças ocorridas nesse período influenciaram na educação, já que novos fundamentos iram ser as bases dessa, como o modelo baseado na laicidade e na racionalidade. Tendo, assim a escola um papel estratégico no desenvolvimento da sociedade moderna.

Por fim, este breve artigo teve como foco a História Moderna, elencando alguns marcos históricos que ocorreram neste período, nessa linha foi analisado a nova Base Curricular, em que essa disciplina será ensinada para alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Sendo, função do professor em consonância com a escola avaliar com olhar crítico as lacunas existentes e assim contornar essas da melhor forma possível, para possibilitar aos alunos uma ampla difusão de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

CAIMI, Flávia Eloísa. *A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?* Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp. 1999.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da vida privada: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Cia das Letras, 1994. v.3, p.311-330.

KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. *Para além do Iluminismo*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n.26, abril 2005, quadrimestral.

OLIVEIRA, Terezinha; RUBIN, Sandra Regina. *Maquiavel na educação e na formação do estado moderno*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.131-156 | mar. 2012.

RUSSELL. B. *História do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

# CULTURA MATERIAL

## *Métodos e práticas de detecção, preservação e conservação*

*O presente simpósio temático tem por objetivo discutir novas metodologias e estudos de caso relacionados à detecção, preservação e conservação de bens patrimoniais materiais, tanto os móveis e integrados, quanto os arquitetônicos e sítios arqueológicos. Abarcando três temas gerais, objetiva-se, em primeiro lugar, reunir discussões acerca de métodos de detecção remota ou trabalhos prospectivos em Arqueologia, Arquitetura, Estudos Ambientais, e demais campos comprometidos com temas patrimoniais. Em segundo lugar, propostas metodológicas e estudos de caso em Arqueologia e História Públicas, Museologia Social e campos afins, que demonstrem abordagens inovadoras em preservação patrimonial em suas interlocuções com os diversos atores sociais, conflitos e disputas que perpassam o processo de ativação patrimonial. Finalmente, pesquisas e abordagens no campo da Conservação e do Restauro, bem como de outros campos científicos comprometidos com conservação patrimonial, que demonstrem o estado da arte, bem como novas abordagens na conservação preventiva, curativa e no restauro de bens culturais. Busca-se exaltar o caráter eminentemente intermulti-transdisciplinar dos estudos patrimoniais e de cultura material, procurando evidenciar interlocuções entre “soft” e “hard science” e entre conhecimento científico e externalização do conhecimento, com vistas ao enfrentamento de desafios contemporâneos na gestão de bens patrimoniais, tanto de caráter local, quanto nacional ou mundial.*

# OS PLANOS DE COR E AS QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA O PLANEJAMENTO CROMÁTICO DAS ÁREAS HISTÓRICAS DAS CIDADES BRASILEIRAS

*THE COLOR PLANS AND THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES FOR THE COLOR PLANNING IN HISTORICAL AREAS OF BRAZILIAN CITIES*

*Vanessa Peres Martins  
Mestranda, Arquiteta e Urbanista/Universidade Federal de Pelotas  
vanessa\_peresmartins@yahoo.com.br*

*Natalia Naoumova  
Doutora, Arquiteta e Urbanista/Universidade Federal de Pelotas  
naoumova@gmail.com*

## **Introdução**

A cor é parte integrante da arquitetura, ela caracteriza e humaniza o espaço urbano. Assim, quando caminhamos pela cidade, por suas ruas, praças e parques, percebemos, entre outras coisas, o colorido dos prédios e suas características materiais. De maneira que, as cores em conjunto com os recursos de composição da forma urbana, nos possibilitam experienciar a cidade através de sensações espaciais e estéticas diferentes.

As cores utilizadas na arquitetura além de proporcionarem qualidades ao espaço urbano também apresentam características relacionadas com a época em foram utilizadas, as sucessivas camadas de tinta aplicadas em uma fachada, registram as preferências e gostos de determinado período. Além disso, as cores de diferentes épocas podem apresentar particularidades tanto relacionadas com os materiais utilizados na fabricação das tintas antigas, como também, pela maneira com que as cores eram distribuídas, estruturadas, nas fachadas (NAOUMOVA, 2007, p. 3).

