



**II Seminário Internacional de Educação e IV Seminário Nacional de  
Educação – Cenários e Perspectivas da Educação**

**30 e 31 de agosto e 1º de setembro de 2018**

**Faculdades Integrada de Taquara - FACCAT**

**E-book - 2018**

**Comissão Organizadora:**

Maria de Fátima Reszka

Marlene Soder Ressler

Raquel Karpinski

**Comissão Científica:**

Andrea Helena Petry Rahmeier

Berenice Gonçalves Hackmann

Daniel Luciano Gevehr

Liane Filomena Müller

Luciane Maria Wagner Raupp

Maria de Fátima Reszka

Magnus Cesar Ody

Raquel Karpinski

Zenar Pedro Schein



**II Seminário Internacional de Educação e IV Seminário Nacional de  
Educação – Cenários e Perspectivas da Educação**

**30 e 31 de agosto e 1º de setembro de 2018**

**Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT**

ISBN 978-85-89721-44-8

# CENÁRIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO



CURSO DE  
PEDAGOGIA  
FACCAT



Curso de  
*Letras*



CURSO DE  
HISTÓRIA



CURSO DE  
MATEMÁTICA



**FACCAT**

**E-book – 2018**

Catálogo na Publicação (CPI)

C395 II Seminário Internacional de Educação. IV Seminário Nacional de Educação. Cenários e Perspectivas da Educação[recurso eletrônico] / organizadora Maria de Fátima Reszka e Raquel Karpinski. – Taquara, RS: FACCAT, 2018 5,37 MB; PDF

479 p.

Modo de acesso: World Wide Web

< <https://www2.faccat.br/portal/?q=Pedagogia%20-%20Licenciatura> >

ISBN 978-85-89721-44-8 (e-book)

1. Educação. 2. Multidisciplinar. I. Reszka, Maria de Fátima (org.). II. Karpinski, Raquel (org.). III. FACCAT- Faculdades Integradas de Taquara. IV. Título.

CDU 37

Bibliotecária responsável: Tânia Mayer Evangelista CRB-10/1846

OS ARTIGOS SÃO DA EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DOS SEUS AUTORES

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>COMPETÊNCIAS SÓCIOEMOCIONAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA TECNOLOGIAS DIGITAIS - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - SALA B107 .....</b>	<b>19</b>
A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA .....	20
A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA .....	35
A UTILIZAÇÃO DE DESAFIOS LÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	49
A UTILIZAÇÃO DO JOGO NO PROCESSO DE CONTAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DENTRO DA ESCOLA ESPECIAL .....	59
CLASSROOM EM SALA DE AULA, UMA FERRAMENTA DO GOOGLE.....	68
CURRÍCULO ADAPTADO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO .....	76
ENSINO DE HISTÓRIA E USO DE AUDIOVISUAIS: OS DOCUMENTÁRIOS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO .....	85
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....	100
TEXTOS COLABORATIVOS EM ESPAÇOS DIGITAIS .....	109
JOGOS DIGITAIS COM HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR .....	117
PUBLICAÇÕES E COMENTÁRIOS EM REDES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO : UM ESTUDO DE CASO APLICADO AO GRUPO DE DISCUSSÃO DO FACEBOOK FALATAQUARA .....	129
<b>ÉTICA NA EDUCAÇÃO - GESTÃO E EMPREENDEDORISMO - SALA B106... 139</b>	
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: ALUNOS DO SÉCULO XXI E O PARADIGMA DE ENSINAR.....	140
ARQUITETURA CEREBRAL E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS EMPREENDEDORES .....	151
AS PRÁTICAS DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE E INTERDISCIPLINARIDADE.....	162
FORMAÇÃO EMPREENDEDORA: A INFLUÊNCIA DAS EMPRESAS JUNIORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	171

FUTUROS ENFERMEIROS: CARACTERÍSTICAS E AÇÕES EMPREENDEDORAS DOS GRADUANDOS EM ENFERMAGEM.....	186
LEI Nº 13.415/2017: O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	197
O MAL-ESTAR DOCENTE NOS PROFESSORES MUNICIPAIS DO VALE DO PARANHANA .....	207
O MOVIMENTO DA LEGALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE A AUSÊNCIA E A NEGLIGÊNCIA .....	219
OLHAR BEM: PLANOS PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES EM DISTORÇÃO SÉRIE-IDADE MAS AFINAL, OLHAR PARA QUEM? .....	229
<b>INTERDISCIPLINARIDADE - SALA B204 .....</b>	<b>240</b>
A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVEDO UMA CULTURA DE BOAS PRÁTICAS FORMATIVAS .....	241
A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS FRENTE À INDISCIPLINA .....	254
ASPECTOS (IN)DISCIPLINARES DA LEI MARIA DA PENHA: ABORDAGEM PRÁTICA DE ESTUDO JUNTO AOS ACADÊMICOS DO CURSO DE DIREITO DA FACCAT .....	266
DESIGN THINKING COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	280
DO PROCESSO DA PESQUISA À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	292
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES A PARTIR DE MATERIAIS INUSITADOS .....	306
IDENTIDADE EM POESIA: A PAISAGEM CULTURAL NA POESIA DOS ESTUDANTES DE OSÓRIO/RS .....	314
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO: A AULA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA E A RELAÇÃO DOS OS ESTUDANTES E OS PROFESSORES .....	324
PIBID E PIBIC, FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	337
PILOTO DO PROGRAMA TRANSVERSAL DE FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	350
TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA DISSOLUÇÃO DO AÇÚCAR E O INÍCIO DO ATOMISMO.....	359
<b>LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO - LÍNGUA E LITERATURA - MULTICULTURALIDADE - SALA B108.....</b>	<b>372</b>

A AÇÃO LIBERTADORA DA ARTE LITERÁRIA: A ESCRITA CRIATIVA E AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	373
A CRIATIVIDADE NA DISCIPLINA DE ARTE COMO PROPULSORA À INDÚSTRIA CRIATIVA.....	384
AQUI SE FALA O HUNSRICK: A PRESENÇA GERMÂNICA NA COMUNIDADE DE SANTA MARIA DO HERVAL (RS).....	394
FESTA DE INTEGRAÇÃO AFRO-BRASILEIRA DE PAROBÉ/RS: .....	407
ENTRE O ESQUECIMENTO E A VISIBILIDADE.....	407
GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O MEME E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	422
MEMÓRIAS NEGRAS: PERCURSOS DE VIDA DOS AFRODESCENDENTES NO VALE DO PARANHANA (RS/BRASIL) .....	433
O SIGNO LINGUÍSTICO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES SAUSSURIANA E BENVENISTIANA .....	446
SENAI NELSON HEIDRICH: UM CASO DE ENSINO INDUSTRIAL EM IGREJINHA.....	455
URBANISMO ATRAVÉS DA INDUSTRIALIZAÇÃO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES .....	466

## APRESENTAÇÃO

“Cenários e perspectivas da Educação”

Com o objetivo de discutir os cenários e as perspectivas da Educação na atualidade para ampliar a formação continuada de professores da nossa região, Vale do Paranhana, ocorreu nos dias 30, 31 de agosto e 01 de setembro o II Seminário Internacional de Educação, o IV Seminário Nacional de Educação. As atividades ocorreram no Centro de Eventos do campus das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat), onde iniciamos com as apresentações culturais da EMEF 17 de Abril de Taquara e do grupo de danças folclóricas alemãs Kirchleiburg de Igrejinha.

Contando com a parceria da internacionalização, tivemos a presença da UCAM (Universidade Católica de Múrcia/ES) que na abertura, com a fala do professor Ignácio Vicente Aloise Pons, trouxe notícias e discussões sobre a educação no mundo, ressaltando que a educação domiciliar necessita de uma estrutura sustentável e ela não pode ser discutida somente no caráter político, como tem ocorrido no Brasil. O pesquisador também destacou a importância dos professores se adaptarem às novas tecnologias, as impressoras 3D, de vislumbrarem a inteligência artificial para o futuro e serem atores fundamentais para a construção deste saber. Por vídeo, a professora Beatriz Peña Acuña, também da UCAM, trouxe as questões das Competências Emocionais e das inteligências emocionais, renomeando a importância destas na construção do conhecimento e no fazer pedagógico do professor, texto de abertura desse livro virtual.

Destacamos a presença da professora da UFRGS, Maria Beatriz Luce, que explanou sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pontuando que o ensino é uma construção sem fim, sendo necessário sempre um repensar e que a educação é um bem público que contribui para a promoção da justiça e da equidade social, sobretudo quando realiza suas atividades com ética e respeito às culturas e ao meio ambiente. Comentou sobre a política nacional da educação, com a universalização da educação básica e a expansão do direito à educação, da política curricular, onde deverá atender as demandas postas à educação pelos desafios da contemporaneidade, a diversidade de sujeitos que frequentam as etapas da educação básica. Por fim, destacou que o currículo deve ser compreendido como as experiências escolares, o conjunto de esforços pedagógicos promovidos na escola, que é fruto de uma seleção e produção de saberes, de embates de concepção de cultura, conhecimento e aprendizagem, enfim um

instrumento político, cultural e científico formulado com base em uma construção coletiva.

A professora Cidinha do Amaral (UNISAL- Lorena/SP) nos abrilhantou com sua fala sobre a Criatividade na prática docente: Ensino criativo para uma aprendizagem envolvente, onde o professor precisa ser encarado na inteireza, complexidade e humanidade; onde a razão, imaginação e emoção devem estar em equilíbrio para a profissionalidade docente. Ressaltou que a aprendizagem envolvente parte da inovação e das metodologias ativas, onde não é a estratégia em si que renova; é o espírito e a atitude do professor que devem ser renovados, pois hoje sabemos que a aprendizagem focada no aluno precisa de suporte, referência, estímulo, presença e acolhimento.

A formação de professores, que contou também com a presença dos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência(PIBID) e da Residência Pedagógica (RP), terminou com a explanação da engenheira agrônoma e presidente do Instituto de Permacultura do Pampa (IPEP), a professora Tatiana Cavaçana, que ministrou a palestra *Permacultura – Multiculturalidade que é* “ o trabalhar com e não contra a natureza; de prolongada e pensativamente ao invés de agir sem pensar; de olhar um sistema em todas as observar suas funções ao invés de apenas perguntar qual é o rendimento dele; e de permitir que os sistemas demonstrem seu próprio processo de evolução”, pois por meio dessa filosofia acredita-se na mudança que a educação pode alicerçar.

Este livro é resultado da coletânea das comunicações orais e socializações dos trabalhos, resultados de pesquisas de vários professores e acadêmicos, que passamos a compartilhar com vocês.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Primavera de 2018!

Maria de Fátima Reszka

Marlene Soder Ressler

Raquel Karpinski

## COMPETÊNCIAS SÓCIOEMOCIONAIS

Beatriz Peña Acuña

Universidade Católica de Múrcia – UCAM

Não há dúvida de que esta conferência trata de duas questões essenciais do indivíduo na sociedade.

### **O que é competência?**

O conceito de competência foi submetido a inúmeras tentativas de definição de diferentes disciplinas e áreas (Mulder, Weigel y Collings, 2008; Ortiz, Vicedo, González y Recino, 2015; Restrepo, 2014). As competências básicas são aquelas cujo propósito é a integração das TIC e da comunicação, a promoção da cultura tecnológica e das línguas estrangeiras, bem como o espírito empreendedor e as habilidades sociais, segundo Ferrés (2007). No entanto, não há consenso unânime sobre o que elas realmente são e como devem ser compreendidas no trabalho universitário. De acordo com Bisquerra competência "é o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para realizar diversas atividades com um certo nível de qualidade e eficácia". Nas disciplinas universitárias são propostas algumas competências (verbos de ação) ligadas a resultados de aprendizagem, com significados mais concretos.

Neste contexto, um grupo de universidades europeias promove o projeto Tuning Europe, com o objetivo de harmonizar as estruturas de ensino no ensino superior. Segundo Bravo (2007) a origem do projeto Tuning consiste em: O Projeto Tuning, como é conhecido hoje, teve seu início e começou a se desenvolver dentro do amplo contexto da reflexão sobre o ensino superior que foi imposto como resultado da acelerada taxa de mudança da sociedade. O projeto surge especialmente no processo da Sorbonne-Bolonha-Praga-Berlim, através do qual os políticos aspiram a criar uma área integrada de ensino superior na Europa no contexto de uma área econômica europeia. A necessidade de compatibilidade, comparabilidade e competitividade do ensino superior na Europa tem surgido das necessidades dos estudantes, cuja mobilidade crescente exige informação fiável e objetiva sobre o fornecimento de programas educativos. Além disso, os empregadores (futuros) dentro (e fora da Europa) exigirão informações confiáveis sobre o que realmente significa uma qualificação ou treinamento específico. Um espaço social e económico europeu tem que acompanhar paralelamente uma área do ensino superior.

Assim, os pontos de referência são determinados para as competências genéricas e específicas de cada disciplina em uma série de áreas temáticas: estudos empresariais, ciências da educação, geologia, história, matemática, física e química, entre outros.

Faremos um percurso conceptual de forma cronológica para entender como diferentes constructos contribuíram, adicionando nuances sobre os mesmos problemas.

Muitos autores contribuíram para definir essas duas competências, por exemplo, Edith Stein em 1917, aprofundou a empatia, uma variável que ambas as competências compartilham. Trata-se da capacidade de se colocar no lugar dos outros, entender seu caráter, seus sentimentos e emoções. Da mesma forma, Dale Carnegie (1936) falou sobre habilidades sociais, onde a primeira regra de ouro é "não ferir o orgulho dos outros".

Também, conceitos sobre competências sociais foram previamente formulados (Salter, nos EUA por volta de 1949 e Argyle e Kendon em 1967). Estes compreendem desde saudar, fazer amigos, iniciar ou manter uma conversa, pedir favores, perguntar, dizer não, revelar nossos sentimentos, expressar nossas opiniões, etc. Eles têm a ver com o que pensamos, sentimos e fazemos.

### **Inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal de Gardner**

O constructo Inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal são dois subtipos de Inteligência que estão entre os oito propostos por Gardner (1985) em sua Teoria das Inteligências Múltiplas.

De acordo com Mengual e outros (2018), a Inteligência Intrapessoal também categorizada por Gardner é quebrada como o discernimento de si mesmo, permitindo acesso à existência emocional, à própria tonalidade de sentimentos, à capacidade de fazer distinções entre emoções, a noção de nossas próprias capacidades, habilidades, táticas, motivos, passagem social, etc. A sua implementação consiste em conhecer-se bem e ser forte no manuseio auto-emocional (auto-regular o stress e a ansiedade).

Segundo Gardner (2005, p.47), "a inteligência interpessoal é construída a partir de uma capacidade nuclear de sentir distinções entre os outros: em particular, contrastes em seus humores, temperamentos, motivações e intenções". Poderíamos dizer então que uma pessoa com um desenvolvimento adequado de sua inteligência interpessoal seria capaz de diferenciar as pessoas com as quais se relaciona de acordo com o que expressam (humores, temperamentos, motivações e intenções).

### **Inteligência emocional e inteligência social disseminada por Goleman**

A inteligência intrapessoal foi mais tarde aprofundada por Salovey e Mayer(1990), até desenvolverem o constructo Inteligência Emocional. que é definido como "Capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão, a capacidade de aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a capacidade de compreender emoções e conhecimentos emocionais e a capacidade de regular as emoções promovendo o crescimento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p.4). Entendemos que as emoções básicas são cinco: raiva, medo, alegria, tristeza e surpresa. O arco-íris emocional é composto da combinação dessas cinco emoções básicas.

Este conceito alcançaria seu grau máximo de difusão e impacto com o trabalho do psicólogo da Universidade de Harvard, Daniel Goleman, assim, em 1995 A *Inteligência Emocional*. Goleman acredita que a inteligência emocional pode ser estabelecida através de cinco competências: identificar emoções e sentimentos, reconhecê-los, geri-los (questionar o autocontrole), motivar-se e saber administrar as relações sociais e os conflitos que surgem na sua interação.

Num estudo realizado em 2011, com professores de Infância e Primária na Região de Múrcia, concluímos da necessidade de formação desses professores. (Peña, Diez y García, 2011). Cresceu o meu interesse em promover e disseminar mais inteligência emocional, então organizei mesas-redondas sobre esse assunto durante vários anos. Até promovi a edição do livro em 2016 *Bem-estar emocional* composto por um corpo docente multidisciplinar especializado com teses de doutoramento ou por dedicação profissional a esta matéria. Os professores lecionaram na área dos Graus de Educação e Enfermagem. Além disso, realizei um teste piloto para um projeto de inovação em inteligência emocional e, em seguida, promovi outro projeto de inovação liderado pela professora Mari Carmen Fdez Vidal durante o ano letivo de 2016-2017.

Posteriormente em 2006 Goleman difunde *A inteligencia social*, que amplia o quadro de referência para além do unipessoal, para mergulhar na psicologia das relações que se mantêm com os outros, a saber, a Inteligência Social. Esta é entendida como a capacidade humana de nos relacionarmos, coroada pela compaixão social que inclui emoções para outros sujeitos e a capacidade de interação que fornece o progresso da sensibilidade social, altruísmo e solidariedade. É a partir dos 5 anos, que o sentido social da criança se desenvolve. O aspeto social da pessoa é destacado por Aristóteles século V aC, que diz que somos essencialmente tão individuais quanto sociais. Este é

um aspeto muito importante da pessoa. A inteligência emocional graças a Goleman foi estabelecida no mundo dos negócios graças ao conceito de liderança retumbante.

Promovi um projeto de inovação na universidade aplicado por 13 professores entre os estudantes de Educação liderados por Francisco José Sánchez Marín durante os cursos de 2014-2016 sobre Desenvolvimento da inteligência social e trabalho cooperativo.

### **Competência emocional**

Sánchez e Peña (2016, p.36-47) destacam que Goleman considera a inteligência emocional como

uma capacidade adquirida baseada na inteligência emocional que dá origem a um empenho profissional excepcional" e "determina a capacidade que temos à nossa disposição para aprender habilidades práticas com base nesses cinco elementos compositivos: autoconsciência, motivação, autocontrole, empatia e capacidade de nos relacionarmos.

Bisquerra (2003, 22) identifica dois grandes blocos de competência emocional. O primeiro deles seria formado pelas capacidades de auto-reflexão: identificar suas próprias emoções e regulá-las de maneira apropriada. O segundo, a capacidade de reconhecer o que os outros estão pensando e sentindo: competências sociais, empatia, captura de comunicação não verbal, etc.

Para Carolyn Saarni (1999, 68), competência emocional é a demonstração de autoeficácia em expressar emoções em transações sociais. Autoeficácia significa que o indivíduo acredita que ele tem a capacidade e as competências para atingir as metas desejadas. Para que a auto-eficácia exista, é necessário o conhecimento das próprias emoções e a capacidade de regulá-las para atingir os resultados desejados. Os resultados desejados são baseados nos princípios morais que se têm. O caráter moral e os valores éticos influenciam profundamente as respostas emocionais para promover a integridade pessoal. A competência emocional madura deve refletir uma sabedoria que envolve valores éticos significativos da própria cultura. Espaço e tempo são condicionantes da competência emocional. Todos nós podemos experimentar a incompetência emocional em um determinado momento e em um determinado espaço, uma vez que não nos sentimos preparados para essa situação.

## **Competência social**

Por sua vez, Bisquerra e Escoda (2007, p.72) revêm e atualizam o modelo em torno das competências emocionais e assemelham a Inteligência Interpessoal à Competência Social como a "capacidade de manter bons relacionamentos com outras pessoas. Isso implica dominar as competências sociais: capacidade de comunicação efetiva, respeito, atitudes pró-sociais, assertividade, etc. ". A importância da Competência Social deriva, portanto, do contacto contínuo que temos com nossos pares desde o nosso nascimento. Podemos até dizer que somos geneticamente programados para interagir com outras pessoas.

Embora essa predisposição não garanta a sua qualidade. Decety, Norman, Berntson e Cacioppo (2012) afirmam que os comportamentos relacionados com a empatia, por exemplo, têm colaborado nos processos homeostáticos mais primitivos que intervêm nos sistemas de recompensa e dor, a fim de facilitar vários processos de apego social.

Essas emoções compartilhadas podem facilitar a preocupação empática que promove comportamentos pró-sociais e altruísmo. A cooperação, por exemplo, é um aspecto fundamental de todos os sistemas biológicos, desde bactérias a primatas, incluindo humanos (Decety, Bartal, Uzefovsky e Knafo-Noam, 2016). Portanto, em todas as etapas educacionais, incluindo o Ensino Superior, é necessário gerar estruturas de aprendizagem que desenvolvam a cooperação como um aspecto essencial para o desenvolvimento da Competência Social.

Segundo Sánchez e outros (2018), Competência Social inclui habilidades fundamentais para relações sociais de qualidade na esfera pessoal e profissional. Competências comunicativas relacionadas com a comunicação interpessoal: empatia, consenso ou participação democrática e assertividade.

## **Considerações finais**

Estimamos que ainda seja necessária uma formação teórico-prática socio emocional nos alunos de Educação e outras disciplinas nas universidades, assim como entendemos que essa educação deve ser recebida desde a infância. Professores universitários devem ser orientados a ter uma sólida preparação teórico-prática. Na Finlândia (número 1 na Europa, no relatório Pisa), observamos que as crianças têm um questionário por semestre para garantir que elas estão emocionalmente bem e para terem um melhor acompanhamento. Devemos destacar os programas que foram impostos nos

EUA, também em Espanha e, que além disso, são baseados em leis nacionais e regionais. Mesmo assim, acreditamos que deve ser dada mais importância à cultura e à educação, uma vez que esses dois tipos de inteligência e competências são aquelas que permitem a lealdade em um emprego, o que permite alcançar um maior desenvolvimento pessoal, como o é desenvolver-se em sociedade ou consolidar uma unidade familiar e, em qualquer caso, são os que proporcionam maior satisfação.

### **Bibliografia**

BRAVO SALINAS, N. (2017) Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina. Extraído de [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp\\_ut/pdfs/m1/competencias\\_proyecto\\_tuning.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyecto_tuning.pdf)

BISQUERRA, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa (RIE), vol.21, num.1, 2003.

BISQUERRA, R. y ESCODA, N.P. (2007). Las competencias emocionales, Educación XX1, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297.

CARNEGIE, D. (1936) Cómo ganar amigos e influir en las personas. Disponible en <http://files.biblioteca-uaca.webnode.es/200000159-7bb637cadd/28.pdf>.

DECETY, J., Norman, G.J., Berntson, G.G. y Cacioppo, J.T. (2012). A neurobehavioral evolutionary perspective on the mechanisms underlying empathy. Progress in neurobiology, 98(1), 38-48. doi: 10.1016/j.pneurobio.2012.05.001

DECETY, J., BARTAL, I.B.A., UZEFOVSKY, F. y KNAFO-NOAM, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. Phil. Trans. R. Soc., 371 (1686), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2015.0077>

FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores, Comunicar, 29(15), 100-107.

DEL HENAR SÁNCHEZ COBARRO, P. y PEÑA Acuña, B. Requisitos para el profesional de la comunicación: demanda de un perfil integral. En Perlado Lamo de Espinosa, M. y Cachán Alcolea, C. (2016) *Competencias y perfiles profesionales en el ámbito de la Comunicación*. Madrid: Dykinson.

GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

\_\_\_\_\_ (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

\_\_\_\_\_ (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.

MAYER J.D. y SALOVEY, P. (1997), What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.) *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

MENGUAL Luna, I., PEÑA Acuña, B. y VALERO, E. *Habilidades comunicativas*. Murcia: Diego Marin. En prensa.

MULDER, M., Weigel, T. y COLLINGS, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países, miembros de la UE. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-26.

ORTIZ, M., VICEDO, A., GONZÁLEZ, S. y RECINO, U. (2015). Las múltiples definiciones del término «competencia» y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas, *Edumecentro*, 7(3), 20-31.

PEÑA Acuña, B., DIEZ Frutos, M. y GARCIA Gómez, M. La conveniencia de la inteligencia emocional por parte de los maestros de Infantil y Primaria. En Peña Acuña (Coord.) *Desarrollo humano*, Madrid: Vision libros.

RESTREPO, J.A. (2014). La argumentación de las competencias en educación superior, ¿conducen a emulación o a generar virtud? No siempre el saber hacer implica el saber ser. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2), 235-250.

SAARNI, C. (1999) *The development of emotional competence*, New York: Guildford Press.

SÁNCHEZ Cobarro, P.H., GARCIA Gómez, M., Gómez Díaz, M. Gómez Sánchez, R. y Delgado Gómez, MS., (2016) *Bienestar emocional*, Madrid: Dykinson.

SÁNCHEZ Marín, F.J., PARRA Meroño, M.C. y PEÑA Acuña, B., 2018, Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social, *Vivat Academia*

STEIN, D. (2004) *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA TECNOLOGIAS DIGITAIS - EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA - SALA B107**

## **A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA**

Gabriel Riboldi

Faculdades Integradas de Taquara

[gabrielfr@sou.faccat.br](mailto:gabrielfr@sou.faccat.br)

Magnus Cesar Ody

Faculdades Integradas de Taquara

[magnusody@faccat.br](mailto:magnusody@faccat.br)

**Resumo:** O artigo mostra os resultados de uma pesquisa cujo tema trata da Inclusão. Objetivou conhecer e analisar as práticas educativas relacionadas à flexibilização curricular para alunos com acalculia, discalculia e dislexia no ensino fundamental. Estiveram envolvidas cinco famílias de alunos que frequentam o núcleo de atendimento educacional especializado e 15 docentes que atuam nas escolas da rede pública de Três Coroas, RS. O estudo teve uma abordagem qualitativa por descrever, interpretar e analisar informações apresentadas no corpo da pesquisa e nos questionários aplicados aos sujeitos. Docentes e pais possuem as mesmas opiniões sobre a relevância da flexibilização curricular no ensino regular, da presença de um auxiliar em sala de aula e da necessidade de toda a escola trabalhar em conjunto.

**Palavras-chave:** Inclusão. Flexibilização Curricular. Transtornos de Aprendizagem.

### **1. Introdução**

Este artigo mostra os resultados de um estudo realizado no contexto da licenciatura em Matemática como trabalho de conclusão de curso. Teve como objetivo conhecer e analisar as práticas educativas relacionadas à flexibilização curricular para alunos com acalculia, discalculia e dislexia no ensino fundamental. Para os casos destes transtornos deve haver uma flexibilização de currículo, frente às possibilidades do aluno e como ela deve ser elaborada.

Busca descrever aos professores e demais profissionais da educação esses transtornos de aprendizagem, principalmente na área da matemática, assim como as possibilidades didáticas no processo de elaboração de uma flexibilização curricular;

identificar as abordagens didáticas que podem ser planejadas a fim de promover a aprendizagem dos alunos com os transtornos como discalculia, acalculia e dislexia, com ênfase nas habilidades e competências em matemática.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu quinquagésimo nono artigo, é uma realidade presente nas escolas brasileiras. Dados do Censo Escolar, divulgados no Portal Brasil (2015) apontam que em 1998, o número de discentes com necessidades educativas especiais matriculados na rede regular de ensino era cerca de 26 mil.

Já no ano de 2014, esse número aumentou significativamente, e apontava 698.768 alunos, o que totaliza 93% do grupo.