Com a passar do tempo e o desenvolvimento das cidades, a utilização das cores sofreu algumas transformações, das cores fabricadas com pigmentos locais passou-se a utilização das tintas industrializadas que promoveram a globalização das cores (PEIXOTO, 2011, p. 248) e neste sentido, a dinâmica na utilização das cores trouxe como consequência a perda da identidade local, uma vez que as cores deixam de ser restritas aos pigmentos encontrados localmente e passam a estar presentes em diferentes regiões.

Ainda que a cor seja de grande importância para a arquitetura, no Brasil, a escolha das cores de edificações históricas e em áreas históricas, sempre suscita muitos questionamentos, pois, a decisão quanto às cores envolve componentes complexos, que abrangem as dimensões técnicas, estéticas e socioculturais.



Assim, buscando contribuir com a ampliação das discussões sobre a importância da cor nas áreas históricas e as diferentes metodologias aplicadas para o planejamento cromático destas áreas, este trabalho se desenvolve por meio de uma análise comparativa de três Planos de Cor italianos. Os dois primeiros, elaborados para cidade de Turim, o *Piano Regolatore del Colore* de Giovanni Brino e o *Progetto-Colore* de Germano Tagliasacchi e, o terceiro plano, o Plano de Cor da Província de Latina. Por fim, são apresentadas algumas experiências quanto a regulamentação do uso da cor nas cidades brasileiras.

### **Características dos Planos de Cor**

O Plano de Cor é um instrumento utilizado para orientar e regulamentar as pinturas das fachadas das edificações das cidades, visando o planejamento cromático na escala urbana. Entre as várias finalidades propostas por meio do planejamento cromático, é possível citar: a transformação da percepção visual da forma urbana, a harmonização das cores de prédios contemporâneos com a paisagem natural e urbana, tendo como base a policromia local e, a preservação das cores históricas das cidades.

O surgimento dos Planos de Cor se deu a partir da necessidade de regulamentar as intervenções nas fachadas das edificações, principalmente em cidades históricas. Em meados dos 70 os Planos de Cor começaram a surgir na Europa, atuando no controle da cor em cidades que estavam sofrendo com intervenções cromáticas duvidosas, tanto esteticamente quanto tecnicamente.

Atualmente, os Planos de Cor são utilizados em países europeus para preservação e valorização da paisagem urbana, especialmente em áreas históricas. O planejamento cromático pode ser realizado com diferentes objetivos, escalas de atuação, graus de abrangência e áreas de intervenção.

De acordo com a forma de atuação, os Planos de Cor, segundo Raimondo (1987, p. 53) podem ser classificados em três tipos principais: Plano do Príncipe, Plano do Filólogo e Plano dos Cidadãos. De maneira geral, o primeiro tipo é um plano imposto, que pode ser encomendado a um artista prestigiado ou arquiteto reconhecido, ou ainda, é estabelecida uma imagem de cidade a qual o Plano deve alcançar. O segundo tipo, também imposto, consiste na reconstrução da cor com base na comparação de diferentes fontes de documentação, busca que a arquitetura individual respeite a construção coletiva, a imagem do conjunto. O terceiro, o Plano dos Cidadãos, não é um plano imposto, prevê a participação da população, dentro dos limites técnicos estabelecidos.

A metodologia geral de um Plano de Cor, segundo Aguiar (2005 p.374), inclui os seguintes procedimentos principais: pesquisa e análise de informações úteis, execução de levantamentos para caracterização da situação existente, a determinação da arqueologia da cor, a síntese da informação recolhida, transcrição destas informações para o plano-projeto, definição das formas de atuação prática e o controle do Plano.

Os procedimentos metodológicos apresentados por Aguiar (2005 p.374), respondem aos três tipos de problemas que segundo Brino (1984, p. 115) surgem com o controle da cor em centros históricos. O primeiro seria de ordem histórico-crítica, relacionado com as investigações iniciais das cores da edificação e da área histórica, nesta etapa são realizadas as pesquisas em fotografias, gravuras, documentos que tenham registros das cores; o segundo tipo de problema está na etapa burocrática-administrativa, momento no qual são elaboradas as indicações a para a realização do controle da cor, sejam elas normas ou procedimentos que permitam o controle rápido e eficiente da cor, alcançando os objetivos estabelecidos e não permitindo exageros tanto de quem exerce o controle das cores quanto de quem é submetido ao controle; e o terceiro, corresponde a etapa operacional, onde são de fato realizados os procedimentos de execução do plano cromático, tendo em vista as técnicas, os materiais e os profissionais no contexto onde é realizado o Plano. Além disso, o Plano de Cor em si, como instrumento de orientação e controle é composto por documentos escritos e desenhos que possibilitam a sua execução.

### **Metodologia do Trabalho**

Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados três Planos de Cor italianos de diferentes épocas, o *Piano Regolatore del Colore* de Giovanni Brino executado em 1978 (AGUIAR, 2005, p. 353), o *Progetto-Colore* de Germano Tagliasacchi de 1985 (AGUIAR, 2005, p. 360) e o Plano de Cor da Província de Latina (PIEMONTESE, 2006 p. 107 ) de 2006.

A análise dos Planos de Cor italianos se justifica por terem sido iniciativas pioneiras no desenvolvimento de metodologias para o planejamento cromático das suas cidades. Além disto, influenciaram experiências práticas em outros países e estimularam o desenvolvimento de novas pesquisas neste campo.

O foco da análise foi o estudo da metodologia de elaboração destes Planos tendo como critérios de comparação: a escala de atuação, a área de intervenção e a abrangência dos Planos.

A escala de atuação, refere-se ao lugar de desenvolvimento do Plano, podendo ser uma praça, rua, cidade ou região. A área de intervenção, refere-se a área de aplicação do Plano,

podendo ser um bairro previamente selecionado, ou então, a pintura individual das fachadas das edificações, ou ainda, uma área urbana definida por meio de análise das características morfológico perceptivas da área urbana. A abrangência dos Planos é o aspecto relacionado às “camadas”, a amplitude, do estudo da cor, podendo ser caracterizada pelo: estudo da cor no sentido que o conjunto de edificações alcancem uma imagem pré-estabelecida (i); considerando o prédio e o seu contexto urbano imediato (ii); pesquisando a cor histórica da edificação e a sua evolução cromática (iii); ou ainda, a contribuição do prédio para o seu contexto urbano, compreendendo também a contribuição do prédio para a percepção do ambiente (iv).

### **Os Planos de Cor Italianos**

Ainda que os três Planos de Cor analisados tenham sido desenvolvidos para áreas históricas, é possível identificar que cada um apresenta particularidades quanto aos objetivos, a escala de atuação, a abrangência e a área de intervenção.

Os dois Planos elaborados para a cidade de Turim tiveram origem na necessidade da administração pública regulamentar as intervenções e manutenções nas fachadas das áreas históricas. Por outro lado, o Plano da Província de Latina, surgiu da possibilidade de investimentos da administração pública na recuperação e reabilitação de centros históricos de municípios da região, por meio de políticas de requalificação urbana e incentivo ao turismo.

O Plano desenvolvido por Giovanni Brino, *Piano Regolatore del Colore* - 1978, buscou estabelecer um código de conduta que orientasse as intervenções e manutenções feitas nas fachadas da área histórica de Turim (MURATORE, 2010, p.203). A pintura da cidade sofreu uma forte descaracterização, por ocasião da exposição internacional *Italia 61*, em que a cidade foi pintada sistematicamente com o *Giallo Torino* (AGUIAR, 2005, p. 355). O objetivo de Brino foi restabelecer as cores originais da área histórica, elaborando um Plano com base nos documentos antigos encontrados no arquivo da administração pública.

O *Progetto-Colore* proposto por Tagliascchi, em 1985, teve a sua elaboração menos ligada aos aspectos históricos-filológicos e foi mais relacionada ao papel das cores na definição dos espaços urbanos, em contexto histórico, e das características morfológicas das fachadas. Os seus objetivos eram a valorização, a conservação e a tutela dos patrimônios edificados, princípios que o caracterizam como um Plano mais voltado à conservação (MURATORE, 2010, p. 203).

O terceiro Plano analisado, o Plano de Cor das cidades italianas da Província de Latina, teve como objetivo alcançar uma maior qualidade ambiental da cidade e, em particular, dos centros históricos. Este Plano, além de apresentar orientações preliminares para as intervenções

cromáticas, trouxe orientações para as intervenções de recuperação das edificações do centro histórico. Considerava não só os edifícios notáveis, mais significativos, como também, a chamada arquitetura menor ou arquitetura de acompanhamento e o seu contexto urbano.