Os profissionais que atendem estas crianças nas escolas regulares, entre professores, auxiliares e direção, muitas vezes não possuem formação adequada quanto à melhor forma de se trabalhar. Estando numa escola regular, a lei nº 9.394/96 assegura aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Recomenda-se que seja oferecido aos estudantes um currículo adequado às suas possibilidades de aprendizagem (MANZANO, 2001), elaboradas por toda a escola de forma interdisciplinar, com metas, objetivos e avaliação, ajustadas às formas e características de aprendizagem do estudante, de acordo com as suas capacidades.

O que acaba por acontecer nas instituições de ensino, especialmente nas públicas é que, por esse documento que norteia as adequações de currículo não ser regimentado, a prática de planejamento adaptado é muito escassa e sem a orientação necessária (SILVA, 2012).

Na área da matemática, os ajustes no modo de ensinar e avaliar alunos com necessidades educativas especiais acabam sendo mais expressivos. De acordo com Smith (2008), que trata sobre o processo de formulação do IDEA, um documento de planejamento escolar individualizado regimentado nos Estados Unidos, a relevância da adequação curricular vai desde o momento da identificação da necessidade até a utilização de uma forma diferente de explicação do conteúdo e a adaptação das avaliações. Cada parte desse processo deve estar registrada.

Por meio de experiências profissionais em escolas, identificou-se que os docentes desconhecem partes desses procedimentos, acabam entregando, por exemplo,

cópias de atividades de alfabetização matemática para alunos de sétimo ano com alguma dificuldade, muitas vezes deixando estes sentindo-se diferentes e menosprezados. “O corpo docente ao pensar na inclusão limita-se a pensar na condição da criança, não sendo raro escutarmos que a escola não pode oferecer o que ela precisa” (URBANER, 2004, p. 3).

## **2. Metodologia**

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa pelo fato de permitir interpretar, descrever e analisar as informações apresentadas no corpo da pesquisa (CRESWEL; PLANO CLARK, 2013). Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como forma de investigar os conceitos envolvidos na literatura, e a pesquisa de campo como modo de coletar as informações junto aos sujeitos.

Estiveram envolvidas cinco famílias de alunos que frequentam o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado e 15 docentes que atuam nas escolas da rede pública de Três Coroas, RS.

Para estes, as informações foram coletadas por meio de um questionário formado por oito questões, sendo quatro abertas e quatro fechadas, além de algumas variáveis intervenientes questionadas logo no início. No entanto, as questões eram diferentes para as famílias e para os professores. Como metodologia de análise, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) estando presente em diferentes fases da pesquisa com observações e registros pontuais dos questionários aplicados.

## **3. A Inclusão no ensino regular e os transtornos de aprendizagem em Matemática**

Em uma abrangência mundial, começou-se a pensar em educação inclusiva por volta da década de 60 do século passado, por meio de movimentos surgidos na Europa. Nesse período, educadores buscaram acreditar que crianças sensorialmente deficientes poderiam ser integradas na escola regular, acompanhadas de um professor formado para essa finalidade. Houve a adesão de muitos países a essas ideias. Em 1978, Warnock Report criou o conceito special educational needs, em substituição ao termo deficiente, antes aplicado por médicos.

Essa integração permitiu que os alunos, antes isolados, usufríssem do mesmo espaço junto aos demais, socializando e tendo as mesmas oportunidades de

aprendizagem, que por meio de programas educativos individuais, eram os mesmos. Em 1994, após debates surgidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em 1990 na Tailândia, lançou-se a Declaração de Salamanca, assinada por autoridades de 92 países, incluindo o Brasil, e outras organizações mundiais. É um acordo em que os participantes firmam princípios fundamentais e direitos quanto à educação e escola inclusiva.

Uma criança possui necessidades educativas especiais, segundo a Declaração de Salamanca (1994), ocorrido na Inglaterra, em caso de “dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”. Antes disso, na década de 70 do século XX, a Itália já havia fechado escolas exclusivas de ensino especial, e encaminhado os alunos às classes regulares, junto aos países nórdicos.

No Brasil, o processo de inclusão não chegou a ser uma novidade. A lei de número 4.024, de dezembro do ano de 1961, foi a primeira que tratou da educação especial, trazendo em seu octogésimo oitavo artigo: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

A partir desta primeira legislação os alunos com essas características passaram a ser chamados de excepcionais. A possibilidade de enquadramento que se deu naquela época foi a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, as conhecidas APAES. Segundo o site Fenapaes (2017), a primeira delas surgiu em 1954, no Rio de Janeiro, fruto de necessidades de apoio às pessoas, em especial crianças. As associações promoviam ações de atenção integral a qualquer portador de deficiência (s), principalmente da intelectual. Por meio de muitas lutas, conseguiu-se com que os direitos destes começassem a ser assegurados por lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, praticamente revogou todas as legislações anteriores que tratavam da educação, e trouxe em seu conteúdo, no quinto capítulo, abordando especificamente a educação especial, garantindo a inclusão “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Em redação dada pela lei 12.796 de 2013, houve a alteração da última parte por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013), especificando assim quais são as necessidades especiais de educação.

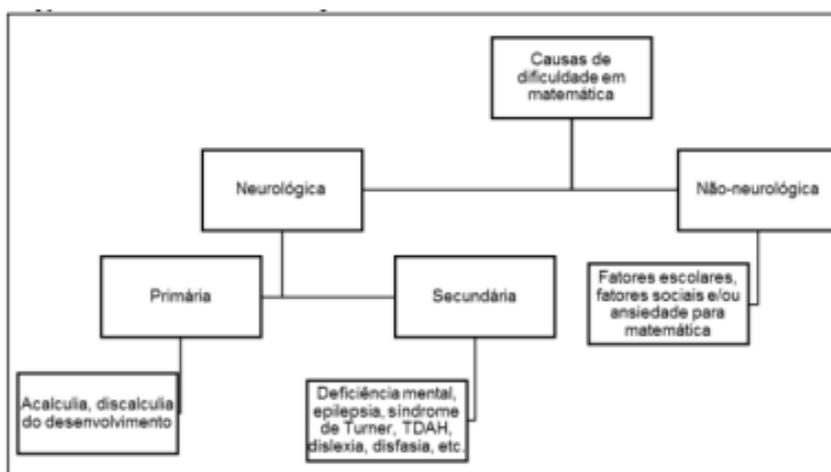
Atualmente, em razão da inclusão, algumas áreas da ciência, especialmente do ramo da neurologia e da neuroaprendizagem, tem dedicado suas pesquisas sobre o comportamento humano ao aprender. Com as legislações inclusivas,

[...] a expansão da escolarização trouxe um olhar mais atento aos processos de aprendizagem, seus elementos constitutivos, seus fatores intervenientes, bem como às dificuldades produzidas, colaborando também para a constituição do próprio campo que hoje denominamos de “dificuldades de aprendizagem (BRIDI; BRIDI FILHO, 2016, p. 17).

Conforme Bridi e Bridi Filho (2016), a neurologia é o ramo da medicina que se preocupa com os distúrbios estruturais do sistema nervoso do corpo humano, ou seja, ela diagnostica e busca tratamentos a malformações ou danos causados aos sistemas periférico, central ou autônomo. A neuroaprendizagem busca entender como o ser humano aprende, e como um problema causado na formação do feto ou algum trauma pode interferir no processo de aquisição da cognição. Com estudos nessas áreas, é possível identificar e estudar mais claramente alguns dos transtornos de aprendizagem de ordem neurológica que acabam por causar mal rendimento na área da matemática.

São os principais: a discalculia e a acalculia, diretamente ligadas à inabilidade de efetuar operações ou armar cálculos simples, e a dislexia, mais ligada à linguagem, mas que dificulta a interpretação de exercícios, como acontece no caso de situações-problema.

**Figura 1 – Classificação das dificuldades em Matemática**



Fonte: Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar (2016, p.181)

### 3.1 Discalculia, Acalculia e Dislexia

Denominada pela Classificação Internacional de Doenças CID10-F81.2 como um transtorno específico da habilidade em aritmética, a discalculia não é atribuída especificamente a um retardo mental ou resultado de uma alfabetização matemática inadequada.

[...] o déficit concerne ao domínio de habilidades computacionais básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão mais do que às habilidades matemáticas abstratas envolvidas em álgebra, trigonometria ou cálculo (CID10).

Segundo Bastos (2016), é um distúrbio primário de causas neurológicas, e o portador terá sérios comprometimentos durante seu desenvolvimento pessoal. É importante que haja acompanhamento por diversos profissionais, como neurologista e psicopedagogo, para que um estudante com este transtorno possa desenvolver ao máximo suas potencialidades e não ter frustrações em sua jornada escolar.

A Associação Americana de Psiquiatria a caracteriza como uma “dificuldade em aprender matemática, com falhas para adquirir adequada proficiência nesse domínio cognitivo, a despeito de inteligência normal, oportunidade escolar, estabilidade emocional e necessária motivação” (BASTOS, 2016, p. 181).

O Modelo do Triplo Código proposto por Dahaene e alguns colaboradores (1996 apud BASTOS, 2016, p.176-177) descreveu as três formas do cérebro humano interpretar as informações numéricas:

1. Uma representação analógica de quantidade, na qual os números são representados com um formato verbal (p. ex.: trinta e sete), e uma forma visual na qual são representados como uma sequência de símbolos numéricos (p. ex.: 37).
2. O processo transcodificado permite que a informação seja modificada de um código para outro; pode-se converter um número arábico para uma palavra numérica (3 para três) e vice-versa.
3. Cada tarefa de processamento numérico é baseada em conjuntos fixos de entrada e saída; o modelo postula que a tabuada é memorizada utilizando-se uma associação verbal entre números representados como se fosse uma sequência de palavras (p. ex.: três vezes sete igual a vinte e um). A subtração é uma operação em que não se utiliza o aprendizado verbal, baseando-se fortemente na representação quantitativa, e as operações são frequentemente realizadas utilizando-se o código arábico visual e a representação espacial de números alinhados.

Em média, 5% das crianças em idade escolar são afetadas com o transtorno. Os sintomas mais encontrados que levam ao diagnóstico são: espelhamento de números, dislexia associada, inabilidade de operar e/ou reconhecer sinais operacionais,

dificuldade de ler números multidígitos, memória fraca para lembrar fatos simples e inapropriada ordenação de números em multiplicações e divisões. A discalculia pode se associar ainda com epilepsia, TDAH e outras síndromes, e possui praticamente a mesma prevalência da dislexia, mas não existem muitos estudos sobre ela no nosso meio, segundo Bastos (2016).

Henschen (1925) foi um dos precursores no estudo da Acalculia, ao descrevê-la como a regressão na competência de calcular e desenvolver o pensamento aritmético. Em 1961, através de estudos com 183 pacientes com lesões cerebrais, surgiram três subdivisões do transtorno: alexia e agrafia, acalculia espacial e anaritmia.

A alexia/agrafia é diagnosticada quando ocorre o comprometimento da leitura e da escrita de quantidades numéricas, em função do hemisfério cerebral esquerdo apresentar comprometimento. A acalculia espacial é definida por Rosselli e Ardilla (1994) como o comprometimento da noção espacial, pelo qual a criança não consegue escrever os números no lugar certo para execução do cálculo, causado pelo comprometimento do hemisfério direito do cérebro. Já a anaritmia é tida como acalculia primária, pois a criança não consegue operar aritmeticamente em função de possuir os dois hemisférios cerebrais comprometidos.

Dessa forma, a classificação da acalculia se dá pelo diagnóstico de qual hemisfério está comprometido. Tanto no caso de acalculia, mas principalmente no de discalculia, os investimentos para que o estudante tenha um bom desenvolvimento escolar se baseiam na flexibilização do currículo em matemática, na avaliação diferenciada, em provas orais e uso da tecnologia para realizar atividades complementares.

A dislexia é caracterizada por ser “um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras [...] que compromete, em maior ou menor grau, a compreensão da leitura” (MOOJEN; FRANÇA, 2016, p. 150). Assim, traz mais dificuldades na

aprendizagem e na escrita da língua portuguesa (língua materna) ou de uma língua estrangeira. Contudo, há reflexos na área da matemática, principalmente na resolução de problemas, pois existe um atraso na leitura e na grafia, o que torna difícil uma interpretação de histórias matemáticas, por exemplo.

Segundo Rotta e Pedroso (2016), a primeira vez em que se falou de dislexia foi em 1872, no curioso caso de um menino que era incapaz de ler, mas que por suas condições cognitivas, deveria conseguir. Em 1917, o termo designava “inteligência

normal, mas dificuldade de escrita e leitura”, e em 1950 foi usado o termo “dislexia específica” para substituir o que antes era conhecido como “cegueira verbal congênita”.

Nos anos 70 do século passado, a Federação Mundial de Neurologia definiu a dislexia como “um transtorno manifestado por dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural” (ROTTA, PEDROSO, 2016, p. 134). Segundo o DSM-54, atinge de 5 a 15% das crianças na idade de frequentar a escola.

Coltheart (2000), dividiu a dislexia em três áreas: a fonológica, que é uma dificuldade nas vias indiretas de acesso; a superficial, nas vias diretas; e a mista, em ambas as vias. Ela pode ser herdada por meio da genética, e aqui existem famílias com o gene da dislexia dominante, ou adquirida, por meio de malformações do sistema nervoso central, algum dano durante ou após a gravidez e o parto ou privações ambientais.

Como estratégias de ensino, Moojen e França (2016) sugerem permitir uso de meios tecnológicos, corretores ortográficos, uso de calculadora, gravadores, diminuir textos escritos e deveres envolvendo leitura e escrita e o ensino de práticas de sintetização do conteúdo por figuras e esquemas.

### **3.2 Adequação e Flexibilização Curricular**

Os alunos com dificuldades ou com transtornos de aprendizagem são amparados por lei no sentido de ser compromisso das instituições escolares adequar métodos, e flexibilizar o ensino e as avaliações. Porém, sem uma legislação que defina como essa adequação deve ser elaborada, não são raros os casos em que ela ocorre de forma incorreta.

Silva (2012) sugere que um programa de adequações deve ser elaborado por toda a equipe de trabalho da escola, para que juntos possam ajustar os modos de ensino e de aprendizagem do estudante segundo suas capacidades, conhecidas por eles e comprovadas em laudos psicopedagógicos, neurológicos ou psicológicos. Este programa pode ainda receber o nome de Projeto Pedagógico Individual.

A flexibilização curricular é formada por “ações e estratégias determinantes para que ocorra o atendimento das necessidades” (SILVA, 2015, p. 19) dos alunos com alguma necessidade. As estratégias vêm desde adaptações de recursos materiais

(possibilidade de usar calculadora, tabuada) e humanos (presença de auxiliar) que possibilitem o uso de um currículo mais específico de acordo com a demanda do aluno.

Conforme as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (2010, p. 38),

Na sala de aula as demandas do processo educativo concretizam-se e as relações estabelecidas entre professor estudante e entre estes e seus pares, favorecem e potencializam o desenvolvimento de competências e de habilidades curriculares dos estudantes que requerem um atendimento pedagógico adequado às suas diferentes necessidades.

Fica claro que o docente, quando trabalhar com alunos de inclusão, deve entender as dificuldades e limitações do aluno e do seu transtorno, para assim estar disponível para atuar de forma diferenciada e planejar de forma a intervir no processo de aprendizado deste aluno.

As adequações do currículo poderão ser:

Organizativas: englobam agrupamento de estudantes; disposição das cadeiras e carteiras; organização didática da aula e os materiais didáticos a serem utilizados. Objetivos e conteúdos: definem a prioridade de certas áreas e conteúdos de acordo com critérios de sua funcionalidade inserção ou eliminação de conteúdo. Avaliativas: Consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a necessidade educacional respeitando as diferenças individuais. Procedimentos Didáticos e atividades de ensino-aprendizagem: seleção e adaptação de métodos apresentação de atividades previamente ao estudante, seleção e adaptação de material e disponibilização de tempo flexível. Recursos de Acessibilidade ao Currículo são equipamentos serviços métodos de comunicação e recursos materiais. Adequação na temporalidade: flexibilização do tempo previsto para a conclusão das atividades e objetivos curriculares (ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO ESPECIAL, 2010, p. 45).

Pierre Vianin, em seu livro *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem* (2013), traz um modelo dos procedimentos a serem adotados para construir uma adaptação. Inicialmente, avalia-se globalmente o aluno, sem levar em conta as disciplinas separadamente. Devem ser analisados todos os comportamentos frente à diversas tarefas, para então encontrar a dificuldade, o fracasso.

Após, formulam-se os objetivos para cada dificuldade usando dos recursos disponíveis, e estes são descritos na redação do projeto. Aluno e professor são encarregados do desenvolvimento, e para tal o aluno precisa estar ciente daquilo que precisa conseguir. Após determinado período, são feitos um ou mais balanços, analisando os objetivos já alcançados.

O que ocorre nas instituições de ensino, especialmente nas públicas é que, como o documento que norteia a adequação de currículo não é regimentado, “a prática de

planejamento adaptado é muito escassa e sem orientação adequada” (SILVA, 2012, p. 175). Os alunos acabam não tendo suas habilidades desenvolvidas, e até mesmo se sentindo inferiores aos demais.

#### **4. Análise dos dados**

Após uma análise detalhada dos questionários, verificou-se que todos os entrevistados acreditam que o processo de educação inclusiva se baseia na proposta de educar com um olhar diferenciado, frente às possibilidades de aprendizado do aluno, e tal opinião nos remete à Declaração de Salamanca (1994), que traz que “[...] o princípio fundamental [...] consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

Os professores acreditam que a família tem um papel essencial na inclusão das crianças no ensino regular. Uma das entrevistadas salientou que “a família deve ser incentivadora e firmar uma parceria com a escola”, e isso significa que os pais precisam participar e buscar também saber do que acontece na escola; devem acompanhar os filhos e comparecer às reuniões solicitadas, de forma que a união família-escola ajude a criança a se sentir bem e acolhida por ambas as partes.

Na realidade escolar inclusiva, todos os entrevistados concordam que a presença de alguém que esteja disponível para o aluno incluído é de grande valor, e seu papel deve ser de questionar, orientar e estimular o aluno naquilo que se sabe que este tem dificuldade, assim como observar o aluno durante as tarefas, intervindo sempre que necessário para auxiliá-lo na compreensão do conteúdo.

Uma das perguntas tratou de investigar se, a partir de experiências profissionais, é possível planejar uma aula que valorize a aprendizagem de alunos incluídos, mas também a dos demais. Todos acreditam que é sim viável planejar essa aula, mas que na realidade conteudista, as possibilidades e a qualidade de aulas diferenciadas diminuem.

Para essa construção do planejamento que vise o aprendizado de todos, Mantoan (2014) já destacava que ela deveria ocorrer pela ressignificação das práticas escolares, voltadas a atividades que permitam o crescimento do aluno e da turma como um todo. Segundo os entrevistados, para os alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, os conteúdos com menores possibilidades de adequação e planejamento diferenciado são aqueles que, por serem abstratos, não permitem relação com vivências cotidianas dos alunos.

A aplicação de uma pesquisa com os responsáveis dos alunos teve como principal objetivo avaliar a relação família-escola no que diz respeito ao processo de inclusão. O primeiro dos questionamentos, que buscava entender o que os responsáveis compreendiam por inclusão escolar na realidade em que estavam inseridos.

Para uma das mães, inclusão escolar significa “inserir os alunos no meio escolar, com acompanhamento direcionado para as dificuldades dos alunos pelo núcleo. Os alunos devem se sentir incluídos”.

Destaca-se aqui que o “núcleo” que ela cita é o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado, onde trabalham as profissionais que colaboraram para o andamento da pesquisa. Mantoan (2014) já tratava do mesmo assunto que as mães, quando escreveu que a inclusão deveria desenvolver os alunos todos juntos, independente de necessidades especiais. Outra das responsáveis citou a importância de os alunos incluídos não estarem mais apenas nas APAES, onde se sentiam totalmente diferentes e excluídos. Agora, na escola regular, todos podem aprender as mesmas coisas juntos.

Quanto ao processo de inclusão na escola, as respostas foram essencialmente as mesmas, trazendo que a equipe escolar precisa ter um olhar de cuidado, de apoio e trabalho em conjunto, no qual a direção e a coordenação, com a ajuda dos profissionais, devem orientar os professores quanto à adaptação ou adequações, e das formas de trabalhar com as dificuldades.

## **5. Considerações**

Nos relatos, todos acreditam que a inclusão começa quando a escola e a equipe escolar têm um olhar diferenciado para com o aluno sabendo de suas possibilidades e as incluindo na realidade da turma, e certamente vai se estender depois para o mercado de trabalho. Reforçaram também que um dos papéis essenciais no processo é a presença da família, como apoiadora e participante efetiva. Os docentes acreditam que para a adaptação ou adequação curricular ser mais eficiente, o aluno deve contar com um auxiliar com os conhecimentos necessários na área da dificuldade, e que é importante toda a equipe escolar se envolver.

As famílias também percebem o processo inclusivo como construtor de uma sociedade inclusiva nas demais áreas, e isso porque desde que entram na escola já não existe mais a separação entre os alunos ditos diferentes. Todos estão e aprendem juntos.

Os pais acreditam também que seus filhos aprenderão mais se tiverem o auxílio de um professor auxiliar, com domínio no conteúdo.

Frente à educação inclusiva que ainda está em desenvolvimento no país, cabe à família do aluno se unir à escola e juntos planejarem a melhor forma possível de adequação de currículo

e métodos, de forma que não haja distinção de saberes entre os alunos e todos aprendam dentro de suas possibilidades. Para isso, pode-se contar com auxiliares, desde que tenham preparo necessário, assim como os professores e demais envolvidos devem estar em constante formação, para obtenção de novos conhecimentos e práticas.

## Referências

BASTOS, José Alexandre. Matemática: distúrbios específicos e dificuldades. In: ROTTA, Newra Tellechea. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 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: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Alteração da Lei nº 9394/96 – Lei nº 12.796/13, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. BRIDI FILHO, César Augusto. Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CID10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. Disponível em: <<http://www.cid10.com.br/>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

COLTHEART, M. Dual routes from print to speech and dual routes from print to meaning: some theoretical issues, 2000. In: Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CRESWELL. John, W; CLARK, Vicki L. Plano. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

DISTRITO FEDERAL. Orientações pedagógicas do ensino especial, 2010. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed\\_especial/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2017.

FENAPAES. Movimento apaeano: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://apaebrazil.org.br/page/2>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

HENSCHEN, S. E. Clinical and anatomical contributions in brain pathology. 1925. In: Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZANO, Esteban Sánchez. Principios de educación especial, 2001. In: SMITH, Deborah Deutsch. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOOJEN, Sônia. FRANÇA, Marcio Pezzini. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PORTAL BRASIL. Educação: Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

ROSSELLI, M. ARDILLA, A. Spacial acalculia. In: Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra Tellechea. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Milena Rosane. Adequação Curricular: uma prática educacional inclusiva. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

SMITH, Deborah Deutsch. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

URBANER, Dinéia. Implicações na organização do currículo adaptado e a prática pedagógica do professor. In: IV EDUCERE – II Congresso Nacional da Área da Educação, 2004, Curitiba. ANAIS ELETRÔNICOS IV EDUCERE – II CNAE 2004. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/paginas/educere.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

VIANIN, Pierre. Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013.

WARNOCK REPORT. Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

**A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICO EM  
AGROPECUÁRIA**

Gislaine Goreti Fidelles  
Faculdades Integradas de Taquara

Marilia da Costa  
Universidade Luterana do Brasil Faculdades Integradas de Taquara  
mc322401@gmail.com

Zenar Pedro Schein  
Colégio Santa Teresinha  
Faculdades Integradas de Taquara  
zenar@faccat.br

**Resumo:** O presente trabalho discorre uma pesquisa realizada da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso de Matemática das Faculdades Integradas de Taquara no decorrer do ano de 2017. O objetivo foi averiguar a utilização da Modelagem Matemática nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos abordados nas aulas de matemática em duas escolas técnicas agrícolas da região metropolitana de Porto Alegre, RS, Brasil. A aplicação desta estratégia no contexto agropecuário se mostra importante, na medida em que acreditamos que o aluno necessita se apropriar dos conhecimentos matemáticos na prática. Mediante isso surgiu o interesse em investigar e analisar como os professores utilizam ou podem utilizar as técnicas de modelação como procedimento metodológico, de modo a desenvolver o espírito crítico do educando para que entenda e interprete a matemática em todos os seus aspectos. O trabalho foi desenvolvido por meio da análise de questionários aplicados com os professores do componente curricular de Matemática atuantes nas escolas técnicas agropecuárias. Após a análise dos questionários podemos elencar que os profissionais da educação matemática, professores da área de matemática atuantes nas duas escolas técnicas pesquisadas, desenvolvem uma metodologia voltada para a modelação matemática, trabalhando-a contextualizada na área profissional técnico em agropecuária, buscando formas diferenciadas de abordar os conteúdos matemáticos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Matemática. Educação profissional. Modelagem Matemática.

## **1. INTRODUÇÃO**

As atuais e inúmeras discussões na área educacional têm nos alertado sobre mudanças na forma de conhecer a educação no mundo. No que diz respeito à Educação Matemática, podemos dizer que ela se aperfeiçoa a cada dia, pois é a base para todo o tipo de atividade tanto profissional quanto pessoal. No intuito de realizar reflexões sobre essas questões e, paralelamente, de colaborar com os professores em busca de novas propostas para desenvolver os conteúdos, apresentamos este trabalho que pode contribuir para que a aprendizagem matemática se torne cada vez mais significativa, a Modelagem Matemática.

Frente aos grandes entraves em relação à aprendizagem matemática, a pesquisa busca investigar a eficácia da utilização da Modelagem Matemática, como estratégia de ensino e aprendizagem, na formação técnico em agropecuária. De acordo com essa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho consiste em identificar quais são as maiores dificuldades encontradas no componente curricular de Matemática – no Ensino Médio/Técnico – e, por meio disso, analisar como a Modelagem Matemática pode contribuir para superar essas dificuldades criando, assim, uma aprendizagem matemática significativa.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Educação profissional e sua importância**

No processo de formação e qualificação o ensino profissional técnico de nível médio, prepara seus alunos para enfrentar um mercado de trabalho exigente, habilitando seus estudantes para atuar na área, com conhecimentos técnicos específicos para realizar um excelente trabalho. Segundo Viamonte (2011, p. 35)

Qualificação profissional, em si e por si mesma, não promove o desenvolvimento, não gera emprego, nem faz justiça social. Mas é um componente indispensável de políticas públicas que visem a tais propósitos. Porque qualificação agrega valor ao trabalho e ao trabalhador. Aumenta as chances de obter e manter trabalho. Amplia as oportunidades de geração de

renda. Melhora a qualidade dos produtos e serviços. Torna as empresas mais competitivas. Torna o trabalhador mais competente.

Nesta perspectiva podemos analisar a importância do ensino profissionalizante, o qual agrega um valor ao trabalho e ao trabalhador, com a qualificação dos profissionais aumenta a qualidade dos produtos e dos serviços, trazendo benefícios às empresas e aos negócios.

## **2.2 Educação Matemática**

Atualmente o ensino e a aprendizagem vêm se tornando um desafio constante. Mediante isso, surge a necessidade de desenvolver o ensino da Matemática de forma contextualizada e interativa, tentando despertar o interesse e o entusiasmo dos estudantes, trabalhando a capacidade de construir o próprio conhecimento.