A escala de atuação dos Planos é diferente, passou da escala da cidade à escala da província. Os dois primeiros Planos analisados trabalhavam somente com uma cidade (Turim), já o Plano de Cor das cidades italianas da Província de Latina traz orientações preliminares para intervenções cromáticas e de recuperação para o centro histórico de seis cidades da província.

A base metodológica para o primeiro Plano de Turim, foi essencialmente o estudo dos documentos de arquivo que foram encontrados durante as pesquisas realizadas na cidade. Estes documentos eram de um programa conduzido nos séculos XVIII e XIX pelos arquitetos do “*Consiglio degli Edili (1774-1841)*” (MURATORE, 2010, p. 203). A partir destes documentos foi possível identificar as propostas tipológicas de cores das principais vias e praças e de uma série de edifícios, além das receitas originais das cores a cal, publicadas em manuais da época (BRINO, 1984, p. 115).

O segundo Plano de Turim também se baseou nos documentos de arquivo, no entanto, ampliou significativamente a sua abrangência, uma vez que, não se limitou somente a análise dos documentos encontrados, como também passou a buscar por evidências físicas, realizando prospecções mais detalhadas e efetuando escolhas criteriosas, tendo com foco a recuperação das histórias particulares de cada prédio e a contribuição de cada edificação para o contexto urbano.

A área de intervenção dos Planos também foi diferente, passando do foco na edificação e na rua, fixo em um tempo histórico, como no Plano de Brino; para o prédio no contexto histórico da cidade, considerando a evolução da cidades e suas dinâmicas de mudança, Plano de Tagliasacchi; e, por fim, no Plano de Latina, a atuação se desenvolveu na cena urbana complexa, analisando diferentes tipos de valores, como: grau de descaracterização visual e ambiências formadas por edificações de vários formatos e épocas, em conjunto com contexto específico da cidade.

O Plano desenvolvido por Brino, atuava nos limites tradicionais da cidade consolidada e trazia orientações para as principais vias e praças, trabalhando de modo a restabelecer as “cores originais” da cidade. Apresentava três fases principais, em sequência: registro das preexistências cromáticas (a partir de levantamentos no arquivo); o tratamento dessa informação, definição das principais tipologias cromáticas e a criação da paleta de cores; e elaboração do Plano de Cor e da sua normativa (AGUIAR, 2005, p. 355).

Embora Tagliasacchi, trabalhasse com a mesma cidade que Brino (Turim), a metodologia do seu Plano se desenvolveu de modo mais dinâmico, com a criação de duas áreas paralelas de atuação: atividades de direção e controle; e atividades de investigação. A primeira ligada ao processo de pesquisa, projeto, execução e fiscalização da obra e, a segunda relacionada com a análise das informações da edificação e o contexto urbano de Turim, registrando estas informações num quadro histórico-crítico de referência, integrando os resultados das atividades de pesquisa e de projeto, ampliando o conhecimento sobre o papel da cor na história da arquitetura e do ambiente urbano de Turim. No Plano de Tagliasacchi, a cor não foi considerada como algo estático, mas como algo dinâmico, que acompanha a evolução da cidade e do seu clima artístico. Evitando assim, que houvesse a redução do significado cultural das inovações, transgressões e rupturas na pintura das edificações (TAGLIASACCHI, 1992, p.74; AGUIAR, 2005, p.363).

O Plano de Cor da Província de Latina, buscou por meio da sua metodologia, compreender a cena urbana, ou seja, os prédios de várias épocas em conjunto com contexto da cidade. Além das características históricas da cor, das técnicas, das tintas e materiais tradicionais, se ocupou também com os aspectos morfológico-perceptivos da cidade. A sua metodologia pode ser dividida em quatro etapas, a primeira é a elaboração da estrutura da metodologia geral, que deve indicar qual metodologia deverá ser implementada para responder com mais eficiência às demandas dos objetivos do Plano de Cor de cada cidade. A segunda etapa é a de pesquisa histórica e análises preliminares, em que são analisadas as características tipo-morfológicas do tecido urbano, as estruturas perceptivas urbanas e a descrição dos materiais e das técnicas de construção. A terceira é a do estudo da cor e dos materiais, na qual é efetuada a análise dos materiais tradicionais e modernos, a relação entre a tipologia da edificação e a cor, a identificação dos materiais utilizados, tendo em vista a tradição construtiva do lugar e as técnicas de construção empregadas e as diferentes funções das edificações. E, por fim, a quarta etapa, de articulação do plano, na qual são elaboradas as orientações e elementos gráficos do Plano.

Os Planos de Cor analisados, quanto a sua tipologia, aproximam-se da classificação de Raimondo (1987, p. 53), como Plano do Príncipe o *Piano Regolatore del Colore* de Giovanni Brino - 1978, por ter sido encomendado pela administração pública e por ter sua elaboração presa a uma imagem da cidade encontrada em arquivo, o que acabou por homogeneizar a pintura das edificações desconsiderando o testemunho histórico das arquiteturas de diferentes épocas da cidade; o segundo Plano de Turim, o *Progetto-Colore* de Germano Tagliasacchi - 1985, por ter buscado harmonizar os diferentes momentos das pinturas das edificações e a sua

relação com o contexto onde está inserida poderia ser considerada como pertencente ao tipo de Plano do Filólogo; já o Plano das cidades da Província de Latina poderia se enquadrar no Plano dos Cidadãos, pois, busca a harmonia das cores históricas e a preservação da paisagem com base na documentação e, permite a participação da população quanto ao uso das cores, dentro dos limites técnicos estabelecidos.

De maneira geral, como resultados, os Planos de Cores analisados, produziram materiais gráficos reunindo dados, como: paleta de cores com os padrões de cor que representam as gamas de cores encontradas, cartelas com combinações das cores mais recorrentes nos levantamentos, desenhos de fachadas com as propostas de cores. Neste sentido, cabe destacar que o Plano de Cor da Província de Latina, teve como resultado, além dos materiais citados anteriormente, a Carta de Valores (indicando níveis de degradação das edificações e onde são necessárias intervenções prioritárias) e Sistema de Classificação de Valores (que contribui para que sejam indicadas as áreas com maior urgência de intervenção, definido uma graduação das intervenções previstas).

### **Planejamento cromático das áreas históricas das cidades brasileiras**

No Brasil os Planos de Cor ainda são desconhecidos e geralmente as intervenções cromáticas são realizadas sem metodologia específica. As indicações cromáticas presentes nas regulamentações das cidades ou em áreas das cidades, que contam com algum tipo de regulamentação, ocorrem de modo pontual, desconsiderando muitas vezes o contexto das edificações e o conjunto de ambiências que compõem a paisagem urbana.

Assim, ainda que em algumas cidades existam diretrizes gerais para pinturas em áreas históricas (BERTHIER; NAOUMOVA, 2014, p.512), tais diretrizes atuam de modo isolado, com indicações para algumas edificações, que são realizadas por meio de uma paleta cromática pré-estabelecida ou da sugestão do emprego das cores limitada a tipologia das edificações, não sendo considerados os aspectos morfológicos, perceptivos e socioculturais que caracterizam a área urbana.

Assim, a cor na escala da cidade e o seu uso não são entendidos como integrantes do processo de planejamento, como planejamento urbano. As cores aplicadas nas fachadas das edificações das cidades, considerando o conjunto de edificações, não são consideradas como fator que contribui para a qualidade do ambiente, para qualidade da área histórica e para sua preservação.

Como consequência da falta de entendimento da importância da cor para a qualidade do ambiente urbano e de metodologia para o planejamento do uso de cores em áreas históricas,

ocorrem muitos equívocos na sua utilização das cores, tais equívocos acabam por dificultar a leitura da área urbana. Cria-se um ambiente com excesso de apelos visuais, que desvaloriza e compromete a legibilidade da área histórica. Além disto, podem resultar na perda total dos registros cromáticos históricos de um lugar.

Cidades brasileiras como: Rio de Janeiro/RJ, Ouro Preto/MG e Paraty/RJ apresentam diretrizes que regulamentam a pinturas de fachadas. As indicações ocorrem por meio de Portarias ou documentos guias como é o caso do Rio de Janeiro, que tem como base os estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto do Corredor Cultural do Rio de Janeiro.