Os processos de ensino e aprendizagem são desafiadores que requer do educador muita articulação na condução da construção do conhecimento. A articulação entre teoria e prática é fundamental para a construção do conhecimento matemático. Acredita-se que o professor deve agir como mediador neste processo, levando o educando a analisar diferentes maneiras de abordar um assunto, de tal forma que possa utilizar o que já sabe sobre ele e tomar decisões. Menciona Santos (2013, p.12, grifo do autor):

O processo por meio dos quais aprendemos ainda são foco de estudos e pesquisas que visam a nos dar pistas de como aperfeiçoar nosso 'aparelho aprendente'. Esse aperfeiçoamento inclui aprender, mais rápido e mais significativamente, exigências contundentes dos nossos tempos.

A partir disso, o professor pode estar sempre em busca de seu aperfeiçoamento, em constante construção, estando à frente das novas técnicas e tendências de ensino e aprendizagem, trazendo algo novo para as aulas de matemática, para que assim, o aprendiz sinta-se motivado a aprender significativamente e não simplesmente memorize mecanicamente.

## **2.3 Modelagem Matemática**

Um dos grandes desafios que o ensino da Matemática apresenta é fazer com que o aluno transforme problemas da realidade em problemas matemáticos. Diante disto surgiu o interesse em utilizar a Modelagem Matemática como estratégia de ensino nas

aulas de Matemática na formação de profissionais em técnico agropecuária, como observa Sadovsky (2007, p.8):

[...] a Matemática, não só no Brasil, é apresentada sem vínculos com os problemas que fazem sentido na vida das crianças e dos adolescentes. Os aspectos mais interessantes da disciplina, como resolver problemas, discutir ideias, checar informações e ser desafiado, são pouco explorados na escola. O ensino se resume a regras mecânicas que ninguém sabe, nem o professor, para que servem.

Neste contexto a Modelagem Matemática pode ser um articulador entre a teoria e a prática. Os conteúdos devem ser construídos e vinculados com o contexto do aluno obtendo um significado aos conhecimentos. Conforme Bassanezi (2002, p. 22), a modelagem matemática pode ser considerada como um dos caminhos pedagógicos que desperta maior interesse, que amplia o conhecimento dos alunos e que auxilia a estruturar a maneira pela qual eles pensam, racionam e agem. Nesta perspectiva, a Modelagem Matemática proporciona aos educandos nas aulas de matemática, situações, em que podem ser criativos e autônomos na apropriação do conhecimento.

A Modelagem Matemática, além de ser uma tendência que proporciona uma articulação entre os conceitos matemáticos e a realidade, pode ser vista, também, numa perspectiva que valoriza o pensamento crítico e reflexivo do aluno.

Esta é essencial para que o aluno possa criar os seus próprios conceitos. Certamente, é preferível que o aluno possa deduzir determinada fórmula, através de um modelo, ao invés de o professor chegar à aula; dar a fórmula pronta; o aluno se apropriar da mesma e apenas fazer uso dela para calcular. Essa é a ideia da Modelagem, fazer com que o aluno crie conceitos e não apenas os receba prontos, podendo associar a Matemática com todos os outros campos. Sobre essa temática, Almeida, Silva e Vertuan (2011, p. 30) fazem uma relevante observação:

Uma hipótese subjacente à proposta de Modelagem na Educação Matemática é que a abordagem de questões reais, oriundas do âmbito de interesses dos alunos, pode motivar e apoiar a compreensão de métodos e conteúdos da matemática escolar, contribuindo para a construção de conhecimentos, bem como pode servir para mostrar aplicações da Matemática em outras áreas de conhecimento.

Mediante isto a utilização da Modelagem Matemática como estratégia de ensino traz para o ambiente escolar, critérios de qualidade com resultados significativos e enriquecedores para todo o processo de ensino.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia foi desenvolvida por meio da coleta de dados e está fundamentada na pesquisa qualitativa e quantitativa: nas questões fechadas, a análise será realizada quantitativamente; nas questões abertas, a análise será qualitativa, visando à compreensão das respostas fornecidas pelos entrevistados.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2017 envolvendo a investigação por meio da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. Essa modalidade identifica os sujeitos da pesquisa que são professores atuantes no ensino Médio Técnico Profissional, professores do componente curricular de Matemática de duas escolas técnicas da região metropolitana de Porto Alegre, RS, Brasil.

### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

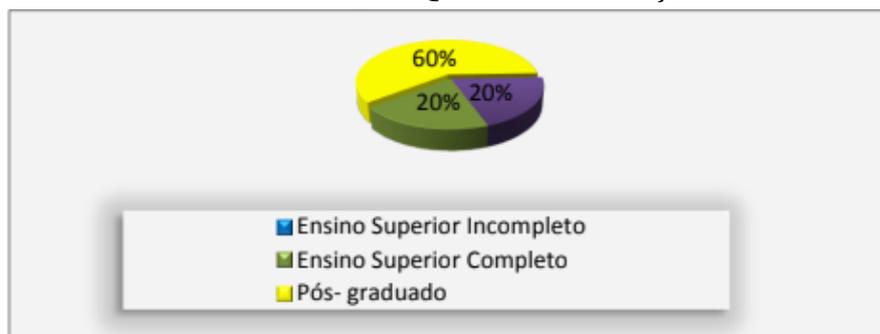
Foram analisados e discutidos os dados coletados dos instrumentos de pesquisa e correlacionados com os teóricos estudados. A análise dos dados levantados nesta pesquisa ocorreu após a aplicação de questionários com professores de Matemática da rede Estadual, das cidades de Viamão e de São Leopoldo, ambos atuantes na disciplina de Matemática em escolas técnicas em agropecuária.

#### **4.1 Questionário Aplicado aos Professores**

O questionário foi aplicado a cinco professores de Matemática do Ensino Médio Técnico. No decorrer da análise serão identificados por P1 o professor 1, P2 o professor 2 e assim sucessivamente.

Na primeira pergunta do questionário, os professores foram indagados sobre sua formação profissional.

Gráfico 1 – “Qual a sua formação?”



Fonte: A pesquisa (2017)

Todos os professores pesquisados são titulares das turmas. Analisamos que 60% são pós-graduados na área e, de acordo com Bassanezi (2002, p. 35):

No curso de Mestrado e Doutorado, além de um aprofundamento das disciplinas matemáticas, o objetivo principal é desenvolver a criatividade matemática do aluno no sentido de torná-lo um modelador matemático quando se dedica ao estudo de alguma situação fenomenológica. O pós-graduando pode também ser levado a realizar pesquisas visando a obtenção de novos métodos e técnicas que facilitem a modelagem.

Mediante esta análise observamos que a maioria dos professores está no processo de formação continuada, buscando novos estudos para melhorar sua prática em sala de aula.

Questionamos os profissionais sobre o exercício da docência, se a exercem em outras escolas públicas e se lecionam em outras escolas técnicas.

**P1:** Apenas em uma escola técnica.

**P2:** Uma, somente na escola ETA<sup>1</sup>.

**P3:** 3 escolas públicas. Não trabalho em outra escola Técnica.

**P4:** Atuo apenas na ETA..

**P5:** Não somente no CEEPRO.

A maior parte dos professores atuam apenas nas escolas pesquisadas, mostrando maior dedicação à escola em que lecionam.

<sup>1</sup>ETA: Escola Estadual Técnica de Agricultura. Situada no município de Viamão/RS.

Perguntamos aos professores quanto as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos nos processos de ensino aprendizagem do componente curricular de Matemática no Ensino Médio Técnico.

As respostas dos docentes P1, P2, P3, P4 e P5 encontram-se transcritas a seguir:

**P1:** Maturidade quanto ao raciocínio lógico.

**P2:** A principal dificuldade que observo é o interesse dos alunos em participar das aulas e fazer as atividades propostas. Em relação aos conteúdos, apresentam dificuldade em isolar uma incógnita, regra de sinais e radiciação, ou seja, conteúdos básicos que dificultam o avanço de ensino médio.

**P3:** Considero um dos principais entraves no processo de ensino e aprendizagem as defasagens de aprendizado surgidas no ensino fundamental.

**P4:** Em minha opinião, a maior dificuldade é a interpretação dos problemas.

**P5:** Interpretação e aplicação no contexto.

Percebemos aqui que uma das maiores dificuldades apresentadas pelos professores é a interpretação dos problemas por parte dos alunos e a falta de base nos anos iniciais. Os entrevistados relatam que os mesmos não conseguem abstrair as informações e identificar sua aplicabilidade, talvez por trazerem uma deficitária bagagem do ensino fundamental, e por apresentarem desinteresse nos conteúdos. Acredita-se que o papel do professor seja o de desmistificar essa ideia do aluno, mostrando caminhos para uma resolução das atividades, não uma receita, e sim maneiras para facilitar a resolução e obter assim uma aprendizagem significativa. Santos (2013, p.) afirma que “[...] a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para a pessoa que aprende tal e tal significação está diretamente relacionada com a existência de relações entre o conhecimento novo e o que o aluno já possui.”

Também questionamos aos professores se observam uma aprendizagem significativa, por parte dos alunos, por meio do uso de metodologias tradicionais ou com uso de metodologias diferenciadas, solicitando que a justificassem.

**P1:** Penso que o equilíbrio entre as duas metodologias dá uma combinação perfeita.

**P2:** As metodologias tradicionais são fundamentais, bem como a contextualização, para dar sentido ao aprendizado. Já as metodologias diferenciadas despertam o interesse e a motivação dos educandos.

**P3:** Com metodologias diferentes e principalmente a visualização dos conteúdos aplicados.

**P4:** Os alunos se interessam mais por metodologias diferenciadas, pois chamam maior atenção além de não serem atividades corriqueiras.

**P5:** Geralmente eles gostam de atividades diversificadas, mas acabam tendo maior desempenho quando realizam a parte tradicional.

Nessa indagação, os professores enfatizam a importância da utilização de metodologias diferenciadas pois os alunos apresentam maior desempenho e demonstram maior entusiasmo nas realizações, mas enfatizam, também a importância das metodologias tradicionais. Muitas vezes, através do uso de uma metodologia mais concreta, que o aluno vai também formalizar sua aprendizagem, tornando-a significativa.

No questionamento seguinte, perguntamos o que os professores compreendem sobre Modelagem Matemática.

**P1:** Observar uma situação específica; extrair alguns dados da mesma; construir aos poucos demonstrações matemáticas e por fim criar a equação, fórmula ou simulação desejada.

**P2:** Em resumo, equacionar um problema. Mas até a chegar ao objetivo, já se alcançou um pensamento matemático muito importante, visto a análise feita e diversas estratégias traçadas.

**P3:** Partir de uma vivência ou contexto construir um modelo matemático.

**P4:** É a resolução de uma situação problema com o objetivo de chegar, na definição de determinado conteúdo.

**P5:** Aqui na escola acaba sendo o uso do ambiente escolar que mostra bastante a aplicação da matemática

É destacado pelos professores a importância da Modelagem Matemática no que tange a construção dos conceitos matemáticos por parte dos alunos partindo de uma

vivência e realizando várias estratégias para a concretização do modelo matemático que mais se adequa.

De acordo com Sadovsky (2007, p. 14):

Desafiar um aluno significa propor situações que ele considere complexas, mas não impossíveis. Trata-se de gerar nele uma certa tensão, que o anime a ousar, que o convide a pensar, a explorar, a usar conhecimentos adquiridos e a testar sua capacidade para a tarefa que tem em mãos. Trata-se, ainda, de motivá-lo a interagir com seus colegas, a fazer perguntas que lhe permita avançar... ao lançar o desafio, sem dúvida, acreditar no potencial dos alunos, mas essa crença não pode ser inventada. Tem de estar respaldada em conhecimentos que possibilitem refletir sobre qual será o ponto de partida para a atuação.

Dando sequência ao questionário, indagamos se os professores fazem o uso da modelagem matemática como estratégia de ensino.

Pelos dados coletados observamos que todos os professores pesquisados fazem o uso da modelação matemática como estratégia de ensino. Para Bassanezi (2002, p. 16): “a modelagem matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”. Nesta visão a utilização desta metodologia só traz benefícios aos processos de ensino e aprendizagem.

Perguntamos aos professores que responderam de forma afirmativa quanto ao uso da modelação matemática e em que área a utilizam.

**PI:** Realizo a modelação no plantio pois precisamos saber corretamente a área e a distância para plantarmos, precisamos ter o domínio da área quadrada por animal para obter uma qualidade de vida, do animal. E regra de três, razão e proporção na área do plantio sementes e adubos.

**P2:** Atualmente estou trabalhando o conteúdo de funções, propondo problemas para os alunos modelarem em sala de aula. Em diversas áreas. Para modelar funções utilizo, também um dos aspectos mais negligenciados que é a velocidade do plantio, que deve ficar dentro dos limites recomendados. A velocidade é variável de acordo com o sistema de distribuição. Para plantadoras de disco, que predominam no mercado brasileiro, a velocidade deve variar de 4 a 6 km/h. Com plantadoras a dedo ou a vácuo é possível realizar uma boa operação de plantio, com velocidade de até 10 km/h, desde que as condições da topografia do terreno, umidade e textura do solo permitam operar com esta

velocidade. O aumento da velocidade de 5 para 10 km/h pode implicar até 12% de perdas.

**P3:** utilizo a partir da análise de situações problemas que envolvem modelos matemáticos dentro de situações do cotidiano. Funções do 1º e 2º grau, progressões, geométrica. Razão e proporção, áreas quadradas por ocupação. Entre outros modelos.

**P4:** Sempre que possível trago situações aplicáveis ao futuro profissional dos alunos. As atividades geralmente são na área da agropecuária, agricultura ou reflorestamento.

**P5:** Principalmente nas áreas, como na irrigação que é necessário modelar uma função, da influência da altura com a pressão com o diâmetro alcançado e da economia de água, e, com os softwares como o Geogebra.

Os professores fazem o uso da Modelagem Matemática dentro do contexto agropecuário, desenvolvendo os seguintes conteúdos: razão e proporção no plantio, pois é necessária uma proporção correta entre a regulagem de sementes e adubos, utilizados nos maquinários. Para a construção de uma pocilga, noção de área quadrada por animal. No plantio ocorre a modelação da área quadrada pelos produtos, necessário para a plantação. Há também a modelação na irrigação que precisam ter o conhecimento dos métodos de irrigação e como utilizá-las de modo a beneficiar o plantio. Observamos também que fazem a utilização de softwares neste processo.

Podemos analisar que os professores fazem um bom uso do espaço para realizar a Modelagem Matemática, dessa forma o aluno pode se apropriar melhor dos conteúdos e construir sua aprendizagem. De acordo com Ausubel (2003, p. 43) “os novos significados são produto de uma interação ativa e integradora entre novos materiais de instrução e ideias relevantes da estrutura de conhecimentos existentes do aprendiz”. Os educandos precisam ser os agentes ativos das aulas, modelando e construindo seus próprios conhecimentos.

Indagamos quais as vantagens são observadas que a Modelagem Matemática traz ao ensino e a aprendizagem dos alunos. Como respostas, temos:

**P1:** Maturidade argumentativa.

**P2:** Desperta o raciocínio lógico e matemático do aluno, pois precisa pensar em estratégias para resolver problemas.

**P3:** A significativa dos conteúdos.

**P4:** Eles percebem que estão aprendendo determinado conteúdo porque futuramente irão utiliza-lo. Eles percebem a utilização da matemática.

**P5:** Maior ligação com a realidade.

Todos os professores veem vantagens na utilização da Modelagem Matemática, pois proporciona percepções reais dos conteúdos. Os professores acreditam ser a melhor forma de estabelecer a articulação entre o conteúdo estudado e onde o mesmo pode ser utilizado. Por isso o papel do professor é fundamental para que isso ocorra. Enfatiza Pimenta (1999, p. 23):

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Diante disso o professor tem o papel de mediar e incentivar o aluno na construção do seu conhecimento.

Também questionamos: “Na instituição de Ensino em que você trabalha, tens condições favoráveis para desenvolver uma proposta de trabalho com a Modelagem Matemática?”

**P1:** Existe, principalmente por ser uma escola técnica agrícola, onde podemos facilmente associar a prática à teoria.

**P2:** Termos diferentes áreas de conhecimentos para explorar.

**P3:** Sim. Porém o tempo de planejamento (1/3 da carga horária total) se torna um entrave para o desenvolvimento.

**P4:** Sim, trabalhamos muito em parceria com os professores da área técnica.

**P5:** Sim.

Aqui os professores expressam possuir, na instituição de ensino, onde atuam, boas condições e boa estrutura para o desenvolvimento desta metodologia. Por ser uma escola técnica e disponibilizar aos professores um ambiente propício à prática técnica em agropecuária, obtém um espaço de fácil associação da prática com a teoria. Trabalham em conjunto com os professores da área técnica.

Indagamos: “Com sua experiência, quais são os principais desafios que o professor enfrenta ao optar em desenvolver atividades com Modelação Matemática? Como o professor faz para superá-los?”

*P1:* Adequação das informações informais para a parte formal matematicamente falado.

*P2:* O principal desafio é fazer o aluno pensar, a maioria quer respostas prontas. Conscientizando-os da importância da disciplina e o quanto ela pode nos auxiliar no cotidiano.

*P3:* Vide questão 11.

*P4:* A resistência e a comodidade dos alunos. É preciso ter muita paciência e não desistir com os empecilhos que surgirem.

*P5:* A resistência por parte de alguns alunos. Mostrado ao, aluo o quanto aquilo pode ser benéfico para ele.

A maioria dos professores entrevistados relata que enfrenta vários desafios sendo a carga horária um dos fatores, e principalmente o desinteresse dos alunos pela matemática, pois estão mais preocupados com a aprovação do que o real entendimento das atividades que estão diretamente ligadas ao cotidiano dos mesmos.

Nessa perspectiva, é interessante facilitar a aprendizagem com definições mais descritivas e metodologias adequadas ao nível de escolarização do aluno, apresentando as suas aplicações no meio cotidiano deles.

Podemos assim concluir que os professores possuem uma preocupação com a qualidade do ensino no meio agropecuário, fazendo da modelação matemática um instrumento de ensino e aprendizagem, uma vez que a modelagem matemática eficiente permite fazer previsões, tomar decisões, explicar e entender, fazer com que aluno participe do mundo real.

O ambiente das escolas técnicas em agropecuária disponibiliza um espaço rico para a aplicação desta metodologia, a modelação matemática, onde os professores trabalham em conjunto com os professores das áreas técnicas, possibilitando com que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa possibilitou uma melhor compreensão do modo como os professores de matemática, atuantes em duas escolas técnicas em agropecuária, fazem o uso da metodologia modelagem matemática, em suas aulas, como estratégia de ensino e aprendizagem.

A proposta objetivou identificar como a modelagem matemática pode contribuir para a construção do conhecimento dos educandos na formação de profissionais, técnico em agropecuária de nível médio, como os professores fazem o uso desta metodologia nas suas aulas de matemática de forma a contribuir na compreensão dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de matemática. Pode-se constatar o quanto é necessário trabalhar os conteúdos matemáticos de forma a contextualizá-los, mostrando sua real aplicabilidade.

Na busca em analisar como os professores utilizam ou podem utilizar a Modelagem Matemática nas aulas de matemática, na formação de técnicos em agropecuária, pode-se perceber que os professores fazem o uso da modelagem matemática dentro de suas condições, pois alguns relataram a carga horária cheia enfrentando dificuldades para os planejamentos. O olhar do professor vem se transformando, ocorrendo uma maior busca por meios para atrair os alunos para a sala de aula utilizando metodologias diferenciadas.

Podemos verificar a eficácia da utilização da Modelagem Matemática por meio dos questionários aplicados com os professores atuantes, titulares de turmas do ensino médio técnico em agropecuária de duas escolas públicas, demonstrando que utilizam esta tendência dentro do contexto de formação técnica dos alunos, trazendo para os mesmos uma matemática cotidiana, aplicada e possível de ser vivenciada no futuro profissional dos estudantes. Efetivando assim a aprendizagem matemática significativa.

Acreditamos que esta tendência traz benefícios e contribui para superar tais dificuldades, proporcionando uma aprendizagem matemática significativa. A formação de nível médio em agropecuária exige interpretações e análises matemáticas. Os professores fazem uso desta tendência como instrumento de incentivo, em que o aluno tem a possibilidade de criar e modelar situações reais do seu meio, modelando e construindo seus próprios conhecimentos.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, L. M. W; VERTUAN, R. E. Discussões sobre ‘como fazer’ Modelagem Matemática na sala de aula. In: ALMEIDA, Lourdes Maria Werle; ARAÚJO, Jussara de Loiola; BISOGNIN, Eleni. Práticas de Modelagem Matemática na Educação Matemática: relatos de experiências e propostas pedagógicas. Londrina, PR: Eduel, p. 19-43, 2011.

AUSUBEL, D. P. The Acquisition and Retention of Knowledge: A cognitive view. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BASSANEZI, R. C. Ensino-Aprendizagem com modelagem matemática. São Paulo; Editora Contexto, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes, 1999.

\_\_\_\_\_ Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

SADOVSKY, P. Falta fundamentação didática no ensino de matemática. Revista Nova Escola, Editora Abril, São Paulo. Ed. Especial 14, p. 08-10, jul. 2007.

SOARES, E.S. Ensinar matemática: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/67/47>>. Acesso em 08 de abril. 2017.

# A UTILIZAÇÃO DE DESAFIOS LÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriel Riboldi<sup>2</sup>

**Resumo:** Nos dias atuais, é importante que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental utilizem jogos lógicos em suas aulas, de forma a desenvolver o raciocínio lógico-matemático de seus alunos e os preparando para os anos posteriores. Este artigo tem como objetivo identificar se a utilização dos jogos lógicos no início da vida escolar gera reflexos no desenvolvimento do raciocínio dos discentes, assim como analisar a utilização destes jogos como ferramenta pedagógica e avaliar os resultados. Para isso, foram aplicados os Jogos Boole com duas turmas de terceiro ano, as quais no ano anterior em uma delas a professora aplicou jogos lógicos e a outra não. Foram aplicados questionários com docentes também, para conhecer as opiniões destes quanto à utilização dos jogos. Com a leitura de autores que tratam do assunto, a análise dos dados coletados e as entrevistas, concluiu-se que o uso de jogos lógicos traz efeitos no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, de forma que os alunos que tiveram contato com estes nos anos anteriores possuem um raciocínio rápido e melhor, assim como facilidade em conteúdos matemáticos, se comparados à turma que não teve este contato.

**Palavras-chave:** Jogos lógicos. Matemática. Raciocínio. Anos iniciais. Ensino fundamental.

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa, assim como a escolha do tema abordado, surgiu de observações feitas pelo pesquisador em uma escola municipal. Observou-se que duas turmas de 3º ano do ensino fundamental tinham desempenho muito diferente no que diz respeito às habilidades de raciocínio lógico-matemático. Ao comentar o fato com a professora de uma das turmas, esta respondeu que tal diferença se dava em função de

---

<sup>2</sup>Licenciado em Matemática pelas Faculdades Integradas de Taquara. E-mail: gabrielriboldi29@gmail.com

que as professoras dos anos anteriores possuíam metodologias diferentes. Uma delas utilizava muitos jogos lógicos nas aulas, enquanto a outra não.

Buscou-se então, através de pesquisa em referenciais teóricos, experimentação com jogos lógicos em duas turmas e uma entrevista com professoras, responder ao seguinte problema de pesquisa: A aplicação de desafios lógicos por parte do docente dos anos iniciais do ensino fundamental tem reflexos no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático do aluno?

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A aprendizagem matemática**

No meio científico, a matemática é definida como uma ciência formal, constituída pela lógica e pela dedução. Como atividade humana, ela representa as formas de organização de objetos e eventos, relações de medidas, contagem e agrupamentos, verificando que diferentes formas são possíveis e que caminhos diferentes também podem levar a acertos.

Ao aprender, precisamos ser capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto ou conteúdo que pretendemos aprender, segundo Coll e Solé (1998). Isso permite-nos atribuir sentido aos que se aprende, coisa que não acontece quando apenas acumulamos mais e mais conhecimentos.

Aprender é modificar o que já se sabe, e atribuir novas significações, para apropriar-se do conhecimento.

Somente quando ocorre esse processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. De acordo com o que descrevemos, fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura que varia, em vínculos e relações a cada aprendizagem que realizamos. (COLL; SOLÉ, 1998, p.20)

Os professores, assim como a escola como um todo, precisam desenvolver atividades matemáticas significativas, que levem à construção e elaboração de estratégias e métodos de mobilização em busca do conhecimento e de resultados. As propostas pedagógicas que têm como referencial metodológico o construtivismo, focam suas atividades no aluno, buscando torná-lo ativo no processo de construção do

conhecimento científico, e não mais um receptor e acumulador de conhecimentos. Paulo Freire (1996), afirma que a organização das atividades a serem aplicadas aos alunos deve ser feita baseando-se nos conhecimentos que os alunos já possuem e que foram notadas anteriormente pela docente, no andamento do ano letivo.

Além disso, os alunos aprendem a partir de conceitos mais gerais, fazendo simples diferenciações e descobertas, até chegarem aos conceitos mais específicos. Ao contrário de redescobrimto, as atividades propostas não devem ser livres, mas dirigidas, de modo a conduzirem o aluno a relacionar os seus saberes ao conceito científico proposto no objetivo da tarefa. Entre outras contribuições, a proposta do construtivismo mostrou aos professores como o modelo de apenas transmitir o conhecimento está ultrapassado quando caracterizado pela memorização e pela repetição. A concepção construtivista traz que

as categorias lógicas [...] vêm de relações que elas, as crianças, desde pequenas, podem retirar de suas ações sobre as coisas do mundo real; por exemplo, quando contam uma coleção de coisas quaisquer, quando comparam coleções em termos de bastante, pouco, mais, menos. (MORO, 2009, p. 119).

Tal afirmação nos faz concluir que o conhecimento matemático não pode ser desvinculado da realidade. O aluno tem necessidade de aprender a solucionar problemas reais, aplicar os cálculos e os conceitos aprendidos na sua vida cotidiana, pois caso contrário, os esquecerá e a aprendizagem não ocorrerá de fato.

## **2.2 O raciocínio lógico**

O raciocínio lógico é constituído pela formação de conceitos pelo indivíduo. Para se construir o conhecimento sobre um objeto, a pessoa precisa desenvolver o pensamento lógico acerca de outros objetos aos quais ela pode comparar o novo objeto idealizado.

A resolução de problemas de lógica, ou pelo menos a tentativa, contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Na sala de aula, eles podem servir como quebras de rotina de muita teoria e exercícios, desafiando os alunos a pensarem em soluções e caminhos para elas. Para serem possíveis de resolver e auxiliarem nesta tarefa, devem estar adequados ao nível de dificuldade dos alunos aos quais se aplicam. Nem fáceis demais, nem difíceis demais.

Por não serem utilizados da forma correta e não permitirem relações com a realidade, faz com que muitos alunos ainda não vejam lógica na matemática, mas vejam as definições, processos e resultados como arbitrários, quando na verdade se desenvolvidos, podem levar a diferentes caminhos para um mesmo resultado.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) mostram a necessidade de adequar o ensino da matemática à realidade do aluno, fazendo com que ele tenha a função de formador da inteligência, da estruturação e da agilidade do raciocínio. É muito importante, em atividades que desenvolvam o pensamento lógico-matemático, a utilização do material concreto. Este é resultado da atividade da criança, sem ser o essencial, e é produtor na elaboração das situações que proporcionam a construção desse conhecimento.