Das cidades brasileiras mencionadas, a do Rio de Janeiro/RJ é a única que traz na sua base o entendimento da importância da cor tanto relacionada com os aspectos técnicos e estéticos, quanto relacionados com a cor como um elemento dinâmico e como forma de expressão popular, e, trabalhou no sentido, de equilibrar a abordagem técnica com a abordagem cultural. A busca deste equilíbrio nas indicações quanto ao uso da cor, foram realizadas com base na pesquisa histórica e nas tendências de uso da cor nos prédios preservados, buscando compreender as relações cromáticas das fachadas pela perspectiva de quem as pintava (BERREDO, 1990, p.10). De maneira geral, as indicações cromáticas foram realizadas abrangendo as áreas da cidade delimitadas pelo Plano de Preservação Paisagística e Ambiental para as áreas consideradas de interesse histórico e arquitetônico localizadas no centro da cidade, na lei 506/84 do Corredor Cultural do Rio de Janeiro. As indicações cromáticas se relacionavam com a estrutura da pintura das fachadas das edificações, no sentido de preservar as relações cromáticas das edificações, recomendando, por exemplo, ornamentos mais claros que as paredes, portas pintadas com cores escuras e gradis mais escuros que as portas, além de retomar aparência da pedra natural das cantarias.

Em Ouro Preto/MG as indicações cromáticas são feitas pela portaria Portaria nº 312 de 2010, que trata dos critérios para a preservação do conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade e traz algumas regulamentações quanto a intervenções que podem ser realizadas na cidade. Nesta portaria a cidade é dividida em três grandes áreas de preservação: Área de Preservação Especial (APE), Área de Preservação (AP) e Área de Preservação Paisagística, Arqueológica e Ambiental (APARQ). As cores que podem ser aplicadas nas fachadas das edificações, nesta portaria, são indicadas de acordo com cada setor, sendo as indicações mais detalhadas, na Área de Preservação Especial 01 - APE 01, área com maior concentração de bens culturais, onde as cores são indicadas conforme o estilo arquitetônico da edificação. Para as outras áreas a indicação geral é que as edificações tenham as alvenarias externas rebocadas e as fachadas pintadas em cores claras. Ainda na Portaria nº 312, no artigo 28, em que são

apresentadas as cores que podem ser utilizadas segundo o estilo arquitetônico, é apresentado também um parágrafo único estabelecendo que os outros critérios para as fachadas das edificações serão determinados pela análise das faces de quadra e por iconografia histórica que permita aferir sobre as tipologias originais. Portanto, além das indicações gerais, particularidades podem ser analisadas por meio de pesquisa histórica.

Na cidade de Paraty/RJ as orientações e critérios de preservação das áreas históricas estão indicadas na Portaria nº 402 de 2012. Porém, as indicações cromáticas constam em outro documento, disponibilizado para consulta e apresentado no trabalho de Berthier e Naoumova (2014, p. 515). Neste documento são definidas as cores que podem ser aplicadas nas paredes, esquadrias e acabamentos das edificações com arquitetura colonial. Assim como as indicações estabelecidas para as edificações coloniais de Ouro Preto/MG, as indicações para as paredes é que sejam caiadas de branco, sem aplicação de barras inferiores, ou seja, que sejam monocromáticas, já para as esquadrias as indicações são: caixilharia pintada na cor branca, em tinta esmalte acetinada e os batentes e folhas pintados em cores mais fortes.

### **Considerações finais**

O planejamento cromático de uma cidade, principalmente de uma área histórica, é uma tarefa complexa, multidisciplinar e envolve aspectos culturais, teóricos, estéticos e históricos. De maneira geral, os Planos de Cor das cidades antigas buscam proteger as suas tradições cromáticas e a sua identidade cultural.

As cores das edificações tem um grande impacto no espaço urbano, na qualidade do ambiente e na percepção dos usuários deste espaço. Além disso, a cor das edificações que compõem as áreas históricas e do patrimônio em geral, estão ligadas a memória individual e coletiva da população, trata-se, portanto, da relação da população local com o seu patrimônio, sua herança, com o sentido de pertencimento. Por isso, é importante que a população, dentro dos limites técnicos estabelecidos pelo planejamento cromático, seja considerada neste processo de intervenção. O planejamento de cores para as áreas históricas deve buscar o equilíbrio entre os critérios técnicos e as necessidades culturais de cada local.