### **2.3 A importância dos jogos no ensino de matemática**

Antunes (2006), já destacava, na relação entre os jogos e a resolução de problemas, vantagens no processo de criação e construção de conceitos por meio da discussão de possibilidades entre os próprios alunos e entre o professor e os alunos. Segundo ele, o jogo é um problema através do qual o aluno constrói conceitos, de maneira lúdica, dinâmica, desafiadora e motivadora.

O problema ocorre quando, por erro, os docentes pensam no jogar e no lúdico apenas como um momento de distração e passatempo dos alunos, não os utilizando para criar, treinar e desenvolver o conhecimento. A utilização de jogos na sala de aula leva os alunos a aprenderem a respeitar regras, exercer diferentes papéis, discutir e a chegar a acordos, desenvolver a habilidade de pensar de forma independente e na construção do conhecimento lógico-matemático.

Os jogos matemáticos, de acordo com Montessori (1965), têm como principal objetivo incentivar a criança no seu desenvolvimento sensorial e motor. Para isso, é importante que o professor, em sala de aula, ofereça aos alunos a oportunidade de produzir os recursos necessários. A criança, segundo a autora, aprende mais através de objetos colocados em seu mundo, e nesse movimento ela se desenvolve, tornando seu pensamento mais rápido e ágil.

Existem inúmeras formas de ensinar as crianças com jogos. Para isso, o professor pode apropriar-se de sucatas, produtos reciclados, palito de sorvete, caixas de ovos, etc.

Antunes (2006, p. 26) afirma que:

Embora existissem no comércio vários jogos, como cubos e peças de encaixe, é interessante que a escola os possua para seus alunos, em grupos pequenos, para que possam explorar esses desafios. A impossibilidade de compra não impede que sejam os mesmos providenciados com sucatas para seu uso em situações diversas. Mesmo sem o emprego de regras, a atividades já é pelo manuseio e conversa interior um produtivo estímulo.

O estudante, nas suas vivências escolares de jogos em conjunto, resolve questões por meio de tentativas e erros, e pode aprender a transformar um problema em uma situação mais simples, representar problemas através de desenhos, fazer ligações com problemas semelhantes e desenvolver a dedução e a lógica matemática.

Lara (2003), em sua obra *Jogando com a Matemática*, dividiu os jogos em quatro categorias, de acordo com o potencial e área a ser explorada:

Jogos de construção: aqueles que podem ser utilizados para introduzir um conteúdo ou assunto. Através deles pode-se chegar a um problema sem solução aparente, a qual será encontrada com o novo conhecimento.

Jogos de treinamento: os utilizados quando já se sabe o conteúdo e se quer fixá-lo. Podem ser utilizados para estudar para avaliações, por exemplo.

Jogos de aprofundamento: usados quando irão ser introduzidos novos conceitos a um conhecimento já existente.

Jogos estratégicos: fazem o aluno buscar novos caminhos para solucionar problemas aparentemente muito difíceis. São bem aproveitados se jogados em grupos, para discussão das estratégias utilizadas.

O jogo pode ser aproveitado como um instrumento facilitador no processo de construção de conhecimentos, pois facilita o desenvolvimento cognitivo dos alunos, quando se nota que os jogos matemáticos e a matemática recreativa são carregadas de ludicidade.

Existem inúmeras possibilidades de explorar o potencial dos mais variados jogos, e cabe ao professor e educador a tarefa de selecioná-los de acordo com as necessidades e prioridades, os adequando a cada situação pedagógica.

## **2.4 Os jogos Boole**

Os jogos Boole foram criados pelo britânico George Boole (1815-1864), nascido em uma época onde ainda não era possível sequer imaginar os dispositivos eletrônicos

que utilizamos hoje em dia. Porém, a lógica matemática utilizada nos computadores atuais é atribuída aos conhecimentos e conceitos criados por ele.

George estudava matemática sozinho nas horas livres, e era convicto de que os processos de pensamento eram baseados na razão, e que ela podia ser trabalhada até alcançar a forma lógica-matemática.

Os Jogos buscam desenvolver a capacidade de raciocínio lógico por meio de histórias com fundo de lógica, na forma de enigmas. Os livros podem ser adquiridos em lojas de produtos pedagógicos ou diretamente no site oficial dos Jogos Boole.

As histórias podem ser lidas pelo professor para que todos os alunos resolvam ao mesmo tempo, ou lidas pelo próprio aluno. Ao escolher uma história e a ler, o jogador usa as cartas para solucionar o problema, de forma que encaixa as cartas em categorias. As cartas, durante a resolução, são dispostas na mesa, em ordem vertical, contendo categorias como personagens, objetos, transportes, comida, etc.

Existem vários níveis de dificuldade dos Jogos Boole, entre eles os mais usados (vermelho, laranja, verde e azul). A tabela abaixo especifica estes quatro principais níveis:

**Tabela 1 – Níveis e categorias do Jogo Boole**

<b>Nível</b>	<b>Número de cartas</b>	<b>Categorias</b>
<b>Vermelho</b>	9	Pessoas, animais e transportes
<b>Laranja</b>	12	Pessoas, animais, transportes e comida
<b>Verde</b>	15	Pessoas, profissões, comidas e bebidas
<b>Azul</b>	12	Pessoas, profissões e comidas

Fonte: O próprio autor (2017)

O site oficial dos Jogos Boole (2011) traz informações sobre os componentes e a lógica utilizada nos desafios. O nível vermelho é formado por um conjunto de vinte e seis histórias com as mesmas cartas. Os níveis seguintes vão aumentando o número de cartas e adicionando elementos dificultadores.

O jogo com doze cartas amplia as possibilidades de combinação e as histórias vão adquirindo maior grau de dificuldade de raciocínio, por isso devem ser trabalhadas gradativamente, até que os alunos sejam capazes de se familiarizar com este tipo de raciocínio e passem a dominar a lógica do jogo.

Pode ser interessante solicitar aos alunos que registrem as histórias e as respostas encontradas no seu caderno, possibilitando assim que os próprios alunos criem suas histórias e até mesmo seus baralhos, e joguem com família e amigos.

### 3. METODOLOGIA

Como principal objetivo, através da construção deste artigo buscou-se comprovar que a utilização de jogos de raciocínio lógico, nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, traz benefícios para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos alunos. Desejou-se também investigar se, com este raciocínio desenvolvido, os estudantes vêm a ter, nos anos seguintes, maior facilidade de resolver situações-problema, assim como cálculos.

Segundo Antunes (2012, p. 19), “em algumas pessoas o processo de resolução de problemas, sobretudo os que envolvem números, grandezas ou valores, mostra-se surpreendentemente rápido”. Nesses casos, na maioria das vezes identifica-se uma estimulação do pensamento lógico desde a infância.

Como ferramentas de pesquisa, utilizaram-se os Jogos Boole e um questionário. A pesquisa se dividiu em quatro momentos principais:

**Momento 1:** Buscaram-se referências de teóricos como Antunes, Lara e Starepravo, que tratam da utilização do lúdico e dos jogos na educação, assim como da inteligência lógico-matemática. Este embasamento permitiu a elaboração das estratégias de pesquisa, tal como a posterior análise dos dados.

**Momento 2:** Aplicação dos Jogos Boole com duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Três Coroas. A escolha das turmas se deu após uma conversa com as professoras, que especificaram que uma delas havia, nos anos anteriores, trabalhado com muitos jogos lógicos, enquanto a outra não.

Com ambas as turmas foram aplicadas duas histórias de cada nível (vermelho, laranja e azul), totalizando seis rodadas. Foram anotadas as quantidades de alunos que, em cada rodada, não conseguiram resolver a história.

**Momento 3:** Aplicação de um questionário com quatro professoras de 1º a 3º ano, por meio do qual se buscou identificar se estas utilizam em suas metodologias de aula jogos de raciocínio lógico e, se utilizam, quais os mais utilizados, e também se elas acreditam que o uso deles pode trazer benefícios para o desenvolvimento deste raciocínio.

**Momento 4:** Análise dos resultados das aplicações do jogo e do questionário, cruzando-se os dados obtidos com as informações da fundamentação teórica, para que fosse possível identificar se o objetivo proposto com a pesquisa foi atingido.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

A utilização de jogos e metodologias lúdicas se faz totalmente necessária em todos os períodos do aluno na escola, pois permitem a este construir, desenvolver e treinar com conceitos que de forma menos aplicável seriam difíceis de serem compreendidos.

Os resultados da aplicação do Jogo Boole com as duas turmas, chamadas pelo autor de A e B, estão expressos na tabela abaixo. A turma A, com 22 alunos, não teve grande quantidade de jogos nos anos iniciais, enquanto a turma B, formada por 21 estudantes, teve.

**Tabela 2 – Quantidade de erros na aplicação do Jogo Boole**

Turma	A		B	
	1	2	1	2
Nível Vermelho	3 erros	3 erros	1 erro	0 erros
Nível Laranja	5 erros	4 erros	5 erros	1 erro
Nível Verde	11 erros	9 erros	4 erros	2 erros

Fonte: A pesquisa (2017)

Observando os dados obtidos, pode-se concluir que a utilização de metodologias que buscam desenvolver o pensamento lógico, usadas ou não nos anos anteriores com as duas turmas, influenciou totalmente nos resultados.

Enquanto a turma B, que trabalhou com estes jogos, sempre teve baixo índice de erros, estes ainda diminuíram na segunda rodada. Diferentemente, a turma A teve um índice bem alto de erros, de 50% da turma na primeira rodada do nível verde, e a diminuição dos erros não foi significativa.

Os resultados da aplicação dos questionários também afirmaram o que se esperava no objetivo da pesquisa. Todas as professoras acreditam que a utilização de metodologias lúdicas e que desenvolvam o raciocínio lógico é muito eficaz, pois faz os alunos pensarem em alternativas diferentes de se chegar ao resultado.

Uma das entrevistadas afirmou que “nas minhas aulas eu entrego pelo menos uma vez por semana probleminhas que façam os alunos pensarem em estratégias de

solução, e depois em um segundo momento eles compartilham dos resultados e percebem que por meios diferentes podem chegar no mesmo resultado”. Curiosamente, esta é a professora que trabalhou com a turma B nos anos anteriores.

Quanto à utilizarem ou não, as docentes responderam que sempre que possível utilizam desta metodologia. Uma delas afirmou que o uso é mais raro, porque não é muito adepta de metodologias diferenciadas e prefere uma aula mais tradicional, para conseguir dar conta dos conteúdos do ano letivo.

Os principais jogos utilizados são o Boole, principalmente pela professora atual da turma B, problemas escritos, sudoku e quadrados mágicos.

## 5. CONCLUSÃO

Por meio dos resultados encontrados, conclui-se que houve êxito no alcance do objetivo de pesquisa, e confirmou-se a teoria de que a utilização dos jogos de raciocínio lógico auxilia e muito no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Também como torna mais fácil o entendimento de conteúdos e aumenta as possibilidades de solução de situações-problema, já que os alunos, com os jogos, passam a buscar saídas e alternativas diferentes para encontrarem os resultados. Com isso, em demais atividades eles terão a mesma facilidade, mesmo que isso não os impeça de errar, afinal tentativa e erro fazem parte do processo de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Inteligências Múltiplas e seus Jogos: Inteligência lógico matemática*. v. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. \_\_\_\_\_, Celso. *Inteligências Múltiplas e seus Jogos: Inteligência espacial*. v 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLL, C. SOLÉ I. Os professores e a concepção construtivista. 1998. In: STAREPRAVO, Ana Ruth. *Jogando com a matemática: números e operações*. Curitiba: Aymar, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOGOS BOOLE. Apresentação. Disponível em: <<http://www.jogosboole.com.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. A lógica dos Jogos Boole. Disponível em: <[http://www.jogosboole.com.br/logica\\_mostra.asp?id=9](http://www.jogosboole.com.br/logica_mostra.asp?id=9)>. Acesso em: 07 dez. 2017.

LARA, Isabel Cristina M. Jogando com a matemática: de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

MONTESORI, Maria. Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORO, Maria Lucia Faria. Construtivismo e educação matemática. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 117-144. 2009.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAREPRAVO, Ana Ruth. Jogando com a matemática: números e operações. Curitiba: Aymar, 2009.

## **A UTILIZAÇÃO DO JOGO NO PROCESSO DE CONTAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DENTRO DA ESCOLA ESPECIAL**

Fátima de Lurdes Rhoden

Faculdades Integradas de Taquara

fatimarhoden@sou.faccat.br

Zenar Pedro Schein

Colégio Santa Teresinha

Faculdades Integradas de Taquara

zenar@faccat.br

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo principal verificar a aplicabilidade do jogo no ensino da Matemática para alunos com deficiência intelectual. Possui abordagem qualitativa com a metodologia pesquisa-ação. O contexto engloba o trabalho desenvolvido na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município de Campo Bom, RS, no segundo semestre do ano de 2017. Envolve um jogo em específico, realizado com uma turma composta por seis alunos com idades que variam de 15 a 40 anos. Os materiais foram coletados por meio de diário de campo e observações. A análise considera campos como o da deficiência intelectual, bem como o jogo no ensino da Matemática. Como resultados, observou-se o avanço dos aprendizes no pensamento lógico-matemático.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual. Jogo. Matemática. Educação Especial.

### **1 Introdução**

O artigo propõe mostrar a experiência praticada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município de Campo Bom, RS no início do segundo semestre de 2017. A tarefa tem sido realizada com um grupo de seis alunos com idades variadas de quinze a quarenta anos, que apresentam deficiência intelectual.

A instituição conta, atualmente, com sessenta alunos, de treze a sessenta e um anos de idade. Contudo, este número é frequentemente alterado no decorrer do ano letivo, pois muitas vezes, ocorre mudança de cidade ou pelo agravamento da deficiência, que acaba impedindo os alunos de frequentar a escola.

Há vinte e um profissionais de diversas áreas: oito professores, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, uma vice-diretora, que também é a assistente

social, um neurologista infantil, duas fonoaudiólogas, uma fisioterapeuta, duas psicólogas, uma secretária, uma merendeira, uma auxiliar de serviços gerais e um motorista.

Atualmente a parte pedagógica possui dezessete projetos, mas os alunos não participam de todos, apenas daqueles com que mais se identificam, ou os que mais podem contribuir para suas necessidades diárias. Cada aprendiz também possui uma carga horária diferenciada, podendo estar na escola apenas uma ou até cinco vezes na semana, em turnos diferentes, manhã e tarde.

Um dos principais objetivos da Instituição é contribuir para a independência dos alunos que ali frequentam, buscando um ensino diferenciado e mais significativo. Com isso, um dos projetos procura desenvolver o raciocínio lógico e aborda os conteúdos do cotidiano do aluno. A finalidade é permitir que ele consiga compreender o mundo a sua volta de uma maneira mais clara, sendo utilizadas metodologias diferenciadas, simples e concretas.

A pesquisa tem abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2011) pelo fato de promover um estudo interpretativo, experiencial e situacional (STAKE, 2011), variáveis diretamente ligadas ao contexto da pesquisa.

É uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação pelo fato de ser participante, contínua e sistemática (TRIPP, 2005). Também, porque a finalidade do projeto é promover mudanças: na compreensão do mundo por meio da aprendizagem matemática (pelos alunos); e melhorar a própria prática pedagógica dos docentes.

## **2 Escola Especial e Deficiência Intelectual**

Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE/2010, sabe-se que 24,6 milhões de pessoas no Brasil apresentam uma deficiência, ou seja, cerca de 14,5% da população brasileira.

Nossa cultura caminha para uma sociedade onde a inclusão se faça presente de fato, em que todos possam ter os mesmos direitos, porém ainda há muito a se pensar nesse sentido e quando falamos em educação inclusiva, vale a nós lembrar um marco importante, a Declaração de Salamanca (1994, p. 6), a qual reafirmou o compromisso da sociedade em prol da educação para todos.

19. A colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a educação para todos. Mesmo nos casos excepcionais, em que as crianças são postas em escolas especiais, a sua educação não deve ser inteiramente segregada, encorajando-se a frequência de escolas regulares a meio tempo. Deve-se, igualmente, promover a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais em programas de nível superior ou em cursos de formação profissional e assegurar-se a igualdade de acesso e de oportunidades às raparigas e às mulheres com deficiência.

No entanto essa realidade ainda não se faz totalmente presente em nossa sociedade. A grande maioria dos alunos com um grau maior de deficiência intelectual frequenta somente as escolas especiais, local onde também estão inseridos outros alunos com diferentes deficiências. A Educação Especial está assegurada na Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996- Art.58. e Art.60.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público (BRASIL, 1996).

A Educação Especial como substituta do ensino regular, tem como base diferentes compreensões, olhares e modalidades que levaram à criação das escolas especiais e também das classes especiais (dentro de escolas regulares).

Nas salas de aula de escolas especiais cada dia surge um novo desafio nos processos de ensino e de aprendizagem desses alunos. Vê-se que a melhor forma de trabalhar com os mesmos é oferecer conteúdo da forma mais concreta possível, que façam parte de sua realidade, flexibilizar o tempo das atividades, usar estratégias diversificadas e favorecer a interação social.

A Deficiência Intelectual (DI) apresenta algumas características mais comuns como a incapacidade de argumentar, a dificuldade para compreender ideias abstratas, a dificuldade de realizar tarefas do dia a dia, a dificuldade de interação social e a dificuldade para resolver problemas.

De acordo com Mantoan (1992), as pessoas com DI possuem uma construção inacabada, ou seja, tem uma lentidão significativa no processo intelectual.

Dessa forma as pessoas com DI precisam mais tempo para aprender e compreender as solicitações, mesmo que simples, havendo sempre uma necessidade de explicações curtas e repetidas quantas vezes forem necessárias.

### **3 Jogo no ensino da Matemática**

Os jogos, ultimamente, vêm ganhando espaço na sala de aula, sendo utilizados como uma metodologia diferenciada que busca aproximar o lúdico à realidade do aluno. Dentro da Educação Especial isso se faz mais necessário, levando em conta o aprendiz que possui alguma deficiência utiliza-os na maioria das vezes com o seu visual e o concreto como forma de aprendizagem.

Segundo Lara (2011, p. 21), “as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, levando o/a aluno/a a enfrentar situações conflitantes relacionadas com seu cotidiano”. Porém, muitas vezes, os jogos não são trabalhados de uma maneira correta, passando assim a ser apenas um passatempo.

É de extrema importância que o professor reflita sobre o que pretende alcançar com o jogo, pois através dessa metodologia, pode-se adquirir a construção de um determinado conhecimento e resgatar a vontade de aprender e conhecer mais sobre determinados assuntos. De acordo com Groenwald e Timm (2002, s/p):

A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Neste sentido verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais.

Para Lara (2011), se o ensino da Matemática for algo sistematizado, então o jogo será apenas um jogo, porém, se concebermos esse ensino como sendo um momento de descobertas, o veremos não só como um instrumento de recreação, mas como um veículo para a construção do conhecimento.

### **4 Aprendizagem em Matemática na APAE de Campo Bom utilizando o Jogo “A Trilha dos Números”: atividade e análise de dados parciais.**

O trabalho voltado à aprendizagem em matemática, particularmente no desenvolvimento do pensamento lógico realizado na APAE de Campo Bom é desenvolvido no Projeto de Pensamento Lógico.

Ele atende trinta alunos com idades de treze a quarenta anos, todos com deficiência intelectual. As turmas são divididas de acordo com as idades e níveis de desenvolvimento cognitivo. O principal objetivo do projeto é proporcionar aos aprendizes diferentes estratégias para auxiliar no desenvolvimento do pensamento lógico dos mesmos, bem como, torná-los mais independentes, por meio de diversas atividades utilizando: jogos, materiais concretos, recursos áudio visuais, entre outros.

De acordo com Lara (2011. p. 21):

O desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do pensamento independente, bem como da capacidade de resolver problemas, só é possível através do ensino da Matemática se nos propusermos a realizar um trabalho que vá ao encontro da realidade do/a nosso/a aluno/a onde seja possível, através de diferentes recursos, propiciarmos um ambiente de construção do conhecimento.

O grupo tem atendimento duas vezes por semana em um período de 2h30min em cada dia. Um dos principais objetivos com esses alunos ao longo do ano letivo de 2017, foi a contagem e a quantificação até o número vinte. Na turma pesquisada foi utilizado o jogo “A Trilha dos Números”.

Pensando nisso, foi desenvolvido o jogo a fim de fazer com que os aprendentes, por meio de uma atividade lúdica, iniciassem o processo de contagem até o número vinte, partindo do princípio de que a maioria da turma já conta até dez.

No primeiro dia de aplicação do jogo, os alunos foram até o pátio da escola e conheceram das peças. O jogo é composto por vinte folhas coloridas enumeradas de 1 a 20, um dado ampliado para melhor visualização dos alunos, seis marcadores e material de contagem.

**Figura 1: Jogo “A Trilha dos Números”**



Fonte: A pesquisa (2017)

A proposta do jogo é que cada aluno na primeira rodada, lance uma vez o dado e coloque o seu marcador no número correspondente. A partir da segunda rodada, é preciso que o aprendiz jogue o dado e some ao local que estava o número indicado no dado, e assim por diante. Quem chegar primeiro ao número 20 é o ganhador.

Foi deixado à disposição dos alunos o material de contagem que os mesmos estavam acostumados a usar caso algum sentisse necessidade de fazer uso.

**Figura 2: Aplicação do jogo(1)**



Fonte: A pesquisa (2017)

Em um primeiro momento, toda vez que jogavam o dado, contavam nos dedos das mãos que segundo Yokoyama (2014, p. 31), “os dedos das mãos talvez sejam a primeira ferramenta matemática usada no auxílio da contagem e de cálculos”, ou com material de contagem para ver em qual casa precisavam ir. Assim que passavam do número dez, que até então era o limite deles, todos necessitavam de um auxílio da professora.

**Figura 3: Aplicação do jogo (2)**



Fonte: A pesquisa (2017)

No segundo momento do jogo, passado uma semana da primeira aplicação, a turma estava ansiosa para jogar novamente, o que foi considerado um ponto positivo levando em conta que gerou uma motivação nos alunos.

**Figura 4: Aplicação do jogo (3)**



Fonte: A pesquisa (2017)

No decorrer dessa segunda aplicação, alguns alunos foram conseguindo raciocinar e viram não era necessário fazer uma conta para descobrir em qual casa deveriam parar.

**Figura 5: Aplicação do jogo (4)**



Fonte: A pesquisa (2017)

Descobriram que, a partir do número em que estavam, precisavam seguir em frente a quantidade de casas que o dado apontava. Alguns ainda utilizavam o material de contagem.

Retornando para a sala, a professora questionou para a turma sobre o sentimento deles em relação ao jogo e ao que aprenderam, e as respostas foram unânimes. Todos gostaram bastante. Segundo o Aluno 01, “é uma Matemática bem divertida”.

A cada semana que se passava, o entendimento dos alunos em relação à lógica do jogo aumentava. Uns ajudavam aos outros, e ao final de cinco semanas da aplicação, apenas um aluno ainda utilizava o material de contagem.

## **5 Considerações Finais**

A partir da aplicação, pode-se concluir que o jogo como metodologia de ensino foi de extrema importância para se ter alcançado os resultados finais. Observou-se que gerou uma motivação no grupo, que esperava ansioso pela aula.

Os alunos conseguiram acompanhar, no ritmo deles, e ter avanços quanto ao seu pensamento lógico, uma vez que isto foi sendo adquirido com o passar do tempo e das aplicações da atividade. Levando em consideração que todos possuem uma deficiência considerável, o processo de aprendizagem é mais lento e por vezes não é possível que alguns objetivos sejam alcançados, porém, a partir desta atividade pode-se perceber mais uma vez como o lúdico e o visual são de extrema importância, pois muitos aprendizes deste grupo não possuem a condição de registro, o que torna o material concreto indispensável.

## **Referências**

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação (Lei nº 9394/96- Art.58. Art 60), 1996.

DEMOGRÁFICO, Censo IBGE/2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em 30 set. 2017  
GROENWALD, Cláudia L. O.; TIMM, Ursula Tatiana. Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. Disponível em: <http://www.somatematica.com.br>>Fevereiro, 2002. Acesso em 30 set. 2017.

LARA, Isabel C. M. Jogando com a Matemática do 6º ao 9º ano. São Paulo: Rêspel, 2011

MANTOAN, M.T.E. Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. São Paulo: CEDES-UNICAMP, 1992

SALAMANCA, Espanha. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. UNESCO, 1994.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

YOKOYAMA, Leo Akio. Matemática e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2014.

## **CLASSROOM EM SALA DE AULA, UMA FERRAMENTA DO GOOGLE**

Fernanda Schuck Sápiras  
Universidade Luterana do Brasil  
nandassapiras@gmail.com

Arno Bayer  
Universidade Luterana do Brasil  
bayerarno@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo apresenta ferramentas e potencialidades da utilização do Google Classroom, com o objetivo de munir o professor com mais um instrumento que pode vir a contribuir em sua prática escolar. O Google Classroom, destaca-se por ser um site em português de utilização gratuita vinculada a contas Gmail, oferecendo, ainda a possibilidade de utilização por meio de aplicativos em tabletes e celulares. O artigo aponta três principais atividades para a criação disponíveis no Google Classroom: perguntas, avisos e tarefas.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Classroom. Google Sala de Aula

### **1. Introdução**

Muitos Ambientes Virtuais de Aprendizagem foram desenvolvidos com o principal objetivo de atender a demanda gerada pelos cursos à distância, como uma forma de ligar professores e alunos independente de sua situação geográfica. Diversos estudos como Franco, Cordeiro e Del Castillo (2003), MACIEL (2002), Mathias e Tonet (2011), Rice (2006) e Sabbatini (2007); já pesquisaram sobre a influência destas tecnologias em cursos EAD – Ensino à Distância.

Cientes dos benefícios, e limitações, trazidos por estes ambientes; estudos como Mezzari (2011) e Alves e Brito (2005) pesquisaram a utilização destes ambientes em concomitância ao ensino presencial, apontando como principais contribuições a

acessibilidade proporcionada por estes ambientes, a otimização do tempo do aluno, a emancipação e flexibilização.

No entendimento destes fatos, este artigo vem trazer ferramentas e potencialidade na utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mais especificamente do ambiente Google Classroom, em sala de aula presencial. Neste sentido, busca-se munir o professor de mais um instrumento que pode vir a contribuir em sua prática escolar, principalmente em grupos de escolas públicas; visto ser um software de utilização gratuita.

## **2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

Segundo Almeida (2003), o surgimento das tecnologias ressuscitou práticas de EaD que antes se restringiam a utilização de televisores e materiais impressos submetidos via correio; devido à flexibilidade oferecida quanto ao tempo, local e na emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permitiu a realização de técnicas tradicionais de transmissão de conteúdo, o que agora seriam digitalizados. Como explorar o potencial deste interativo fornecido pela internet. Neste contexto, Ambientes Virtuais de Aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas por Tecnologias Digitais que permitem a integração de múltiplas mídias, linguagens e recursos.

Para o autor, o ambiente objetiva ainda, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre professor - aluno e aluno-aluno, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir objetivos pedagógicos, de forma que as atividades possam se desenvolver no tempo, ritmo de trabalho e espaço particular do indivíduo.

Milligan (1999, p.23) lista alguns itens que devem ser contemplados quando Ambientes Virtuais de Aprendizagem estão em questão:

- Controle de acesso: geralmente realizado através de senha;
- Administração: refere-se ao acompanhamento dos passos do estudante dentro do ambiente, registrando seu progresso por meio das atividades e das páginas consultadas;

- Controle de tempo: feito através de algum meio explícito de disponibilizar materiais e atividades em determinados momentos do curso, por exemplo, o recurso calendário;
- Avaliação: usualmente formativa (como por exemplo, a auto-avaliação);
- Comunicação: promovida de forma síncrona e assíncrona;
- Espaço privativo: disponibilizado para os participantes trocarem e armazenarem arquivos;
- Gerenciamento de uma base de recursos: como forma de administrar recursos menos formais que os materiais didáticos, tais como (perguntas frequentes) e sistema de busca.

Almeida (2003) aponta que Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ser empregados como suporte para sistemas de educação a distância realizados unicamente online; para apoio em atividades presenciais de sala de aula, permitindo interações de alunos e professores para além do espaço – tempo de sala de aula regular; ou para suporte a atividades de formação semipresencial nas quais o ambiente digital poderá ser utilizado tanto nas ações presenciais como nas atividades à distância.

Com base nestas ideias apontamos o Google Classroom como uma possibilidade viável a ser utilizada em sala de aula de instituições públicas de ensino, por isso destacaremos algumas possibilidades na sua implementação na próxima seção.

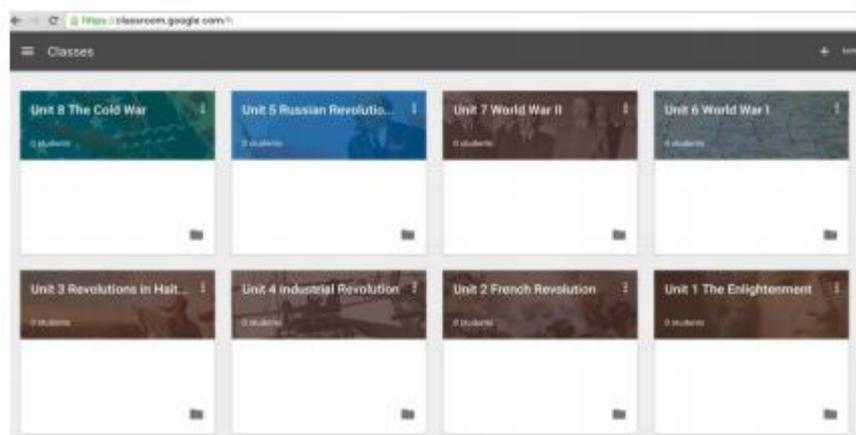
### **3. Google Classroom**

Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ser aliados da prática docente, principalmente aqueles de utilização gratuita como o Google Classroom, que pode ser baixado em App em sistemas Android e IOS. Este é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário que tenha uma Conta pessoal do Google. O Google Classroom economiza tempo e papel, além de facilitar a criação de turmas, distribuição de tarefas, comunicação e organização.

Esta ferramenta organiza os recursos disponíveis para trabalho colaborativo no Google Drive, e possibilita o compartilhamento organizado entre um grupo seletivo de indivíduos. Este ambiente proporciona ao professor a criação de diversas turmas, como vemos na Figura 1, conforme temática ou ano etário. Nestas turmas, o professor pode

realizar o acompanhamento das atividades com atualização de status de concluída ou não concluída, e os respectivos alunos em cada uma delas.

Figura 1 – Tela de turmas



Fonte: a pesquisa

Existem três principais possibilidades de utilização dentro da plataforma disponibilizada pela Google, a criação de: perguntas, tarefas e avisos, como vemos na Figura 2, que aparecem ao usuário assim que clicasse com o mouse no círculo que contém o símbolo '+'. A reutilização de postagem vem a ser vinculado a criação de umas das três opções anteriores.

Figura 2 – Tela de opções



Fonte: a pesquisa

Ao clicar em 'Criar pergunta', o ambiente abre uma caixa que disponibiliza ao professor a inserção da pergunta em questão, como vemos na Figura 3, com a possibilidade de estipular ao grupo um prazo final para que a questão seja respondida e

a vinculação a um tópico pré-estipulado (conteúdo, aula ou grupo específico). Neste momento o professor pode especificar o tipo de resposta textual ou de múltipla escolha; e se os alunos podem ou não interagir com as respostas de seus colegas.

Figura 3 - Tela de pergunta

A imagem mostra a interface de criação de perguntas no Google Classroom. No topo, há uma barra azul com o ícone de uma pergunta e o texto "Pergunta" e um ícone de fechar. Abaixo, há um campo "Para" com o valor "Tecnologias Digitais em sala de aula I" e um menu suspenso "Todos os alunos". Segue um campo "Pergunta" com uma barra de texto. Abaixo dele, há um campo "Instruções (opcional)". Em seguida, há campos para "Prazo" (definido como "Sem data de entrega") e "Tópico" (definido como "Nenhum tópico"). Abaixo disso, há um menu suspenso "Resposta curta". Na parte inferior, há dois interruptores: "Os alunos podem responder uns aos outros" (ligado) e "Os alunos podem editar a resposta" (desligado). Na base da interface, há ícones para anexar arquivos, imagens, vídeos e links, além de um ícone de lixeira e um botão "PERGUNTAR" com uma seta para baixo.

Fonte: a pesquisa

Ao criar uma pergunta, assim como nas outras opções oferecidas pelo Google Classroom, é possível que o professor disponibilize materiais vinculados a discussão em questão, seja material textuais que serão anexados, arquivos criados no próprio ambiente Google Drive que é integrada ao Classroom ou links a sites externos como o You Tube.

Outra possibilidade apresentada pelo Classroom é a criação e disponibilização de tarefas, como vemos na Figura 4, a serem executadas pelos alunos: neste momento o ambiente oferece uma integração total com as ferramentas disponíveis no Google Drive, por isso é possível criar documentos de texto, planilhas, imagens e gráficos para serem compartilhadas com os alunos.

Figura 4 – Tela de tarefa

Fonte: a pesquisa

Ao disponibilizar a tarefa, é possível ao professor optar apenas pela visualização do mesmo pelos alunos, pela possibilidade de os alunos em conjunto editarem o arquivo em questão ou que o ambiente gere um arquivo particular à cada aluno em que ele poderá realizar a tarefa e a mesma fique disponível 24 horas a vigência do professor para correções ou sugestões.

Outra funcionalidade disponível é a criação de avisos, como vemos na Figura 5, para a turma, como uma oportunidade de disseminação de pequenos textos e links.

Figura 5 – Tela de aviso

Fonte: a pesquisa

Destacamos ainda, que todas as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem, Google Classroom, permitem que arquivos do computador sejam anexados, conexão com as ferramentas do Google Drive, vinculação com o You Tube e inserir links externos de páginas da internet.

A visão do aluno, no ambiente, também merece destaque, pois as atividades que são programadas a ele ficam disponíveis em uma agenda, e as tarefas apresentam um status de concluída ou pendente dependendo se foi realizada ou não pelo aluno, auxiliando em sua organização. É possível a comunicação entre professor/alunos e aluno/aluno por meio do chat de comentários em cada atividade.

#### **4. Considerações**

Apontamos neste artigo algumas ferramentas do Google Classroom que podem ser utilizadas em sala de aula presencial como uma expansão do ambiente escolar. Destacamos a relevância do Classroom visto que o mesmo é uma plataforma gratuita de fácil acesso em português, que oferece aplicativos que podem ser utilizados em tablets ou telefones celulares, com destaque para o último que é de domínio da maioria dos alunos.

Destacamos que a implantação do Google Classroom em salas de aula presencial pode permitir aos professores, com algum treinamento, desenvolver em termos de suporte para suas aulas presenciais, pois oferece uma interface amigável, o que facilita sua utilização. Desta forma, o professor tem a possibilidade de planejar, produzir e implementar materiais didáticos próprios de apoio no ambiente que podem ser consultados a qualquer momento.

#### **Referências**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e pesquisa, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALVES, Lynn; BRITO, Mário. O ambiente moodle como apoio ao ensino presencial. In: Actas do 12º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância. 2005.

FRANCO, Marcelo Araújo; CORDEIRO, Luciana Meneghel; DEL CASTILLO, Renata A. Fonseca. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 341-353, 2003.

MACIEL, Ira Maria. Educação a distancia. Ambiente virtual: construindo significados. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 28, n. 3, p. 38-45, 2002.

MATHIAS, Carmen Vieira; TONET, Luciane Gobbi. *Ambiente Virtual de Aprendizagem*. 2011.

MEZZARI, Adelina. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. *Revista brasileira de educação médica Brazilian journal of medical education*. Vol. 35, n. 1 (2011), p. 114-121, 2011.

MILLIGAN, Colin. *Delivering staff and professional development using virtual learning environments. The Role of Virtual Learning Environments in the Online Delivery of Staff Development*. Institute for Computer Based Learning, Heriot-Watt University, Riccarton, Edinburgh EH14-4AS, 1999.

RICE, William H. *Moodle: e-learning course development: a complete guide to successful learning using Moodle*. Birmingham: Packt publishing, 2006.

SABBATINI, Renato ME. *Ambiente de ensino e aprendizagem via Internet: a Plataforma Moodle*. Instituto EduMed, v. 7, 2007.

## **CURRÍCULO ADAPTADO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO**

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Universidade Feevale  
vivimattos@feevale.br

Ana Teresinha Elicker

Universidade Feevale  
anaelicker@feevale.br

Rosemari Lorenz Martins

Universidade Feevale  
rosel@feevale.br

**RESUMO:** Alfabetizar letrando serve como base para todos os alunos que estão inseridos no contexto escolar. Nesse sentido, este estudo discorre sobre um projeto de pesquisa-ação com uma prática pedagógica em uma turma do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa-ação justifica-se por ser de cunho social e cultural, que visa desenvolver atividades práticas para alfabetizar letrando dentro de uma perspectiva de educação inclusiva. Embora existam programas governamentais que regulamentam o processo de alfabetização, o contexto escolar mostra uma realidade que reflete índices precários da alfabetização no Brasil. Isso se deve possivelmente à formação de professores, à infraestrutura das escolas e aos “não-métodos”. Alfabetizar sem letrar, conforme Soares (2004), está desconectado das demandas de práticas sociais que o cotidiano exige. Nesse contexto, adaptou-se o conto “O Chapeuzinho Amarelo”, na perspectiva de um currículo aberto, utilizando propostas curriculares diversificadas direcionadas ao entendimento de todos os alunos. O objetivo foi eliminar qualquer obstáculo que pudesse limitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos no processo educativo.

**Palavras-chave:** Currículo Adaptado. Educação Inclusiva. Letramento. Alfabetização.

## 1. Introdução

A inclusão promove a diversidade, mas o grande desafio é mais do que garantir o acesso dos alunos às instituições de ensino, o objetivo é eliminar qualquer obstáculo que possa limitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos no processo educativo. Nesse contexto, surgiu esta proposta de trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa-ação, a qual se justifica por ser de cunho social e cultural e por propor atividades práticas com adaptação curricular para alfabetizar letrando dentro de uma perspectiva de educação inclusiva.

Oliveira e Machado (2007) enfatizam a relevância das adaptações curriculares, as quais, de modo geral, envolvem modificações organizativas nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, na organização didática, na organização do tempo, na filosofia e nas estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento.

Segundo Garrido (2002), são necessárias modificações em diversos elementos do currículo básico para adequá-lo às diferentes situações, aos diferentes grupos e às pessoas para as quais se aplica. Ademais as adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula.

No entanto, vale deixar claro que o termo “currículo adaptado” é muito mais amplo do que se imagina. Não significa apenas ter um currículo adaptado ou separar atividades distintas das oferecidas à turma para os alunos com deficiências, mas flexibilizar as atividades para todos os alunos, pois, em uma sala de aula, encontram-se alunos que aprendem por meio de diferentes estratégias e, portanto, é necessário usar uma proposta pedagógica que seja aberta para adaptações diversas (BRASIL, 2008, p.19).

Na educação inclusiva, devem-se proporcionar oportunidades para todos, para que todos possam aprender, sempre que possível, juntos, respeitando as diferenças e reconhecendo as diversas necessidades de cada aluno. Para ter uma educação de qualidade, é preciso adaptar o currículo para todos, a fim de que as crianças com deficiências recebam o apoio necessário para uma boa educação (BRASIL, 2008, p.19).

Nesse sentido, Oliveira e Machado (2007) enfatizam a relevância das adaptações curriculares, as quais, de modo geral, envolvem modificações organizativas nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, na organização didática, na organização do

tempo, na filosofia e nas estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento.

Muitas escolas, contudo, ainda não levam em conta as necessidades dos alunos e continuam utilizando metodologias tradicionais, que não levam em consideração a realidade do aluno e não promovem o letramento, que é de suma importância para o processo de alfabetização. Essa é uma das causas de os índices de alfabetização continuarem não sendo satisfatórios no Brasil.

## **2. Projeto de Pesquisa-ação: Uma proposta para alfabetizar letrando**

Quando se alfabetiza letrando, é possível atingir todos os alunos, inclusive os com deficiência. Promover a igualdade de condições de acesso e de permanência a todos na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está no Art. 206, inciso I, da Constituição do Brasil desde 1988.

A educação especial, cujo foco são os alunos com deficiência, deve, inclusive, estar prevista na proposta pedagógica da escola, conforme as propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educacional Inclusiva. Ela deve atuar articulada com o ensino comum, mas orientar-se para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências (BRASIL, 2008, p.15). A educação especial visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, em que todas as crianças têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, ou seja, trata-se de uma modalidade de ensino para todos (ALMEIDA, 2012, p.11).

A alfabetização, segundo Kleiman (2008), constitui-se como uma prática de letramento, que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita; já o letramento envolve um conjunto de habilidades, de competências e de múltiplas capacidades e conhecimentos, alguns deles sem relação com a leitura. Para Soares (2004), mais próximo possível do normal, ou seja, trata-se de uma modalidade de ensino para todos.

letrar significa levá-la (a criança) ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. [...] uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Para a mesma pesquisadora,

indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada (SOARES, 2010, p.146).

Já o processo de alfabetização, conforme Ferreiro e Teberoski (1991), é vagaroso. Para alfabetizar-se, o aprendiz observa, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, até que chega ao código alfabético utilizado pelo adulto. É com esse código que o aluno passa a desenvolver a consciência entre pensamento e linguagem e, a partir daí, é que passa a fazer uso da escrita.

O aluno, para ser alfabetizado, precisa entender a relação existente entre oralidade e escrita, além de conhecer as regras da escrita. O aluno de inclusão pode apresentar características específicas da deficiência ou mesmo comorbidades. Um aluno diagnosticado com Síndrome de Down, por exemplo, pode apresentar déficits de linguagem, que podem dificultar a aprendizagem da leitura através do método fônico, que tem como base a associação som-letra. As crianças com Síndrome de Down apresentam, geralmente, por outro lado, uma boa capacidade de memória visual e, por isso, elas se beneficiam de estratégias de alfabetização que trabalham com o reconhecimento da “palavra-inteira”, como é o caso do método global.

De acordo com Troncoso (1998),

pessoas com SD têm a atenção, percepção e a memória visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência se agravam por problemas de audição agudos ou crônicos. Por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases, não é muito eficaz (TRONCOSO, 1998, p. 70).

Sendo assim, os conteúdos devem ser enriquecidos com metodologias inovadoras que despertem a vontade do aluno de aprender, levando em consideração suas dificuldades e suas facilidades. Para isso, é importante utilizar apoio visual e materiais concretos, contextualizando o conteúdo na vida diária da criança.

Desse modo, para alfabetizar letrando com atividades adaptadas, é imprescindível conhecer os alunos e desenvolver tarefas para a turma de maneira que o aluno com deficiência seja incluído efetivamente. Conceber um currículo como prática de significação, imerso em relações sociais (de poder), é tomá-lo como ato político de

tradução de interesses de determinados grupos e não de outros, é concebê-lo como espaço disputado, contestado, conflituoso, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares (SILVA, 2004).

Portanto, no currículo, múltiplas relações se estabelecem, explícitas ou “ocultas”, que envolvem a reflexão e a ação, as decisões político administrativas sistematizadas no Órgão Central da Educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN, 1998).

Assim, a inclusão educacional pressupõe a realização de currículos abertos e flexíveis que estejam comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, tenham eles deficiências ou não. Alguns autores como, Gonzales (2002) e Pastor (1995) são unânimes em afirmar que não deve haver um currículo diferenciado ou adaptado para alguns alunos, mas um currículo que englobe a todos, porém, flexibilizando as necessidades de cada um.

## **2.1 Método**

Esta proposta de trabalho teve caráter qualitativo e se caracterizou-se como uma pesquisa-ação, fundamentada no seguinte questionamento: como alfabetizar e letrar alunos de uma turma de 3ª ano do Ensino Fundamental flexibilizando/adaptando atividades para uma aluna com Síndrome de Down?

A amostra foi constituída a partir da observação das aulas e aplicação de questionário com a professora e monitora, constituindo a partir dessa primeira coleta um diagnóstico para a aplicação do projeto de leitura e de produção textual. O projeto teve duração de 4 encontros, aplicado no mês de março/2018. Os participantes da pesquisa foram as pesquisadoras, a professora e 20 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Leopoldo-RS. A turma tem uma aluna de 8 anos diagnosticada com Síndrome Down/Deficiência Intelectual/Atraso de Linguagem. Os demais alunos possuem idades entre 7 e 10 anos. A participação na pesquisa foi autorizada pelos pais ou responsáveis pelas crianças participantes por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

## **2.2 Procedimentos da Pesquisa-ação**

Inicialmente, realizou-se uma entrevista com a professora e com a monitora, além da observação da turma, a fim de traçar o diagnóstico da turma e compreender

como acontece o processo de inclusão nessa turma e, para, em conjunto, planejar a aplicação de um projeto de leitura e produção com um currículo adaptado.

No primeiro encontro, as mediadoras questionaram os alunos sobre o que gostavam de ler. Na sequência, foi mostrado o livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, e verificado se a turma já conhecia a história, relacionando-a com a história da “Chapeuzinho Vermelho”.

Apresentou-se e contou-se então a história do livro “Chapeuzinho Amarelo”, explorando as imagens e as relações com outras histórias e com a questão dos medos da personagem. No segundo momento, os alunos fizeram um desenho representando seus medos.

No encontro seguinte, os alunos contaram o que lembravam da história “Chapeuzinho Amarelo”. Cada aluno anotou o que lembrava no quadro. A escrita da aluna com SD foi mediada pela professora auxiliar. Na sequência, foi realizado um jogo de bingo, para o qual foi feita uma cartela com nomes e figuras da história para facilitar a recepção da aluna com SD. Em seguida, cada aluno recebeu um cartão com o nome de uma cor e tinha que encontrar um outro aluno que estivesse um cartão com a mesma cor, a fim de formar duplas.

Após a organização das duplas, os alunos foram questionados sobre possíveis características que a “Chapeuzinho” poderia ter se, em vez de “Chapeuzinho Amarelo” fosse Chapeuzinho roxo, laranja, rosa, branco, cinza, verde ou azul. Depois disso, foi proposto que cada dupla criasse uma história contando sobre as características da Chapeuzinho da cor correspondente a da dupla. Para a menina com SD, foi proposta, inicialmente, uma atividade de sequenciação da história e depois realizada a atividade de criação da história e desenho em dupla. A aluna com SD auxiliou no desenho e também fez uso de massinha de modelar para representar a história. Ao final da aula, cada dupla apresentou o desenho e leram a história. A menina com SD explicou o desenho, pois ainda não domina a leitura, e a outra colega fez a leitura da história da Chapeuzinho Rosa.

### **3. Considerações finais**

A adaptação curricular visa promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades e tem como referência a elaboração de projeto pedagógico diferenciado e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Para tanto, é necessário considerar alguns aspectos, tais como a flexibilização do

processo de ensino-aprendizagem, para atender às diferenças individuais de cada aluno que apresenta dificuldades, para justificar a priorização de recursos, a utilização de um currículo aberto e propostas curriculares diversificadas.

Mas, mesmo adaptando o currículo, o aluno pode não querer participar, por isso é imprescindível que o professor tenha a sensibilidade de ir adaptando as atividades conforme a necessidade e o interesse de cada aluno.

As práticas pedagógicas pautadas em questões ditas fundamentais, como o planejamento flexível e a mediação do professor, visam sempre à autonomia dos alunos. Assim, os professores devem organizar um contexto de trabalho em que a leitura se faça presente de diversas formas e em várias ocasiões no dia a dia, como aconteceu na aplicação desse projeto, em que foram feitas intervenções com perguntas e comentários para estimular os alunos tanto a prestar atenção aos detalhes e aos sentimentos suscitados nas obras, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluem entre as crianças (COLOMER, 2007, p. 116).

Na observação da aplicação do projeto, verificou-se que a turma já estava habituada com as leituras orais e com narrativas visuais, apesar de alguns alunos ainda não terem domínio absoluto da leitura. Para potencializar o processo de alfabetização da aluna com SD foi utilizado o método global com uso da palavra inteira, e foi possível observar que já demonstra um bom reconhecimento das palavras. Na avaliação das atividades a turma demonstrou satisfação com o projeto. Tanto, que depois da realização das tarefas, a professora comentou que alguns alunos que não conseguiam expressar a escrita, haviam conseguido com as atividades propostas.

Contudo as adaptações curriculares são um conjunto de ações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, nas atividades, abrangendo também as metodologias que atendam às diferenças individuais dos alunos. Portanto, a proposta de um currículo aberto, flexível e descentralizado requer um conjunto de medidas de políticas de desenvolvimento educacional que são imprescindíveis para que haja mudanças significativas na realidade na prática escolar

## **Referências**

ALMEIDA, Marina S.Rodrigues. Manual Informativo sobre Educação especial. Fonte: Rede Saci, São Paulo.14/06/2012. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br>. Acessado em 11/01/18.

BRASIL, Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília - Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARRIDO LANDÍVAR, Jesus et al. Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de Educación Especial. Madrid: Editorial CEPES, S.L, 2002.

GONZÁLEZ, J. A.T. Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas. Trad. Ernani rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). O significado do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, E; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva In: GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PASTOR, G. C. Uma Escuela Comum para Ninos Diferentes: La Integracion Escolar. Barcelona: EUB, 2 ed revisada e atualizada, 1995. SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre. RS. Artmed. 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25. Jan/Fev/Març/Abr, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

TRONCOSO, Maria Victoria e Del Cerro, Maria Mercedes. Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Cantabria, Espanha. Masson S.A. - 1998.

## **ENSINO DE HISTÓRIA E USO DE AUDIOVISUAIS: OS DOCUMENTÁRIOS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

Rodrigo Luis dos Santos

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é analisar a construção de narrativas e interpretações históricas através da produção de documentários, assim como as perspectivas de pesquisa destes produtos culturais por parte dos historiadores. Na atualidade, os documentários tem ganho um espaço significativo de difusão de acontecimentos históricos. Por conta disso, determinadas visões sobre os fatos são repassadas, podendo ser assimiladas pelo público como verdades absolutas. Cabe ao historiador perceber os processos de produção, as intencionalidades e os enquadramentos embutidos nessas construções fílmicas. Além disso, do ponto de vista didático e pedagógico, os documentários também podem ser importantes recursos docentes. Para nossa análise prática, escolhemos o documentário Prisioneiros, datado de 2010, produzido e exibido por uma emissora de televisão do Rio Grande do Sul, dentro de uma série chamada Guerra e Paz, sobre os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial na região.

**Palavras-chave:** Documentários; História; Narrativas.

### **Introdução**

Ao iniciar este trabalho, devo justificar a escolha da abordagem deste tema. Como professor em Curso de Licenciatura em História, compreendo a relevância cada vez maior da necessidade do professor e pesquisador interagir de forma significativa com os mais diversos recursos didáticos. Recursos esses que, além de instrumentos para o exercício da docência, também podem se tornar interessantes e profícuos objetos de análise. A partir dessa consideração pessoal, devo salientar que esse artigo é um exercício de uso de referenciais teóricos e metodológicos sobre a pesquisa histórica e a produção de documentários, dentro de um panorama já bastante difundido, que é a relação entre História e Cinema.

A relação entre historiadores e o campo cinematográfico não é recente, embora, no Brasil, de uma forma geral, essa relação tenha se iniciado praticamente no final dos anos 1980, com mais vigor. Desde a década de 1920 tem sido impetrado, por parte dos historiadores, análises importantes sobre questões teóricas e metodológicas engendradas com a produção de conhecimentos e narrativas de cunho histórico – de forma direta ou indireta – através de filmes e, mais recentemente, documentários.

Um dos nomes mais emblemáticos nos estudos históricos e sua relação com o cinema é o francês Marc Ferro, integrante da chamada Terceira Geração da Escola dos Annales. Para este pesquisador, há um elemento de suma importância que fundamenta a necessidade dos pesquisadores se debruçarem sobre este campo cultural: através do cinema e do seu processo de produção, é possível vislumbrar o repertório de atos, pensamentos, intenções, ideologias, visibilidades e silenciamentos decorrentes da ação humana. Sendo assim, por se tratar de uma construção cultural, a criação cinematográfica fornece subsídios para ampliar o leque de compreensão sobre a complexidade social e todos os elementos a ela associados.

Neste artigo, nos deteremos em um tipo específico de produção, vinculada tanto ao mundo do cinema como também ao televisivo, que são os documentários. Podemos afirmar que, se o cinema já vem a um tempo considerável sendo analisado, os documentários passaram a ser objetos de estudo mais recentemente. Neste interim, cabe algumas considerações do ponto de vista conceitual e metodológico.

Conforme Bill Nichols

a definição de documentário não é mais fácil do que a de amor ou de cultura. Seu significado não pode ser reduzido a um verbete de dicionário, como temperatura ou sal de cozinha, por exemplo, diga tratar-se do composto químico de um átomo de sódio e um de cloro. A definição de documentário é sempre relativa ou comparativa. Assim como amor adquire significado em comparação com indiferença ou ódio, e cultura adquire significado quando contrastada com barbárie ou caos, o documentário define-se pelo contraste com filme de ficção ou filme experimental e de vanguarda. (NICHOLS, 2005, p.47).

A conceituação deste crítico de cinema e teórico estadunidense nos fornece, em um primeiro momento, muito mais um sentido de advertência do que efetivamente de definição clara e objetiva sobre o que é um documentário. A assertiva de Nichols objetiva, justamente, demonstrar a complexidade incrustada no bojo elementar da constituição de um documentário e de todo o seu aparato produtivo, desde as ideias iniciais até a difusão do produto final, propriamente dito. Adensando esse panorama, podemos chamar a atenção para os tipos de classificação cabíveis aos documentários:

expositivo, observativo, participativo, reflexivo, performático e poético. Se nos determos apenas neste elemento, o tipológico, já podemos adentrar em um campo vasto de investigação e reflexão. Por conta desta variedade de caminhos, podemos perceber diferenças nítidas na forma de produção e condução de documentários, conforme elementos sociais e culturais daqueles que o produzem, a quem se direcionam e conforme o ambiente em que estão inseridos. Conforme o próprio Nichols,

os documentaristas europeus e latino-americanos, por exemplo, favorecem formas subjetivas e abertamente retóricas, [...] ao passo que os cineastas britânicos e norte-americanos enfatizam mais as formas objetivas e observativas, no mesmo diapasão de “os dois lados de cada argumento, bem ao gosto da reportagem jornalística (NICHOLS, 2005, p. 60).