No Brasil ainda precisamos desenvolver uma metodologia para o planejamento cromático de áreas históricas que considere a complexidade dos fatores envolvidos no planejamento da cor e que atue na escala urbana. Neste sentido, as intervenções devem ampliar a área de intervenção, área de aplicação do Plano, e a abrangência dos Planos, ampliando os estudos e as pesquisas sobre a cor.



Assim, a discussão das metodologias empregadas nos Planos italianos apresentada neste trabalho pode contribuir com o desenvolvimento de metodologias para intervenções cromáticas adequadas a realidade das áreas históricas das cidades brasileiras.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, José. *Cor e cidade histórica: Estudos cromáticos e conservação do património*. Porto: Edições FAUP, 2005.

BERREDO, Hilton. *A Cor*. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, RIOARTE, 1990. Coleção Corredor Cultural/ RIOARTE, nº1.

BERTHIER, Gabrielle; NAOUMOVA, Natalia. Regulamentação do uso da cor nas áreas históricas das cidades brasileiras. In: II Seminário de história e Patrimônio: ..., 2014, Rio Grande. Anais de II Seminário de história ... Rio Grande: FURG, 2014. p. 511-522.

BRINO, Giovanni . *Il piano del colore di Torino: il problema del controllo delle tinte*. Bollettino d'Arte, nº 6, 1984. P. 115-116.

MURATORE, Oliva. *Il colore dell'architettura storica: un tema di restauro*. Florença: Alinea Editrice, 2010.

NAOUMOVA, Natalia.; LAY, Maria. Cristina. Dias. *Historical polychromy and chromatic identity of urban settings*. In: Thirty-eighty Annual Conference of the Environmental Design Research Association, 2007, Sacramento. Building Sustainable Communities. Edmond: EDRA, 2007. v. 1. p. 90-95.

PEIXOTO, Paulo.; PROVIDÊNCIA, Pedro; AGUIAR, José. *A cor como linguagem: reflexões sociológicas sobre as dinâmicas cromáticas nos revestimentos e acabamentos históricos de Coimbra*. Simpósio Património em Construção: Contextos para a sua preservação. Lisboa: LNEC. 247-254, 2011.

PIEMONTESE, Frederica. Metodologia di Progetto. In: PIEMONTESE, Luigi. (Org.) *Progetto Piano del Colore: I Piani del Colore della Provincia di Latina*. Roma: Gangemi Editore, 2006a. p. 107- 156.

PORTARIA 312/2010. Disponível em:  
<[http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria\\_n\\_312\\_de\\_20\\_de\\_outubro\\_de\\_2010.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_312_de_20_de_outubro_de_2010.pdf)>. Acesso em: 12/12/18.

PORTARIA 402/2012. Disponível em:  
<[http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria\\_n\\_402\\_de\\_13\\_de\\_setembro\\_de\\_2012.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_402_de_13_de_setembro_de_2012.pdf)>. Acesso em: 12/12/18

RAIMONDO, Claudia. *I piani del colore*. Manuale per la Regolamentazione cromática ambientale. Rimini: Maglioli Editore, 1987.

TAGLIASACCHI, Germano. *Metropolis: the recolouring of the city; reflection and chronicle*. In: *The Colour of the City*, ed. by E. Taverne, C. Wagenaar. Laren: V+K Publishing: 68-83. 1992.

Este livro é uma coletânea de uma parcela das pesquisas que foram apresentadas e debatidas durante a quinta edição do Encontro Humanístico Multidisciplinar, realizado na UNIPAMPA, Jaguarão. O evento este ano foi o produto da cooperação entre associados, parceiros e voluntários, todos reunidos para a consolidação de mais um ano de evento na cidade de Jaguarão. Mesmo sem contarmos com financiamento, o evento foi concretizado e teve, mais uma vez, seus objetivos alcançados, buscando sempre a qualidade e o intercâmbio entre pesquisadores das humanidades. O Encontro Humanístico Multidisciplinar e o Congresso Latino-Americano De Estudos Humanísticos Multidisciplinares fazem parte de uma série de atividades pensadas pelo Instituto Conexão Sociocultural em parceria com o Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC) e com apoio da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA campus Jaguarão.