Não podemos deixar de levar em conta que, como produto cultural humano, os documentários são frutos de uma gama de fatores, sejam intrínsecos ou externos, atendendo objetivos delimitados. Contudo, nem sempre a intenção inicial permanecerá a mesma. Um documentário, assim como qualquer outra produção fílmica ou televisiva, apresenta uma interação subjetiva com o público, que pode recebê-lo e ressignificá-lo de forma diferente daquela prevista pelos que elaboraram o artefato cultural.

Outro aspecto salutar que deve ser considerado está no diferencial que se atribui ao documentário em relação às obras ficcionais de cinema e televisão. Comumente, o elemento demarcador de uma identidade dos documentários está no sentido de que estes buscam a verdade de forma mais determinada, incisiva. Entretanto, é necessário cuidado para não cair neste terreno escorregadio entre os conceitos de verdade e mentira, de realidade e invenção. Guy Gauthier relativiza essa questão, destacando que

ambos podem vir da ficção (portanto da invenção, portando da imaginação, portando do engodo, e até mesmo da impostura). Poderíamos esboçar uma escala de ficionalização, com o 'documentário-plus' em um extremo e o 'romanesco-plus' no outro. Abandonemos os esquemas rígidos, mantendo apenas essa graduação imaginária na memória (GAUTHIER, 2011, p. 119)

Deste modo, o que pretendemos afirmar é que tanto uma obra ficcional quanto um documentário são embasados por uma sistematização idealizada por alguém. Mesmo quando se procura uma proximidade com a verdade, sabemos que isso está articulado com um projeto, com recortes, com ênfases, com enquadramentos que definem o objeto e a direção do produto final. Deste modo, também encontramos na produção de um documentário cargas significativas de subjetividade, algo que, erroneamente, é atrelado apenas com as obras de ficção. Quanto a esse ponto, concordamos e nos apropriamos das colocações de Marcos Napolitano, quando expõe que

por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são considerados por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramatúrgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma de subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhe são exteriores (NAPOLITANO, 2005, p. 235-236).

Somando-se a esse prospecto, cabe avultar novamente que existe uma interação entre quem produz o documentário e aqueles que recebem o mesmo, que não se caracteriza pela sistemática pura e simples de imposição de percepções e significados. Desta forma, a verdade ora transmitida pela produção pode não ser a mesma construída pelo público. Assim, uma produção intencional passa a ser também um produto mais introspectivo, recebendo o crivo cultural e subjetivo da assistência, seja de forma individual, seja coletiva.

Visando o exercício prático de nossa análise, passamos para a segunda parte deste artigo, onde apresentaremos o documentário que por nós foi escolhido como objeto de estudo. Trata-se do documentário *Prisioneiros*.

### **Apresentando nosso objeto de apreciação: o documentário *Prisioneiros***

*Prisioneiros*, lançado em 2010, faz parte da série Guerra e Paz, com cinco documentários produzidos pela Rede Brasil Sul de Televisão (RBS TV), principal emissora do Rio Grande do Sul, e exibido, inicialmente, durante cinco sábados, nos meses de julho e agosto do referido ano. Posteriormente, este material foi lançado em formato de DVD. O documentário *Prisioneiros* foi o último episódio exibido, sendo também o quinto episódio do DVD. O documentário, com 15 minutos de duração, tem direção de Cláudio Dreyer e roteiro de José Antonio Silva. As locações utilizadas estão localizadas nos municípios sul-rio-grandenses de Santa Rosa, Santo Cristo e São Leopoldo. Os cinco documentários da série Guerra e Paz abordam o período da Segunda Guerra Mundial, contemplando essencialmente os desdobramentos desta no estado sulino. Além de *Prisioneiros*, os demais episódios produzidos foram: *O Falsário de Hitler*, *Ensaio de Guerra*, *Aos olhos de Santa Bárbara* e *Soldado Kleine*.

O documentário tem como tema central a prisão de imigrantes e descendentes no Rio Grande do Sul, sobretudo alemães, no período entre 1941 e 1943. Do ponto da

construção do documentário, ele se alicerça em dramatizações e em depoimentos, que são mesclados ao longo do episódio. No que tange à construção das dramatizações, estas enfocam dois momentos e personagens: a violência cometida contra alemães em Santa Rosa, em abril de 1941 e a prisão do pastor Wilhelm Pommer, de Hamburgo Velho (bairro de Novo Hamburgo), entre 1941 e 1943. Sobre estes dois enfoques, iremos nos deter um pouco mais, descrevendo a forma que os dois são construídos. Após, iremos fazer uma análise mais crítica sobre esta construção.

Iremos iniciar abordando o aspecto relativo à prisão do pastor Wilhelm Pommer. O documentário inicia com o pastor Pommer (interpretado pelo neto de Wilhelm Pommer, o ator Felipe Kannenberg) em sua cela, na Colônia Penal Agrícola General Daltro Filho, em Charqueadas. Nesta cena, o personagem faz anotações em seu diário de prisão, onde comenta não entender as razões que levaram ao cárcere, além da preocupação que tem para com sua família, que ficara em Hamburgo Velho. Além disso, a cena destaca o fato de pastor Wilhelm Pommer não saber a língua portuguesa. Na sequência, após uma vinheta e imagens sobre a eclosão da Segunda Guerra e a necessidade de se evitar que surjam outros “loucos e atrevidos, para que não se repita o deplorável inferno de Hitler”, iniciam-se os depoimentos. Os primeiros depoimentos, abordando uma contextualização histórica da Segunda Guerra Mundial, sobretudo a formação dos dois lados conflitantes, Eixo e Aliados, são dados pelo radialista Clóvis Soares e pela historiadora Tereza Cristensen, da região de Santa Rosa.

Os depoimentos que seguem são do pastor Rolf Droste, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), e do pastor Hilmar Kannenberg, genro do pastor Wilhelm Pommer. O pastor Rolf Droste comenta que, quando era criança, na casa de comércio que seus pais possuíam em Horizontina, havia um cartaz que informava da proibição de se falar nos idiomas alemão, italiano e japonês. Hilmar Kannenberg aborda a questão da desconfiança que as autoridades nutriam por aqueles que não falavam o português, sobretudo os imigrantes e descendentes de alemães. E esta desconfiança era mais acentuada sobre aqueles que exerciam algum tipo de liderança sobre estas comunidades, como pastores e professores, por exemplo. A fiscalização destes pastores e professores era feita tanto pelos emissários da área de educação quanto por autoridades policiais. Esta fiscalização visava tinha por objetivo verificar se não havia doutrinação política, sobretudo para com as crianças. Durante essas falas, são inseridas imagens de adolescentes que pertenciam à chamada “Juventude Hitlerista” na Alemanha, assim como uma narração relacionada à doutrinação destes jovens. Outras

imagens que aparecem são da revista *Vida Policial*, editada pela Repartição Central de Polícia do Estado do Rio Grande do Sul, entre 1942 e 1944.

Na continuidade das narrativas de Rolf Droste e Hilmar Kannenberg, a tônica está sobre a interpelação e a fiscalização mais intensa das autoridades. É o período em que as casas começam a ser vistoriadas, policiais começam a participar das reuniões das comunidades evangélico-luteranas, uma maior vigilância sobre a circulação de escritos em alemão e do uso da própria fala começam a se tornar mais incisivas. Neste período iniciam efetivamente as prisões de eventuais suspeitos. Hilmar Kannenberg comenta que em Hamburgo Velho, foi a partir de abril de 1941 que isso se tornou mais forte. As falas de Rolf Droste e Hilmar Kannenberg terminam com a inserção de uma cena dramatizada, sobre o enterro do médico Karl Wilhelm Schinke. Neste sepultamento, as exéquias foram proferidas em alemão, sendo o caixão coberto com uma bandeira da Alemanha, que neste momento era a mesma bandeira do Partido Nazista. Neste episódio, quinze moradores de Novo Hamburgo foram presos, ficaram conhecidos como os 15 de Novo Hamburgo. Dentre eles, pastor Wilhelm Pommer.

Sequencialmente, começam os relatos da ação de repressão em Santa Rosa. Além dos comentários da historiadora Tereza Cristensen, enfatizando principalmente os atritos entre a elite local de Santa Rosa e imigrantes alemães e descendentes residentes naquele município. Esses conflitos são atribuídos e dinamizados por conta das disputas pelo poder e da influência social e econômica advinda do grupo alienígena.<sup>3</sup> Para este enquadramento dentro da narrativa do documentário, temos os comentários de Saul Liberalli e Zenaides Wisniewski, moradores da localidade, que enfatizam a violência praticada pela população e pelas autoridades policiais, amparadas pelas lideranças políticas. É relatado que em 19 de abril de 1942, data do aniversário de Adolf Hitler, um grupo de moradores apedreja e danifica propriedades de alemães e descendentes, acusando-os de nazistas. Durante esta dramatização, são inseridas cenas datadas de 1938, onde soldados alemães fazem pinturas da Estrela de Davi em casas e comércios de pessoas de origem judaica, também como incentivo à hostilidade contra estes. A queima de livros, tanto religiosos quanto os de origem diversa são relatadas e dramatizadas. O caso dramatizado é da Padaria 14 de Julho, que pertencia a um alemão. A fúria da população local causou a destruição do estabelecimento comercial, além de

---

<sup>3</sup> O termo *alienígena* era utilizado pelas autoridades e no meio jornalístico para definir as comunidades e grupos étnicos considerados não integrados ao padrão social e cultural brasileiro, especialmente aquele almejado a partir das políticas nacionalistas do Estado Novo.

ocasionar profundos traumas na família e para a comunidade de origem alemã na cidade.

A parte final do documentário fala mais diretamente das prisões, ou colônias penais agrícolas, que também eram chamadas de campos de internação. Havia 12 colônias penais no Brasil, segundo Hilmar Kannenberg, destinadas a presos políticos e que tivessem ligações, mesmo que supostas, com os países do Eixo. No documentário, são citadas duas colônias: a Colônia Penal Agrícola de Santa Rosa, no prédio do antigo Colégio Agrícola daquela cidade, e a Colônia Penal Agrícola General Daltro Filho, em Charqueadas, recém inaugurada em 1941. Para esta colônia penal, foram enviados professores, empresários, médicos, pastores. Do Sínodo Rio-grandense (que daria origem a IECLB a partir de 1968), foram presos em torno de 26 pastores. Outro prisioneiro conhecido desta colônia penal foi o médico Wolfram Metzler, que lá ficou preso durante três meses, em 1942. Em 1941, o pastor Wilhelm Pommer é preso e enviado para a Colônia Daltro Filho. Permanece detido até 1942, quando é liberado. Após poucos dias em liberdade, é preso novamente, permanecendo detido até 1943. Nestas colônias, conforme relatos, os trabalhos agrícolas eram forçados. Um aspecto abordado no documentário, em uma das dramatizações, onde o pastor Pommer é inquirido pelo delegado, é a filiação de pastores e outras pessoas de origem alemã com o Partido Nazista. Até 1937, com a implantação do Estado Novo, os partidos políticos eram permitidos no Brasil, inclusive a atuação do Partido Nazista, assim como dos integralistas. Com o Estado Novo, os partidos foram declarados ilegais, já que o novo regime era de característica autoritária e personalista, centralizada na figura de um líder e não de um partido único.

Por fim, os depoimentos tecem comentários pessoais dos entrevistados sobre a guerra. O episódio é encerrado com a fala de Elisabetha Pommer, viúva do pastor Wilhelm Pommer (ela faleceu em 22 de novembro de 2011, aos 101 anos de idade) sobre a guerra, em idioma alemão - ela sabia falar poucas palavras em português, assim como o pastor Wilhelm Pommer, que faleceu em 1987, aos 82 anos de idade.

Após esta descrição mais ampla do documentário e da forma como o mesmo foi estruturado, iremos agora estabelecer uma reflexão mais crítica sobre os aspectos anteriormente referidos.

## **Tecendo análises sobre Prisioneiros**

Conforme argumenta Marc Ferro, “o filme histórico ou, mais geralmente, o de História, constitui somente a transcrição fílmica de uma visão de História que foi concebida por outros” (2010, p. 184). Este ponto precisa ser considerado, pois tanto para um filme, um documentário, uma obra que se baseia em acontecimentos históricos, existe um processo de construção e de escolha dos elementos que farão parte desta construção. A própria escolha de determinado tema já traz em si uma carga de intencionalidade prévia. Esta intenção inicial pode sofrer interferência, que resultem em uma variação das ideias previamente concebidas. Mas em geral o fio condutor inicial do projeto tende a se fazer presente.

Ao abordar a questão dos imigrantes e descendentes de alemães presos durante o período do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, algumas possibilidades de direcionamento são cabíveis. Pode-se criar uma narrativa que apresenta uma imagem vitimizada dos mesmos, indo ao encontro do que é rememorado e destacado por pessoas que viveram aquele momento, assim como por seus descendentes. É o discurso que podemos caracterizar como do oprimido, não adentrando aqui em uma concepção marxizante do termo, mas no fato de terem vivenciado de forma concreta as medidas nacionalizadoras, fortemente marcadas pela coerção e repressão.

Também é possível elaborar uma narrativa diametralmente oposta, criando uma imagem que justifique a perseguição aos mesmos, apontando-os como traidores e quinta-colunas, fundamentando-se nos relatos das autoridades, em processos criminais ainda existentes desse momento ou, ainda, em outras memórias pessoais ou coletivas, não advindas dos imigrantes e descendentes que vivenciaram a perseguição estadonovista.

Por fim, como terceira via, é sustentável – o mais que isso, em nossa opinião, fundamental – buscar uma interpretação e narrativa mais coerentes, observando-se que o ambiente político, social, econômico é multifacetado. Ao mesmo tempo que existe repressão contra determinados grupos étnicos, apontados como isolados social e culturalmente, especialmente alemães e japoneses, há tentativa de resistência por parte destes grupos. Não através de insurreições armadas, por exemplo, mas de articulações que unem laços econômicos e de amizade. Para demonstrar isso, podemos citar o caso da escola Fundação Evangélica, localizada em Hamburgo Velho, onde o pastor Pommer atuava. Em 1942, quando havia uma mobilização por parte das autoridades

estadonovista do Rio Grande do Sul, especialmente da Secretaria de Educação, para estatização ou fechamento do educandário, as lideranças evangélico-luteranas locais buscaram tomar medidas para evitar esse fato. E uma destas medidas foi convidar Antônio Jacob Renner – mais conhecido nacionalmente como A. J. Renner -, o principal empresário gaúcho daquele momento – e amigo pessoal de Getúlio Vargas – para integrar a entidade mantenedora da escola. Deste modo, teriam alguém próximo do ditador Vargas para tentar defender os interesses da instituição de ensino. Assim, buscamos evidenciar que, através de novas pesquisas que vem sendo realizadas, buscando compreender as dinâmicas locais e regionais e o modo de agir dos diferentes agentes sociais envolvidos, muitos ângulos são possíveis de serem percebidos e apresentados, fugindo da dicotomia vitimização/culpabilização, ainda fortemente presente em narrativas historiográficas acerca desse período.

Neste sentido, podemos dizer que o documentário *Prisioneiros* constrói uma narrativa que tende mais para o discurso da vitimização, porém não de uma forma enfática, mas perceptível por conta do texto dramatizado pelos personagens. Na cena inicial, onde pastor Wilhelm Pommer, interpretado por Felipe Kannenberg (filho de Hilmar Kannenberg), a narrativa mesclando a preocupação com a família e o não entendimento pela razão de sua prisão, ajudam a delinear este elemento, apelando para o jogo de interação com a emotividade do espectador. Queremos deixar claro que, de nossa parte, não estamos refutando os sentimentos do pastor Pommer naquele momento, assim como de seus familiares e amigos. Apenas chamamos a atenção para o uso de um recurso dramático, comum em obras de ficção, para estabelecer um vínculo mais profundo com o público, através da busca por sentimentos como pena e afabilidade para com o personagem ali apresentado. E cabe ressaltar que, evidentemente, a construção histórica não pode ser totalmente racionalista, devendo levar em conta também as subjetividades e aspectos sentimentais, psicológicos. Aliás, é justamente por permitir uma imbricação com estes novos horizontes analíticos, que a disciplina histórica tem se renovado constantemente.

*Prisioneiros* também apresenta aspectos que possibilitam outras análises. Tocante a este ponto, podemos citar dois elementos que já foram referidos anteriormente. O primeiro deles é a inserção de imagens da Alemanha nazista em 1938, tanto quando se fala de uma possível doutrinação nazista de crianças no Brasil (mostram-se cenas da Juventude Hitlerista), como no caso das depredações de Santa Rosa (imagens de hostilidades contra os judeus residentes na Alemanha). A inserção

destas cenas pode gerar diferentes interpretações. Entre elas, a de estabelecer um comparativo do que aconteceu no Brasil e o que aconteceu na Alemanha. Esta é a possibilidade mais genérica. Porém, dependendo do olhar e do embasamento empregado, este recurso de construção do vídeo pode, por exemplo, ocasionar debates mais acalorados. Explicando melhor: alguém pode usar este fato para dizer, por exemplo, que na Alemanha os outsiders (no caso, os judeus) eram mais perseguidos que os alemães no Brasil. O que aqui tentamos mostrar é que detalhes, mesmo que até não tão significativos em um primeiro momento, são capazes de suscitar diferentes formas de interpretação, de apropriação, de ressignificação e de discursos.

O segundo ponto que merece destaque é a afirmação de que muitos pastores e imigrantes residentes no Brasil eram filiados ao Partido Nazista. Como abordado anteriormente, na cena do interrogatório do pastor Wilhelm Pommer, ocorrer uma fala onde o personagem diz ter sido filiado ao partido até a proibição dos partidos políticos no Brasil. Durante muito tempo, tanto nas produções fílmicas sobre este período e, sobretudo, em livros sobre a questão, tratar desta filiação partidária por parte de imigrantes e descendentes de alemães se constituía em um tabu. No documentário, não é aprofundada esta questão, mas é possível perceber que o objetivo é justamente não tentar polemizar demais este ponto. Mas ele também pode ocasionar interpretações diferentes. Estudos apontam que ser filiado ao partido não era sinônimo de concordância com as práticas nazistas. Também se deve levar em conta o acesso a informação existente no período. Muitos dos acusados, que inclusive foram presos ou vítimas de violências, sobretudo nas localidades mais interioranas, mal sabiam do que acontecia na Europa, por conta do acesso diminuto aos meios de comunicação do período, rádios e jornais. Mas este elemento, presente no episódio, pode gerar um discurso de generalização, argumentando que realmente o governo brasileiro tinha que ter agido da forma que agiu, diante do perigo da presença nazista. Esse ponto do documentário possibilita estas interpretações. E evoca um debate que pode ser mais que polemista, mas apontando para os estudos sérios que tem sido feito sobre este período, relativizando as impressões meramente especulativas e que, de uma forma ou outra, acabaram integrando o folclore acerca dos desdobramentos da Segunda Guerra e do Estado Novo no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Para a produção de um documentário, em todas as suas etapas, se faz necessário uma equipe, dividida em funções diversas: roteiristas, câmeras, editores, operadores de áudio e vídeo, diretores, produtores, entre outros. Em alguns trabalhos que se debruçam

sobre fatos históricos ou que tem determinados períodos históricos como contexto, há a presença de historiadores, atuando principalmente na assessoria, junto aos roteiristas. No caso do documentário *Prisioneiros*, não consta na ficha técnica a presença de algum historiador ou historiadora nessa função. Há a participação de Tereza Cristensen, professora formada em História, residente em Santa Rosa, mas com um papel muito mais voltado para depoente sobre os fatos ocorridos naquela região do estado. Não se trata se uma regra, pois depende também da forma como cada historiador analisa e, sobretudo, orienta seu trabalho, mas a presença deste profissional pode dar mais embasamento ao que é apresentado.

Nosso objetivo não é afirmar que estes imigrantes e descendentes não foram vítimas de repressão, violência, perseguição e injustiças. Isto foi algo verídico na grande maioria dos casos. O conceito de vitimização aqui empregado está inserido em uma análise do tipo de narrativa escolhida e construída nesse documentário. Assim, quando utilizamos este termo, estamos nos referindo exclusivamente a este aspecto de estética fílmica.

Vinculando-se com esse aspecto, o documentário possui como um dos elementos de embasamento a visibilidade de determinadas memórias, ou melhor, enquadramentos de memória, apropriando-nos do conceito de Michel Pollak (1992), transformados em discursos e narrativas, sejam comentadas, sejam imagéticas. O recorte – ou enquadramento – está focalizado no drama do pastor Wilhelm Pommer e, por meio deles, de todo um grupo social que vivera a repressão nacionalista brasileira das décadas de 1930 e 1940. Assim, a memória apresentada ao público é aquela pertencente aos que sofreram. Conceitualmente, nos ancoramos na definição de Pierre Nora sobre o uso da memória e da necessidade de materialização e instrumentalização da mesma. Para o historiador francês,

[...] O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível de lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar. A “memória de papel” da qual falava Leibniz tornou-se uma instituição autônoma de museus, bibliotecas depósitos, centros de documentação, bancos de dados. [...] À medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história (NORA, 1993, p. 15).

De uma forma geral, embora haja um tom apontando apenas para a narrativa da vitimização dos imigrantes alemães e seus descendentes, o documentário apresenta uma coerência com as pesquisas mais recentes sobre o tema. Exemplo disso é a temática das colônias penais agrícolas como campos de internação e de trabalhos forçados, mantidos pelo governo brasileiro. Elas tem se tornado objeto de estudo de historiadores, com materiais já produzidos, como o caso da tese de doutoramento de Priscila Ferreira Perazzo, intitulada *Prisioneiros de guerra: os cidadãos do Eixo nos campos de concentração brasileiros (1942-1945)*. A linguagem da narrativa é acessível e a alternância entre depoimentos e dramatizações, com inserções de imagens do Brasil e da Alemanha no período, apresentam uma boa dinâmica. O documentário apresenta qualidade, podendo ser utilizado inclusive em sala de aula, mas necessitando de algumas intervenções, para esclarecer e aprofundar alguns pontos, como os que elencamos anteriormente.

### **Considerações finais**

Segundo Eduardo Morettin,

cabe lembrar que a imagem é considerada real não por vontade do cineasta, mas do historiador que, no caso, está sempre atento aos lapsus, aquilo que de maneira inconsciente terminou por ficar fortemente vinculado à imagem. É a eterna busca da “realidade histórica” que, aqui, continua por outros caminhos (MORETTIN, 2011, p.56-57).

Assim como o produtor, o diretor e o roteirista – e os demais profissionais envolvidos – possuem um objetivo inicial que conduz e delinea o projeto de produção de um filme, e no caso por nós estudado, de um documentário, o historiador também tem um escopo que define seu método de análise ou de utilização de um instrumento fílmico, seja no âmbito pedagógico, seja na pesquisa histórica.

Para uma análise crítica mais profunda sobre a operacionalidade e os meandros envolvidos em uma produção fílmica, o historiador deve estar imbuído de um consistente ferramental teórico e metodológico. Com esse aparato, ele poderá delinear melhor, com um olhar mais arguto, as narrativas e discursos históricos ali sistematizados e difundidos. Além disso, deve buscar compreender o funcionamento técnico deste tipo de sistema de produção visual. Nesse sentido, Nichols nos oferece alguns elementos importantes para iniciarmos um contato com esse mundo de imagens

e sons, observando um plano geral sobre a engrenagem ali envolvida. São questões que norteiam o trabalho da equipe técnica envolvida na produção:

quando cortar, ou montar, o que sobrepor, como enquadrar ou compor um plano (primeiro plano ou plano geral, ângulo baixo ou alto, luz artificial ou natural, colorido ou preto e branco, quando fazer uma panorâmica, aproximar-se ou distanciar-se do elemento filmado, usar travelling ou permanecer estacionário, e assim por diante); 2) gravar som direto, no momento da filmagem, ou acrescentar posteriormente som adicional, como traduções em voz-over, diálogos dublados, música, efeitos sonoros ou comentários; 3) aderir a uma cronologia rígida ou rearrumar os acontecimentos com o objetivo de sustentar uma opinião; 4) usar fotografias e imagens de arquivo, ou feitas por outra pessoa, ou usar apenas as imagens filmadas pelo cineasta no local; 5) em que modo de representação se basear para organizar o filme (expositivo, poético, observativo, participativo, reflexivo ou performático) (NICHOLS, 2005, p.76).

O historiador é quem busca, ao empreender uma análise sobre determinado filme, documentário, série ou outra obra de cunho histórico, evidenciar o que é verossímil ou não, é plausível ou meramente especulatório. Há algum tempo o cinema e outras formas de produção audiovisual se tornaram foco, não apenas de análise, mas até mesmo de possibilidade de atuação para os historiadores. As próprias mudanças no campo de atuação do historiador, marcada muitas vezes por um engessamento, tem possibilitado essa relação. Possibilidades, instrumentos, referenciais e fontes para esse trabalho existem. E uma dinamização e ampliação do leque de atuação dos historiadores se faz necessária e profícua. Algo positivo não apenas para os próprios historiadores, mas a sociedade de forma geral.

## Referências

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História**: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, 22(1); 2003.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas, Papirus, 2003.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CAPELATO, Maria Helena, MORETTIN, Eduardo, NAPOLITANO, Marcos, SALIBA, Elias Thomé. **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007.

CARR, Edward Hallet. **O Que é História?** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GAUTHIER, Guy. **O documentário: um outro cinema**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro – Campinas - SP: Papyrus, 2011. (Coleção Campo Imagético).

GERTZ, René E. **O Fascismo No Sul Do Brasil: germanismo, nazismo, integralismo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

\_\_\_\_\_. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

GINZBURG, Carlo. **O Fio e os Rastros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KERBER, Alessander Mario. **Wilhelm Pommer: memória e trajetória de um pastor imigrante no sul do Brasil**. São Leopoldo: Oikos. 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2007.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferr. In: CAPELATTO, Maria Helena El al (Orgs.). **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011.

NAPOLITANO, M. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 235-289.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005 (Campo Imagético).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, no.10, 1993, pp. 07-28.

PERAZZO, Priscila Ferreira. **Prisioneiros de guerra**: os cidadãos do Eixo nos campos de concentração brasileiros (1942-1945). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCF – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2002.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, vol. 5, número 10, 1992, p. 200 -212.

ROSSINI, M. de Souza. O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. In: LOPES, A. H. et al. **História e Linguagens**: texto, imagem oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

SANTOS, Rodrigo Luis dos. **Nomes, laços e interesses**: Formação de redes sociais e estratégias políticas de católicos e evangélico-luteranos em Novo Hamburgo/RS (1924-1945). 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2016.

SCHWARTZ, Vanessa R. O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto pela realidade na Paris fim do século. In: **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

## **INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Patrícia Kebach  
Professora da Pedagogia e Coordenadora do NAP/FACCAT  
patriciakebach@yahoo.com.br

Juliana da SilvaCarminatti  
Psicóloga do CESEP e do NAP/FACCAT.  
juscarmintatti@yahoo.com.br

Aneli Paaz  
Professora das Licenciaturas e Coordenadora do NAP/FACCAT.  
anelipaaz@faccat.br

**Resumo:**No presente artigo, apresentam-se algumas das ações que o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) tem desenvolvido para dar suporte aos processos de inclusão no Ensino Superior. O recorte deste relato de experiência está voltado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Trata-se de explicar como o setor tem atuado, auxiliando alunos e professores, para promover estratégias de inclusão destes discentes. Como exemplo, trazem-se dois estudos de caso, em que se utilizou, como procedimento para mapear o nível de dificuldades dos alunos, a avaliação neuropsicológica. Propõe-se que esta ferramenta é relevante, pois alia os conhecimentos das neurociências, da psicologia e da educação para auxiliar os processos de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, já que, através dele, podem-se compreender as facilidades e dificuldades de cada acadêmico em termos cognitivos e psicológicos, o que auxilia a construção do processo educativo dentro da instituição, tanto para os alunos, quanto para os professores.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino Superior. Núcleo de Apoio Psicopedagógico. Dificuldades de Aprendizagem.

### **1. INTRODUÇÃO**

As últimas décadas apresentam um aumento nas ações relacionadas à educação inclusiva no Brasil. Os processos de inclusão têm apresentado conquistas e dificuldades, mas a cada dia se tornam mais presentes em todas as esferas da Educação, desde a

Básica, até o Ensino Superior. Para Rodrigues e Rodrigues (2011) a Educação Inclusiva precisa ser compreendida como reforma educacional, precisando de uma formação docente nos moldes de ensino e comunicação diferentes dos tradicionais modelos vigentes. Estes autores destacam quatro aspectos para a formação docente inclusiva que incluem conteúdos, estratégias de ensino aprendizagem, relação teoria-prática e impacto na vida profissional.

A prática docente com o diferente, para Pieczkowski (2016), possibilita que profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que, atuam no Ensino Superior, percebam que mesmo dominando o conteúdo específico e acumulem muitos títulos acadêmicos, isto por si só, não é suficiente para uma prática docente inclusiva, principalmente em se tratando de alunos com necessidades educacionais especiais. Para a autora, a docência envolve o encontro com o novo e imprevisível, por isso, é importante ampliar a concepção de docência, principalmente com alunos que se diferenciam da média. Ou seja, os desafios presentes na docência universitária, além de intensos, acabam sendo potencializados frente às demandas criadas pela inclusão (PIECZKOWSKI, 2016).

Frente ao atual panorama presente nas universidades, apresentamos como objetivo desse artigo uma reflexão acerca da educação inclusiva na Instituição de Ensino Superior (IES). Far-se-á um recorte especial, refletindo-se sobre estratégias possíveis para serem adotadas com alunos com dificuldades de aprendizagem, pois conforme a revisão feita e as observações cotidianas, este tipo de dificuldade demonstra ser o aspecto que mais têm gerado dúvidas e apreensão, por parte dos docentes. Alguns estudos, nesta área, estão voltados para a inclusão de alunos cegos, surdos, cadeirantes, ou seja, os que possuem alguma dificuldade física no ensino superior. Entretanto, não encontramos estudos voltados para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual ou dificuldades de aprendizagem. Por isso, a emergência de se refletir sobre a temática.

Rodrigues e Rodrigues (2011) afirmam que a prática reflexiva, agregada a um trabalho cooperativo são fundamentais para o desenvolvimento de competências e atitudes profissionais frente à inclusão. Apontam, estes autores, que a adoção de atitude investigativa, como estratégia formativa, prática reflexiva, relacionando-se a teoria e a prática, além do contato com situações práticas, são aspectos centrais no processo inclusivo. Portanto, este artigo traz esta visão, ao longo do texto, apresentando, de forma mais teórica, a educação inclusiva referente à experiência do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) de uma instituição de Ensino Superior (IES) nos atendimentos

aos alunos com necessidades especiais na instituição. Aponta-se para as ferramentas disponíveis para o planejamento e acompanhamento do acadêmico com necessidades educacionais especiais, como a avaliação neuropsicológica e, por fim, trar-se-á o relato de casos atendidos no setor.

## **2. A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

O tema Educação Inclusiva tem sido muito estudado em relação às crianças, e adolescentes, ou seja, está bastante atrelado apenas à Educação Básica, e pouco se fala de Inclusão no Ensino Superior. Oliveira et al. (2016, p.299) constataram, através de um estudo de revisão sobre a temática, que “a atenção dos estudiosos em relação a pessoas adultas com necessidades especiais envolve mais a assistência em saúde e não a educação inclusiva no ensino superior”. Ao participarem de eventos na área de Inclusão, as autoras deste texto também constataram o quanto as IES têm encontrado dificuldades para organizar ações no sentido de atender aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), pois a legislação não é clara, neste sentido. Santos e Hostins (2015), ao revisarem e analisarem documentos da legislação brasileira “para a inclusão dos alunos caracterizados como público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior” (idem, p. 194) chegaram à conclusão de que “uma política para a inclusão é frágil, influenciada por vários grupos de interesse e que ainda está em fase de aperfeiçoamento no que tange as especificidades do Ensino Superior” (ibidem).

Assim, “A reflexão sobre educação inclusiva no ensino superior descortina um cenário frequentemente marcado pela segregação, ainda que se intencione incluir” (OLIVEIRA et al, 2016, p. 300). As pesquisas na área, segundo os autores, demonstram que nas IES há dificuldades, por parte dos docentes, em criarem estratégias pedagógicas diferenciadas e atitudes de resistência em relação à inclusão, por ser algo novo. Os professores e gestores não se sentem preparados para atuar com propriedade no sentido de incluir, pois possuem pouca ou nenhuma formação para lidarem com os alunos NEEs.

As IES procuram, então, o apoio não apenas nas leis que fundamentam a inclusão em outros níveis de ensino, mas também, apoiam-se umas nas outras, procurando encontrar possíveis modelos ou ideias para efetivarem uma inclusão de qualidade. Observar o que outras instituições têm feito, dialogando em espaços de

formação, como congressos, seminários etc., é uma ferramenta importante para se qualificar progressivamente a inclusão no ensino superior.

Outra ação essencial é ouvir os acadêmicos e suas famílias, pois é preciso escutar o que dizem os envolvidos no processo. Esse aspecto é um dos mais importantes, pois, ao chegar na faculdade, o acadêmico já trilhou um percurso escolar longo. A escuta, portanto, no momento do acolhimento e tomada de decisão em relação aos modos como se procederá, depende da compreensão sobre as especificidades de cada ser humano, na medida em que cada aluno NEE possui necessidades diferentes. Não é o aluno que deve se adaptar à instituição, e sim, ela é quem precisa se adaptar em relação às demandas dele. Oliveira et al. (2016, p. 301), indo ao encontro desta proposição, ressaltam que

[...] a educação inclusiva implica num ensino adaptado às necessidades individuais que sugerem necessidades educacionais especiais e para tanto, os docentes devem ser instrumentalizados para atender com propriedade a cada demanda advinda do ensino a pessoas com necessidades especiais, desenvolvendo recursos, instrumentos e estratégias educacionais que facilitem a vida dessas pessoas.

Os autores ainda propõem que os gestores e agentes educacionais das IES precisam estar atentos ao fato de que é necessário “preparar a universidade estruturalmente, arquitetonicamente, mas, principalmente preparar-se enquanto seres humanos, para atuarem como agentes de transformação social” (idem).

As autoras do presente texto fazem parte do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), que é o setor que dá suporte aos processos inclusivos na instituição. Ao realizarem contato com os professores, percebem, em alguns casos, certa resistência, por parte dos docentes, muitas vezes, ao se deparar com alunos “diferentes”, fato que demonstra o despreparo para interagir de formas diferenciadas ao habitual. Especialmente no que tange aos alunos com dificuldades de aprendizagem, quando o professor necessita fazer adaptações curriculares, depara-se com um problema, pois pouco ou nada experienciou nesta tarefa. Entretanto, a flexibilidade pedagógica garante o acesso e permanência do aluno com este tipo de necessidade especial. Porém, pelo despreparo e pela ansiedade advinda de se ter de pensar em estratégias diferenciadas, alguns docentes demonstram irritação, ansiedade e, muitas vezes, medo de não conseguir proceder de modo adequado. Portanto, o setor, além de acolher os alunos, acolhe também os profissionais, no sentido de proporcionar o máximo de informações e

orientações possíveis sobre as formas como poderá proceder para realizar, de fato, a inclusão de seu aluno NEE.

### **3. FORMAS DE ATENDIMENTO NA INSTITUIÇÃO**

Para atender aos alunos NEEs, portanto, a IES conta com o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP), especialmente no que tange ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas relativos a questões psicológicas. O setor tem o objetivo de desenvolver ações junto aos Coordenadores de Curso, corpo docente e discente com a finalidade de contribuir com o seu desenvolvimento e aprimoramento, de modo geral, e, em especial, em relação à Educação Inclusiva. Assim, promove-se a orientação, assessoramento e acompanhamento de casos de ordem educativa, psicológica e necessidades educativas especiais.

Os atendimentos e acolhimentos do NAP são realizados através de encaminhamentos, feitos em sua maioria pelos Professores e Coordenadores de Curso, mediante o preenchimento de um formulário disponível na página da instituição, que incluem dados de quem encaminha, de quem é encaminhado e o motivo do encaminhamento. Procede-se, portanto, da seguinte forma: após o encaminhamento, é feito contato com o encaminhado a fim de agendar horário para o acolhimento. Esse é feito pelas coordenadoras do setor e pela psicóloga, que foi contratada especialmente para atuar no setor. O objetivo inicial é avaliar a demanda para que ações sejam pensadas, como encaminhamentos para setores específicos como o Centro e Serviços em Psicologia (CESEP) e Laboratório de Língua Portuguesa. Em relação a ações de inclusão, o NAP acompanha os alunos com necessidades educativas especiais em todo o seu processo dentro da instituição, semestre após semestre, seja acolhendo o aluno e sua família em seus medos e ansiedades, seja acolhendo e orientando os professores no desenvolvimento do aluno dentro da disciplina, do Curso, da vida.

### **4. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NA IES**

O NAP orienta os professores que, durante o semestre, darão aulas para alunos com dificuldades de aprendizagem, a partir dos laudos que são encaminhados pela secretaria ao setor, realizados por psicólogos externos à instituição ou mesmo alguns são advindos do Centro de Serviços em Psicologia da Instituição (CESEP). Porém,

alguns alunos matriculam-se no Ensino Superior sem nenhum tipo de laudo. Nesses casos, professores ou coordenadores de Curso encaminham para o NAP esses acadêmicos, por observarem dificuldades de aprendizagem, de compreensão, relacionamento social, comunicação, processamento de informações, etc. O NAP entra, então, em contato com os acadêmicos encaminhados, a fim de agendar atendimento e, ao observar alguns fatores que podem indicar uma dificuldade maior do que se espera para alunos que frequentam um curso superior, propõe aos mesmos uma avaliação neuropsicológica.

Pensa-se que a interrelação crescente entre a neurociência e a educação tem otimizado, de forma visível, os processos de ensino e aprendizagem em toda a Educação. Rato e Caldas (2010) mencionam a necessidade de um maior despertar sobre a cooperação que precisa existir entre as ciências do cérebro e da educação, por ser óbvia a relação entre o cérebro e o processo de aprendizagem. A Avaliação Neuropsicológica, portanto, é um instrumento essencial, pois proporciona um panorama de grande valia para a compreensão das potencialidades e limitações (MALLOY-DINIZ et al, 2010) de cada aluno avaliado. Ao compreender as especificidades de cada sujeito, é possível ajustar os processos de ensino e aprendizagem, utilizando-se de ferramentas apropriadas para diferentes casos. Desse modo, um desenvolvimento psicossociocognitivo mais harmônico é possível em todos os níveis educacionais.

Destarte, a avaliação neuropsicológica tem desempenhado, dentro do Ensino Superior, ao ver das autoras, um importante papel, na medida em que instrumentaliza o NAP para orientar os docentes sobre as especificidades de cada acadêmico avaliado. Essa ferramenta psicopedagógica facilita a elaboração de estratégias de aprendizagem e adaptação curricular para alunos NEEs, já que, conforme Lei 13.146 – 07/2015, não apenas a Educação Básica possui a obrigatoriedade de incluir, mas também o Ensino Superior.

## **5. DOIS ESTUDOS DE CASO**

Em 2017, o NAP solicitou a avaliação neuropsicológica de dois acadêmicos, após encaminhamento dos mesmos ao setor pelo corpo docente, no primeiro semestre de curso, ambos na faixa etária dos 20 anos, um provindo do Ensino Público e outro do Ensino Privado. As Avaliações ocorreram no CESEP, mediante consentimento e

aprovação dos acadêmicos, sendo realizada por profissional da psicologia que atua como técnico no serviço.

Os instrumentos utilizados foram: Entrevista Clínica; Escala de Inteligência Wechsler para Adultos, 3ª edição (WAISS-III), instrumento para a investigação de habilidades cognitivas, permite a avaliação de uma ampla gama de aspectos relacionados ao funcionamento cognitivo. Este instrumento é útil, também, na avaliação neuropsicológica, subsidiando diagnósticos diferenciais entre transtornos psiquiátricos e neurológicos; G-36 Teste Não Verbal de Inteligência, permite a avaliação da capacidade cognitiva, ligada às operações mentais de raciocínio em situações novas minimamente dependente de conhecimentos adquiridos, assim como a capacidade de resolver problemas novos, relacionar ideias, induzir conceitos abstratos, compreender implicações, extrapolação e reorganização de informações; Técnica Projetiva Casa-Árvore-Pessoa (H-T-P), que tem como objetivo coletar informações sobre a personalidade; NEUPSILIN, instrumento breve de avaliação dos aspectos neuropsicológicos, permitindo a avaliação por meio de provas, buscando detecção de funções que estejam preservadas e aquelas deficitárias.

Os resultados da avaliação apontaram para as facilidades e dificuldades de cada acadêmico em termos cognitivos e psicológicos. Por exemplo, em um dos acadêmicos com deficiência intelectual avaliado, identificou-se que ele tem a parte do conhecimento verbal mais desenvolvida que a capacidade de execução. Com isso, foi possível trabalhar com os docentes, em contato com o discente, formas mais produtivas de avaliá-lo e a necessidade de estímulos específicos para a área deficitária. Já para o outro discente, as funções executivas mais desenvolvidas eram a memória operacional e a velocidade de processamento, contudo o vocabulário, a capacidade de juízo social, conhecimento prático e compreensão estavam subdesenvolvidas. Dessa forma, foi elaborado, em conjunto, docentes e NAP, estratégias para potencializar o desenvolvimento, como a cobrança por leitura, assim como as formas mais adequadas para a avaliação, por exemplo, tarefas objetivas e com instruções curtas e simples.

Esses resultados têm norteado a construção do processo educativo dentro da instituição, tanto para os alunos, quanto para os professores. No caso dos docentes, os mesmos podem identificar as potencialidades e as dificuldades dos acadêmicos e, assim, proporcionar aos alunos avaliados um atendimento especializado. Quanto aos alunos, após avaliação neuropsicológica, estes passaram a receber um atendimento diferenciado pois, ao serem compreendidas as suas potencialidades e dificuldades, tiveram as suas

demandas mais integralmente atendidas. Tais procedimentos, que incluíram adaptação curricular e formas diferenciadas para a ação pedagógica, contribuíram para o desenvolvimento social, cognitivo, profissional, psicológico e permanência dos mesmos na IES.

Esses achados, assim como a literatura existente nesta temática, evidenciam a relevância das ciências do cérebro e da educação trabalharem em cooperação, principalmente com a população de alunos com NEEs. Relatando os casos supracitados, pretendeu-se gerar conhecimento sobre estratégias para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na IES, utilizando-se a avaliação neuropsicológica como uma importante ferramenta.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva no Ensino Superior, pode-se dizer, ainda está em processo de desenvolvimento, principalmente considerando-se as estratégias pedagógicas. Percebe-se, na comunidade acadêmica, uma necessidade de maior capacitação para lidar, principalmente, com os alunos com deficiência intelectual. A adaptação para o público com necessidades educacionais especiais é fundamental para seu desenvolvimento técnico, social e emocional. Logo, salienta-se a necessidade de instrumentalizar melhor o corpo docente para que a inclusão de fato aconteça na IES.

Através do relato das formas de atendimento aos alunos com necessidades especiais na instituição, pretendeu-se compartilhar o trabalho que vem sendo desenvolvido e, a cada semestre, aperfeiçoado pela equipe do NAP. Ao apresentar o presente trabalho intentou-se compartilhar essa experiência, objetivando trocas e aprendizados.

Outra demanda apresentada neste artigo são os procedimentos de avaliação neuropsicológica na IES. Os resultados advindos com as avaliações têm sido de grande valor para a elaboração das adaptações necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, tanto em relação ao componente curricular, quanto na parte social e emocional. Portanto, as autoras acreditam ser esta uma importante ferramenta para o processo de inclusão dos alunos especiais, principalmente para os que apresentam deficiência intelectual.

Por fim, os estudos de caso oportunizam exemplificar a experiência do NAP na prática. O objetivo foi o de oportunizar uma visão maior sobre o processo de inclusão

no Ensino Superior, que inclui acolhimento, compreensão das particularidades do acadêmico em níveis sociais, emocionais e cognitivos; e a avaliação neuropsicológica como uma das ferramentas para inclusão e adaptação do componente curricular, facilitando e instrumentalizando, também o trabalho do docente nesse processo. Dessa forma, a intenção foi a de expor as particularidades do fenômeno chamado inclusão no Ensino Superior, especialmente no que tange às dificuldades de aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. Avaliação Neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Ronaldo Q. de; OLIVEIRA, Silvana M. B. de; OLIVEIRA, Natália A. de; TREZZA, Maria Cristina S. F.; RAMOS, Iara B.; FREITAS, Daniel A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. In.: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, nº 2, p. 299 – 314, Abr. – Jun, 2016.

PIECZKOWSKI, Tania Mara. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.97, n.247, p.583-601, set./dez., 2016.

RATO, Joana Rodrigues; CALDAS, Alexandre Castro. Neurociência e educação: realidade ou ficção? In: VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Portugal. Atas 2010. Braga: Universidade do Minho, 2010.

RODRIGUES, David; RODRIGUES, Luzia Lima. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Educar em Revista. Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set., 2011.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Reggina C. L. Política educacional para a inclusão no ensino superior. In.: UNOPAR Cient., Ciências Humanas e Educação, Londrina, v. 16, nº3, p. 194-200, 2015.

## TEXTOS COLABORATIVOS EM ESPAÇOS DIGITAIS

Ana Teresinha Elicker

(Universidade Feevale-anaelicker@hotmail.com)

Viviane Cristina de Mattos Battistello

(Universidade Feevale-vivimattos@feevale.br)

Rosemari Lorenz Martins

(Universidade Feevale-[rosel@feevale.br](mailto:rosel@feevale.br))

**Resumo:** Para compreender hipertextos e textos hipermediáticos e para se comunicar nos contextos em que esses textos são veiculados, é imprescindível que a escola inclua no processo ensino-aprendizagem textos nesse formato, reconfigurando a realidade social. Nesse sentido, o presente artigo visa apresentar uma proposta pedagógica que envolve a produção de textos digitais multimodais de forma colaborativa com alunos do nono ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, de Rolante/RS. O projeto de pesquisa-ação iniciou a partir de uma conversa com os alunos, na qual se percebeu seu interesse pela escrita em redes sociais. Então a professora trouxe para discussão ferramentas e textos digitais, utilizando assuntos fora do alcance de muitos alunos, já que a maioria utiliza apenas celulares. Dessa forma, o grupo passou a utilizar as ferramentas do Google Drive, criando textos de forma colaborativa, sendo co-autores do projeto e autores de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Multimodal. Processo Ensino-Aprendizagem. Textos Colaborativos. Textos Digitais.

**Abstract:** In order to understand hypertexts and hipermediatics texts and to communicate in the contexts in which these texts are conveyed, it is essential that the school includes in the teaching-learning process texts in this format, reconfiguring the social reality. In this sense, this article aims to present a pedagogical proposal that involves the production of multimodal digital texts in a collaborative manner with students of the ninth grade, of Elementary School, of a municipal public school, of Rolante/RS. The research-action project started from a conversation with the students,

in which they perceived their interest in writing on social networks. Then the teacher brought to discussion tools and digital texts, using subjects outside the reach of many students, since most use only cell phones. In this way, the group began to use the tools of Google Drive, creating texts collaboratively, being co-authored of the project and authors of its own teaching-learning process.

**Palavras-chave:** Multimodal. Teaching-learning Process. Collaborative Texts, Digital Texts.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho visou produzir textos digitais multimodais de forma colaborativa com alunos do nono ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, da cidade de Rolante/RS, nos primeiros dois meses do ano letivo de 2018. O projeto surgiu após a primeira conversa com os alunos, no início do ano letivo, em que ficou evidente, por meio da fala de um aluno (“oh: eu não gosto, eu não sei escrever”) que eles não gostavam de escrever na aula de língua portuguesa, que preferiam escrever no celular, conversar no “whatsapp” e no “face”. Detectado o interesse dos alunos pela escrita em redes sociais, a professora trouxe para discussão ferramentas e textos digitais, assuntos fora do alcance de muitos alunos, porque a maioria deles só tem celular, não tem notes ou desktops em casa. Dessa forma, o grupo chegou ao texto docx dos documentos do “Google Drive”. Utilizando essa ferramenta, os alunos poderiam ser coautores do projeto da professora e ser autores de seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, este projeto foi construído a partir de uma discussão em sala orientada pela professora de português, que está mediando a produção dos alunos, considerando os diferentes gêneros textuais do plano de estudos do ano escolar do grupo. O assunto do projeto também foi definido pelo grupo por meio de uma conversa.

Definido o tema, iniciou-se a construção conjunta do projeto que respeita o calendário escolar. Os textos já produzidos pelos alunos inter-relacionam-se e percorrem diferentes disciplinas do nono ano, do Ensino fundamental, mesclando conteúdos programáticos de disciplinas como Português, Matemática e Ciências, por exemplo, que são ministradas por professores diferentes, apresentando-se como uma forma concreta de atividade interdisciplinar. Isto é, os textos produzidos transitam por diversas disciplinas e abrangem diferentes conteúdos previstos para serem

desenvolvidos neste ano escolar. Mas não foram propostos, necessariamente pelos professores, emergiram de discussões conjuntas entre os alunos e a professora mediadora do projeto.

Nessa perspectiva, chega-se a um texto que pode ser definido, conforme (Sobral 2014, p. 35), como “objeto da atividade autoral de mobilização e de recursos para a realização de um projeto enunciativo a partir da relação locutor-interlocutor”. Desse modo, o texto deixa de ser um objeto apenas teórico, embora respeite a materialidade de sequências organizadas, com sinais convencionais, elementos linguísticos e estruturas sintáticas devidamente organizadas, produzindo sentido, em um todo coerente e coeso, e passa a ser um discurso autoral do grupo de alunos, o que se acredita que pode ser visto como uma prática que transcende a uma proposta tradicional de escola e proponha ensinar aos alunos, conforme sugere (Rojo 2013, p. 13-36), “novas formas de competências nesses tempos”.

O trabalho com este projeto promoverá a produção de textos multimodais, o que significa uma ruptura do modelo clássico de ensino de língua, de ensino da gramática normativa, e o uso de um novo ambiente de aprendizagem, mais interativo e dinâmico, com novos textos multimodais, com novas mídias, ampliando a capacidade de produção de texto e de leitura crítica, considerando que letramento é sempre letramento em algum gênero, definido por um sistema de signo de valores linguísticos. Fato é que a leitura e a escrita e as práticas pedagógicas delas decorrentes precisam ser revisitadas, o que se compreende que se dá através do multiletramento.

A produção de textos em espaços digitais requer sujeitos com conhecimento do mundo digital, com noções básicas de uso dos recursos tecnológicos, mas é bem provável que os alunos já saibam manusear diferentes tipos de ferramentas. Segundo, (Palfrey/Gasser 2011, p. 277), “há modos em que podemos interessar os Nativos Digitais e tirar vantagem da maneira particular pela qual eles aprendem. Vamos tirar proveito do fato de que eles têm computador diante deles e a habilidade para usá-lo.” O mesmo autor salienta que “a tecnologia só deve ser aplicada em apoio à nossa pedagogia, não por si só”, ou seja, devem-se aproveitar como ferramenta pedagógica os ambientes que os alunos dominam.

Ao realizar esse tipo de atividade, não se deve, contudo, deixar de lado o fato de existir um abismo social em nosso país. É preciso lembrar que, no universo singular de cada escola, encontram-se alunos nascidos na era digital que não tiveram acesso à internet e os que interagem apenas em redes gratuitas de acesso.

Para que o trabalho seja produtivo, o aluno deve conhecer a ferramenta a ser utilizada e ter acesso a ela para realizar o trabalho, seja de forma individual ou coletiva. Ele não deve se sentir um excluído digital, no sentido de não ser um alfabetizado digital. Há uma diferença entre o analfabeto digital, aquele que não sabe utilizar os recursos, mesmo tendo acesso a eles, e o excluído digital, que é aquele que não tem acesso às ferramentas por questões sociais e ou pessoais.

Incluir, ou seja, proporcionar o acesso às variadas formas de tecnologias e auxiliar no domínio das ferramentas do mundo digital é de significativa relevância ao processo de aprendizagem e de letramento digital. A integração do aluno com a tecnologia é essencial para oportunizar o conhecimento de novas formas de leitura e de ampliá-las, em um processo de ensino e aprendizagem em que a interação entre os alunos e com o professor oportunize novos conhecimentos.

Produzir textos colaborativos é importante no cotidiano escolar, embora os processos de aprendizagem sejam individuais, pois, apesar de cada um ter um tempo de aprendizagem diferente e de ter capacidades diferentes, o trabalho colaborativo é mais prazeroso do que o individual, especialmente em função do compartilhamento de ideias, que agrega maior informação e possibilita mais situações de aprendizagem. A linguagem utilizada pelo grupo acaba favorecendo os alunos que têm mais dificuldades, os quais acabam atingindo um desempenho melhor nesse tipo de atividades.

Isso porque, de acordo com (Lemke 2010, p. 463),

os letramentos da Era da Informação não são apenas sobre fazer e usar a multimídia. Eles também incluem 'letramentos informáticos': as habilidades do usuário de biblioteca e do usuário do texto. Habilidades para categorizar e localizar informações e objetos e apresentações multimidiáticos.

Todo letramento é letramento multimidiático: não é possível construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carregam significados não-linguísticos (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático (Lemke, 2010, p. 456).

Todos os textos, conforme (Kress e Van Leuween 1998, p. 186), são multimodais. Isso por que “a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos”. Afirmar isso significa admitir uma

abordagem do texto em camadas, isto é, significa admitir que existe uma “ligação inextricável entre o texto e sua materialidade, que precisa ser considerada” (Ribeiro, 2013, p. 22). De acordo com (Chartier 2001, p. 219),

em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.

A multimodalidade não se deve, contudo, somente ao desenvolvimento das TICs, mas também à grande variedade de culturas em que estamos inseridos. Sendo assim, para compreender esses textos e para se comunicar nesse contexto, são necessários novos letramentos ou multiletramentos. O conceito de multiletramentos, conforme (Rojo 2003, p. 13), aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os multiletramentos, conforme a mesma pesquisadora,

são interativos; [...] são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias).

A escola não pode ignorar tudo isso. Ela precisa, de acordo com (Rojo 2008), reconfigurar seus processos de ensino-aprendizagem “às novas configurações que se apresentam no mundo contemporâneo e globalizado e [...] tomar para si a tarefa de trabalhar com esses novos modos de ver/sentir/agir e de significar o mundo e a realidade social” (Gomes, 2017).

### **Conteúdos Curriculares e metodologia**

Para a produção de textos de forma colaborativa ou individualmente, utilizando o docx no Google Drive, nos celulares ou nos notebooks da escola, os alunos precisam ter conhecimentos sobre gêneros textuais, eles precisam saber qual é a finalidade de cada gênero e como ele se caracteriza. Só assim poderão elaborar entrevistas, relatórios e textos explicativos a partir das pesquisas realizadas sobre alimentos, assunto que o

grupo escolheu para investigar. Os conteúdos gramaticais específicos previstos para o ano, tais como: orações (e suas formas), pronomes, verbos, formação e estrutura das palavras, concordância, semântica e sintaxe, podem ser abordados a partir dos textos produzidos pelos alunos, considerando suas dificuldades, por meio de atividades constantes de escrita, de leitura, de revisão dos textos e de reescrita. Assim, promove-se o desenvolvimento da competência discursiva e uma maior autonomia em relação ao uso do idioma materno.

Para avaliar o progresso dos alunos neste projeto, optou-se pelo uso de um diário das atividades. Esse é um instrumento adequado para tal, na medida em que se trata de uma pesquisa-ação na qual todos os sujeitos devem estar envolvidos para que o projeto se desenvolva e traga resultados positivos. Embora o foco do projeto seja a produção textual com autonomia, nas aulas de português, foi dispensado tempo também para a leitura e interpretação textos. O livro didático não foi totalmente abandonado, ele continua sendo usado para a realização de exercícios e para revisar alguns conteúdos específicos.

### **Forma de trabalho com alunos e distribuição das tarefas**

Para dar início ao projeto, os alunos criaram grupos (por afinidade) e nomearam o grupo (todos optaram por usar nomes de animais). Depois disso, organizou-se uma pasta no drive e criaram-se documentos com o nome dos alunos. Cada grupo criou também um e-mail e uma senha para acessar o ambiente e construir sua página. Os textos e as informações postados nessas páginas são abertos aos componentes do grupo, de modo que qualquer integrante pode interferir no texto do colega e auxiliá-lo em sua produção escrita, tornando os textos colaborativos. Concluídas as etapas de organização, passou-se às produções, divididas em tarefas e cada tarefa envolvia um texto, dentre os gêneros estudados na série, segundo o plano de conteúdos escolar.

### **Avaliação e Resultados**

Para avaliar os alunos, tomaram-se como critérios a autonomia e o comprometimento. Avaliar um aluno, em qualquer situação de aprendizagem, não é uma tarefa fácil, mas, poder acompanhar diretamente seu processo de escrita, página a página, ou seja, no momento em que o aluno está digitando e, ainda, poder auxiliá-lo em

seu percurso, é, com certeza, uma forma mais fácil e coerente de avaliar. Além disso, com essa experiência de produzir textos em um ambiente digital, coletivamente e, ainda, com o apoio da professora, os alunos aprenderam muito mais do que usar uma ferramenta nova, eles aprenderam novas formas de ler e de escrever.

A experiência também os tornou mais autônomos. Quando não obtinham respostas para suas dúvidas imediatamente, com um colega ou com a professora, eles buscavam as respostas com outras pessoas, com outros professores, com a diretora da escola, com a servente, nas saídas de campo em grupo ou por meio de pesquisas individuais através de entrevistas ou na internet. Todo esse processo foi levado em conta na avaliação. A professora surpreendeu-se com as produções dos alunos, que foram bastante significativas, porque eles buscaram temas concretos para as produções e, dessa forma, todos alcançaram boas notas, tanto na avaliação do texto escrito, considerando as especificidades dos gêneros produzidos, a adequação do discurso e a correção linguística, quanto na participação colaborativa.

Aos poucos, os alunos foram se responsabilizando pelo trabalho e passaram a gostar mais das aulas de português. No final, os alunos, além de terem contato com os textos dos colegas de seu grupo, estavam em contato com a produção de todos os colegas, partilhando ideias e conhecimento, em uma atitude responsiva com o processo comunicativo, seja oral ou escrito, permeando o universo linguístico.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

GOMES, Rosivaldo. OBJETOS DE APRENDIZAGEM E NOVOS LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DO OBJETO ENEM WARS. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras. Vol. 10 Nº 01 – julho de 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A, GARRETT, P. (Eds.). Approaches to media discourse. Oxford: Blackwell, 1998. p. 186 - 219

LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas; jul-dez 2010, p. 455-479.

MELO, Rosineide; ROJO, Roxane. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira L.; ROJO, Roxane H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital. Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, 2013. p. 21-34.

ROJO, Roxane et al. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

\_\_\_\_\_, Roxane. *Textos multimodais*. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP / Instituto de Estudos da Linguagem-IEL <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>, 2003.

SOBRAL, Adail. “Ver o mundo com os olhos do gênero”. In: \_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

## **JOGOS DIGITAIS COM HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR**

Doris Rejane Fernandes

(Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT, dorisfernandes@faccat.br)

**Resumo:** Esta comunicação visa apresentar os atuais resultados da criação do Jogo A Conquista do Paranhana para ser utilizado nas redes de ensino do Vale do Paranhana. A construção do jogo foi realizada por alunos e professores dos cursos de História, Jogos Digitais e Comunicação das Faculdades Integradas de Taquara. O enredo está baseado na história da ocupação colonial do Paranhana e objetiva inserir o jogador/aluno na vivência de situações históricas do cotidiano colonial e das decisões sobre as trajetórias possibilitadas na narrativa. A primeira fase do jogo, na forma de RPG, está concluída e representa uma nova linguagem e uma experimentação de nova forma do conhecimento histórico.

**Palavras chave:** Interdisciplinaridade. History Games. Aprendizagem. História.

### **1. INTRODUÇÃO**

A Conquista do Paranhana é um game desenvolvido num trabalho interdisciplinar na Faccat. Essa comunicação inicialmente faz um breve relato da vivência do projeto Jogos Digitais e História através do subtítulo History Games, para situar aos leitores do trabalho realizado. Segue com reflexões sobre as decisões e rumos adotados para a efetivação do mesmo, através do questionamento Por que um game?. Além da divulgação do game pretende-se uma reflexão sobre as possibilidades de um jogo com a história regional.

Para construção do game foi adotada a opção por RPG – Role Playing Games , onde o jogador pode escolher seu personagem ou até mesmo jogar escolhendo nomes para seu avatar com sobrenome dos colonos. A narrativa possibilita finais diferentes, dependendo das escolhas/decisões que irá fazer no desenrolar do jogo. O game está sendo financiado pela Faccat e desenvolvido através de um trabalho interdisciplinar envolvendo os cursos de História, Jogos Digitais e Comunicação/Desing.

## 2. HISTORY GAMES

O objetivo dessa comunicação é apresentar o trabalho de construção de um game partindo da História do Vale do Paranhana, os chamados history games.. O desafio inicial foi reunir alunos dos cursos de História, Jogos Digitais e Comunicação para construir um jogo. O projeto começou a ser executado em agosto de 2017 e continua com o trabalho de criação e execução.

A primeira etapa desenvolvida em maio de 2017 foi buscar indicativos na comunidade escolar. Alunos do 4º ano do Colégio Santa Terezinha de Taquara participaram dessa etapa, registrando com desenhos aspectos da história regional. As professoras prepararam os alunos e realizaram a atividade. Com os desenhos, o grupo de criação (Curso de Desing) criaram os personagens virtuais (Avatares) para jogar. A seguir com uma sequência conhecida como Contação de História, o roteiro foi sendo construído. O grupo de Jogos passaram a construir o mapa do jogo, sendo esse um dos mais demorados na execução. Ambas as equipes passaram a trabalhar para recriar a situação apresentada pelo grupo de História sobre o início da colonização no Vale do Paranhana. Para compor a história foram desenvolvidas listas com sobrenomes dos primeiros colonizadores e seu respectivo significado, pesquisou-se o tempo de cultivo de várias sementes, reuniu-se fotografias do século XIX do vale, elencou-se os marcos históricos e elaborou-se um glossário.

**FIGURA Nº 1: Primeiras Fotografias de Taquara do Mundo Novo, sede do empreendimento do Mundo Novo**



Fonte: Acervo fotográfico do curso de História, Faccat.

Nessa fase a dificuldade maior foi a compreensão dos diferentes cursos sobre a temática histórica. Houve debates onde a trilha sonora não esteve em acordo, por exemplo, exigindo pesquisa. O cenário, inspirado nas pinturas de Pedro Weingärtner estavam representando desafios.

## FIGURA Nº 2: OBRA DE PEDRO WEINGÄRTNER



PEDRO WEINGÄRTNER (1853-1929): *Tempora Mutantur*, 1898  
Óleo sobre tela, 110,3 x 144,0 cm.  
Porto Alegre, Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli

Fonte: BOHNS, 2008.

Uma saída de campo foi efetuada para conhecer in locus a paisagem de vale do Paranhana. Nela foram observados sons, locais, relevo, hidrografia, vegetação, fauna, atividades econômicas, ocupação.

## FIGURA Nº 3: SAÍDA DE CAMPO, RECONHECENDO O ESPAÇO



Fonte: Acervo Fotográfico do Projeto Jogos digitais e História, FACCAT, 2017.

O resultado foi adequado, pois uniu mais o grupo de trabalho, formando uma equipe. Aspectos antes discutíveis como realidade passaram a ser aceitos. Para ilustrar, o mapa com os primeiros moradores da Fazenda de Tristão Monteiro era visto com descrédito porque os lotes era muito retilíneos. Pois com a saída de campo puderam observar as marcas no terreno e confirmar novamente com imagens atuais de satélite. Os lotes estavam marcados na paisagem no presente.

#### **FIGURA Nº 4: IMAGENS DOS TRABALHOS EM LABORATÓRIO**



Fonte: Acervo Fotográfico do Projeto Jogos Digitais e História, FACCAT, 2018.

A fase seguinte sobre a passagem do tempo foi outro momento com dificuldades e tomadas de decisões: para uma plantação de milho o período de germinação, crescimento, maturação e colheita é de sessenta dias. O mesmo ocorre com o feijão. Como fazer passar o tempo no desdobramento do jogo? Quanto se levaria para a tela clarear e escurecer sessenta vezes? Esse espaço de tempo necessário para a compreensão da passagem do tempo interfere na duração do jogo. A construção do game exige decisões e cálculos. É um momento em que a História, a Matemática e a Tecnologia trabalham em conjunto.

O game “A Conquista do Paranhana” está sendo uma construção passo a passo. Ao reunir estudantes de cursos diferentes com um objetivo comum estávamos realizando a primeira conquista efetiva.

Nem sempre o relato histórico pode ser adequado plenamente ao desejo do jogador. Por exemplo: ele pode tomar decisões que lhe trarão consequências baseadas nas possibilidades naturais e tecnológicas do recorte temporal do jogo, isto é, século XIX; os equipamentos que terá para escolher são os utilizados no momento de ocupação da Fazenda Mundo Novo por colonos alemães; os sobrenomes adotados são dos primeiros moradores. Há uma tomada de decisão dirigida e inserida na paisagem histórica.

Ao verificarmos os primeiros resultados foram constatados alguns bugs, como por exemplo, a Casa de Pedra ficou sem um lado com parede; o avatar do colono caminhava em cima do telhado de outra casa. Ou, então, quando o número de sementes não estava adequado, ou a quantidade de canteiros criados não possibilitam a sobrevivência do jogador. Esse relato mostra como o trabalho conjunto se faz necessário. Um constrói e outro testa. E todos se envolvem porque ao constatar erros, a equipe adota uma parceria e um desejo conjunto de encontrar as falhas e solucionar os problemas.

Quando a primeira fase do game estava pronta foram convidados alunos e funcionários da instituição para jogar, isto é, testar e avaliar a produção. Estávamos dessa forma na segunda fase do projeto. Esse foi um momento significativo na construção. Quem jogou elencou sugestões e falhas no game. Quem não estava acostumado com essa modalidade não soube o que fazer, outros pediam auxílio, outros apontavam caminhos diferentes dos pensados. Cada ideia sugerida foi escrita no quadro e sobre elas passaram a ser realizadas as tarefas de adequação.

Os professores envolvidos, Fernando, Guilherme e Doris encontram-se para planejamento e adequações. O fator tempo passa a ser o grande problema. As atividades são passadas para os participantes presencialmente e on line. Utilizando o classroom, as atividades são postadas, as dúvidas são esclarecidas e a construção de um game se faz. Após as adequações novos testes foram realizados com jovens estudantes das escolas de Taquara. A opinião de quem joga é considerada na qualificação do game.

Essa é a etapa na qual estamos trabalhando atualmente. Com esse relato das atividades realizadas até esse momento, constatamos a possibilidade do trabalho interdisciplinar e de construção de um game, partindo da história regional, para ser

utilizado na rede escolar do Paranhana. Procurava-se desenvolver um recurso, uma ferramenta para possibilitar o acesso mais concreto possível de um tema abstrato para os jovens estudantes.

### **3. POR QUE UM GAME?**

A prática pedagógica é um grande desafio no presente. As atuais gerações dão mostras de novas formas de pensamento e de ação. O funcionamento cerebral tem ativado com mais intensidade regiões específicas do cérebro que geram novas formas de ver, de pensar e de viver o mundo. Uma parte dessa evolução é decorrência das inovações tecnológicas que norteiam nosso dia a dia. O computador, o note, o tablet, o celular, os jogos são equipamentos utilizados em grande parte do dia em qualquer parte do planeta.

Como esses recursos são abundantes e um caminho irreversível para o futuro, os ambientes virtuais de aprendizagem passam a ser uma alternativa viável para a dinamização das aulas e potencialização da aprendizagem. Seguindo Piaget, através dos jogos e das alternativas nos ambientes virtuais, os indivíduos podem concretizar inúmeras situações de aprendizagem, principalmente naquelas situações que exigem uma compreensão no período operatório concreto. Nas etapas seguintes podemos compreender como uma vivência de realidade que permite o desenvolvimento da linguagem e o contato com outros comunicantes, seguindo o pensamento de Vygotsky, pode contribuir para a aprendizagem em História.

A História encontra na mídia digital um recurso viável. Através da mídia é possível acessar cópias originais de documentos, observar imagens de personagens, de lugares e inserir-se no universo dos recortes temporais em estudo. Diante dessa ferramenta o aluno/estudante poderá ter acesso ao dado concreto que permitirá uma forma mais fácil e convincente de aprendizagem através da compreensão da temática com uma vivência mais concreta do conteúdo. Outro aspecto dessa forma de aula é o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e ativa. O aluno poderá entrar no universo objeto de estudo, e nele, tomar decisões, opinar, buscar informações, compreender os acontecimentos, utilizar relatos, documentos, fontes para trabalhar e construir o conhecimento necessário naquele instante. Não só uma variedade de recursos, mas a possibilidade de múltiplas formas visuais e auditivas. As mídias digitais têm

proporcionado situações que permitem a representação do conhecimento através da simulação, da representação do processo.

Essa ideia da representação do conhecimento está baseada no trabalho de Brian Smith. A hipótese de representação do conhecimento consiste na proposta de que qualquer processo inteligente realizado por uma máquina possui uma estrutura com a descrição proporcional do conhecimento exibido no processo e que tenha o papel formal casual e essencial na geração do comportamento que manifesta tal conhecimento<sup>4</sup>.

Em História algumas simulações merecem cuidados, adequando a realidade etária dos alunos. No entanto, guardando as devidas adequações etárias, a ferramenta midiática/digital permite a concretude do conhecimento, a compreensão por outros caminhos alternativos que fogem ao tradicional, possibilita o exercício da autonomia, da tomada de decisões e do exercício da cidadania.

Os jovens do século XIX nasceram em um contexto midiático. Sua forma de pensar é diferente. A plasticidade do cérebro é extremamente dinâmica. A imaginação e a imagem encontram-se aliadas com as tecnologias existentes no mundo presente. Possibilidades se apresentam para pensar rápido e instantaneamente.

A capacidade plástica do cérebro quando acionada tanto para substituir circuitos lesionados como para ativar novas formas de pensamento<sup>5</sup> é o elemento levado em consideração para justificar a necessidade de adequação da realidade com a sala de aula. Mas esse não é o único elemento a ser apontado para uma aprendizagem eficaz. O ensino e a aprendizagem devem ser divertidos, atraentes e interativos, requisitos que devem caracterizar uma sala de aula. Gonçalves e Werner (2017) destacam que a sociedade vem sofrendo mudanças devido a presença das tecnologias, principalmente digitais, processo que atinge o ensinar e o aprender.

Jogos digitais é um meio que resulta em grande aprendizagem além do entretenimento, principalmente no âmbito educativo, mas infelizmente essa área e essa técnica de aprendizagem é muito pouco explorada. A falta de real interesse nessa área deve-se ao fato de não ser tão simples a tarefa de desenvolver ou criar um jogo digital exigindo, assim, muito esforço, e os resultados lucrativos na atualidade são maiores para outras áreas de jogos digitais, como entretenimento apenas<sup>6</sup>.

Como relatado anteriormente, o tempo de construção de um Game foge a rapidez exigida em muitos locais de trabalho. Porém o brincar, o jogar é um instrumento

---

<sup>4</sup> LIRA, Gilbermarcio S.; FANTINATO, Marcelo. Engenharia e Representação do Conhecimento. <http://www.din.uem.br/ia/conhecimento/index.htm>. Acesso em 16 de junho de 2017.

<sup>5</sup> ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (orgs.). Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

<sup>6</sup> GONÇALVES, Sergio Henrique Torres; WERNER, Claudete. Conceitos e Desenvolvimento de Jogos Digitais educativos. [Web.unipar.br/~seinpar.br/yc/publicação/Sergio\\_Henrique\\_Torres\\_Goncalves.pdf](http://Web.unipar.br/~seinpar.br/yc/publicação/Sergio_Henrique_Torres_Goncalves.pdf). Acesso em 27/05/2017.

medidor dos conhecimentos escolares. Os indicativos são positivos para seu desenvolvimento. Através da forma de RPG, a história pode apresentar várias situações, cuja resolução é necessária para se avançar. Numa história principal com mini games, com um diário onde encontram-se informações para indicar qual alternativa a ser adotada, o jogo se enriquece, abre possibilidades e reflexões. Para Neves, Alves, Bastos (2012)

Os history games simulam e não somente representam os fatos ou acontecimentos históricos – como fazem os artistas plásticos em suas telas, os dramaturgos em suas peças ou os cientistas em seus filmes. Esses jogos possibilitam ao jogador assumir o centro das decisões de um ambiente intencionalmente projetado com elementos históricos cuja finalidade é recriar e fazer alusão a um contexto histórico que, não mais pode ser vivenciado (no sentido do interator tomar decisões) senão por meio da simulação.<sup>7</sup>

Essa possibilidade de vivenciar resultados a partir das decisões tomadas pelo jogador baseadas na realidade do passado permite a compreensão de forma alternativa à aula expositiva, às imagens, às leituras, recursos tradicionais de ensino. NEVES ao comentar sobre as simulações em História que não se esgotam em si mesmos escreve

Em outras palavras, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que, neles, são dados a ler ou a ver. Por isso, a necessidade de ir além da dimensão mais visível ou mais explícita deles, pois há sempre lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. O importante não é apenas identificar o que se simula do acontecimento ou fato histórico, mas como e o que não se simula também. Por isso é importante destacar que a escolha do tema histórico e a forma como ele é simulado, na maioria das vezes, são ditadas por influências do presente, pela repercussão mundial, pelos gostos e pelas expectativas do público<sup>8</sup>.

Essas observações são pertinentes, pois ao jogar, tomar decisões, procurar informações através do bloco de notas do game, este poderá perceber o que não foi dito. Por exemplo: o que fazer enquanto se espera a plantação de milho ou feijão se desenvolverem? Entre as alternativas não ditas e silenciadas estariam outras atividades complementares desenvolvidas pelos colonos como marcenaria, criação e outras atividades. Por que tinham um número grande de filhos? O que significava ter padrinhos? São questionamentos que poderão advir da atividade lúdica.

Alves (2008, p. 5) aponta para a importância de “laboratórios para pensar e projetar onde os alunos aprendem manipulando as variáveis relacionadas a determinado

<sup>7</sup> NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R. G.; BASTOS, Abelmon de O. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. Brasília: XI SBGames, November 2nd – 4th, 2012.

<sup>8</sup> NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R. G.; BASTOS, Abelmon de O. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. Brasília: XI SBGames, November 2nd – 4th, 2012.

fenômeno”. Essa possibilidade vivenciamos com a criação de A conquista do Paranhana. A globalização fez com que o regional passasse a ser visto como uma necessidade. A história regional/local passou a ser uma forma de identidade e daí a ascensão de temáticas regionalizadas paralelas as mundiais. E esse comportamento é característica do presente, a curiosidade de crianças e jovens.

Outra característica do presente é destacado por Alves (2008, p. 6) que é a possibilidade do docente criar e organizar o jogo a distância, intervindo, registrando, monitorando as várias fases e distribuindo para cada aluno uma versão comentada, que consiste na compreensão do processo percorrido. Essa etapa será desenvolvida quando todas as etapas do game estiverem concluídas.

A aprendizagem se faz jogando também. Ao jogar podem assumir profissões e decisões diferentes que lhes auxiliam a viver num mundo em mutação<sup>9</sup>. Aprender através dos sentidos e significados das informações que resultam da narrativa do jogo. Isso é possível porque o jogador vivencia os resultados de sua escolha entre as alternativas daquele período histórico vivenciado. E poderá experimentar outras alternativas do jogo fornecendo possibilidades de novas compreensões ou até mesmo da diversidade de resultados da vida.

#### **4. LAN HOUSE OU LABORATÓRIO?**

Alves chama a atenção para o fato de que não se transformará a escola numa lan house :

mas criar um espaço para os professores identificarem nos discursos interativos dos games, questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, etc. que podem ser exploradas e discutidas com os discentes, ouvindo e compreendendo as relações que os jogadores, nossos alunos, estabelecem com as mídias, questionando, intervindo, mediando à construção de novos sentidos para as narrativas. Ou ainda, aprender com estes sujeitos novas formas de ver e compreender esses artefatos culturais<sup>10</sup>.

As novas possibilidades que a tecnologia nos oferece são para ser compreendidas e utilizadas. Sabemos que o caminho midiático é uma realidade. Vamos utilizar a tecnologia para poder conduzir um processo de ensino-aprendizagem adequado ao presente e possibilite o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisões e da busca pessoal pela informação.

---

<sup>9</sup>ALVES, 2008, p. 7.

<sup>10</sup> Idem, p. 8.

O game é uma nova linguagem entre os jovens, principalmente, mas no mundo. Como linguagem é uma forma de comunicação e de aprendizagem. O uso de jogos em aula não significa seu uso contínuo. O jogo é uma ferramenta entre outras tantas. Possui vantagens, pois desenvolve competências e habilidades. O uso de ferramentas digitais é uma competência do presente e que há poucos anos passou a ser aceita como tal. A sociedade é digital.

O uso da ferramenta digital é uma forma de adequação ao mundo real e a novas formas de aprendizagem. Os jovens possuem um novo formato de pensar e utilizar a ferramenta por eles já tornada comum e parte de suas vidas, possibilita o desenvolvimento de novas formas do pensar. Essa afirmação é corroborada nos consultórios pelos neuropediatras e pela neurociência. Alves (2008, p. 8) justifica seu grupo de pesquisa e de criação: “A intenção do grupo de pesquisa é articular o universo dos adolescentes com a escola, tornando o espaço de aprendizagem escolar mais atento às linguagens que seduzem os alunos imersos em uma cultura digital.”. Magni (2014, p 192.) afirma que a interatividade é um fator preponderante nos jogos e consideramos uma característica que compõe a linguagem dos jovens. Outro fator destacado pela autora é o processo de imersão do jogador em contato com o universo fictício do jogo, resultado da sua atenção, onde o jogador é capaz de participar ativamente da trama e estar apto a transformar os resultados das ações. Em História, ao vivenciar situações variadas resultantes das escolhas do jogador, este poderá verificar e compreender episódios até então abstratos. Com os recursos do jogo, que informa e possibilita tomadas de decisões, elementos multifacetados se apresentam e transformam a narrativa mais complexa, porém acessível.

A utilização de laboratórios como sala de aula não é uma novidade. Utilizar games para fixar conhecimentos, para realizar o processo ensino-aprendizagem não é transformar a aula em uma casa de jogos. O jogo digital é um dos recursos/ferramentas da qual o professor poderá se utilizar para transformar sua aula agradável e de realização da aprendizagem.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa apresentação do projeto não se encontra esgotada nesse artigo. O game como ferramenta e recurso de sala de aula em História possibilita o desenvolvimento da compreensão do universo histórico, utilizando novas linguagens. O conhecimento

proposto adquire uma amplitude maior porque outros significados são vivenciados. São os efeitos colaterais, se assim o podemos definir. A aliança entre imaginação, conhecimento e experimentação tem se mostrado uma grande auxiliar na compreensão do mundo e das vivências do passado.

A criação de um game como trabalho interdisciplinar é um grande e satisfatório desafio. A troca de formas de criação e de resolução de problemas resultando no jogo tem sido um processo de ensino-aprendizagem muito produtivo. Dele resulta uma visão de mundo, de equipe e de novas linguagens na qual todos os envolvidos são atores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. Revista EFT: <http://eft.educom>. Pt. Acesso em 14 de maio de 2017.

ARRUDA, E. P.; SIMAN, L. M. Jogos Digitais, juventude e as operações da cognição histórica. IN: FONSECA, Selva. Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009, p. 231-252.

BOHNS, Neiva Maria Fonseca. Realidades simultâneas: Contextualização histórica da obra de Pedro Weingärtner. [19&20](#), Rio de Janeiro, v. III, n. 2, abr. 2008. Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/artistas/artistas\\_nb\\_weingartner.htm](http://www.dezenovevinte.net/artistas/artistas_nb_weingartner.htm)>.

GONÇALVES, Sergio Henrique Torres; WERNER, Claudete. Conceitos e Desenvolvimento de Jogos Digitais educativos. Web.unipar.br/~seinpar.br/yc/publicação/Sergio\_Henrique\_Torres\_Goncalves.pdf. Acesso em 27/05/2017.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LIRA, Gilbermário S.; FANTINATO, Marcelo. Engenharia e Representação do Conhecimento. Disponível em <http://www.din.uem.br/ia/conhecimento/index.htm>. Acesso em 16 de junho de 2017.

MAGNI, Lolita Fernanda. Narrativas interativas em jogos digitais: uma análise dos caminhos alternativos em Heavy Rain. *Temática*, ano X, n. 11, novembro/2014, NAMID/UFPB, p. 191-202. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em 08 de maio de 2017.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. IN: PINSKY, Carla. *Fontes Históricas*. São Paulo, 2006.

NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R. G.; BASTOS, Abelmon de O.. *Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades*. Brasília: XI SBGames, November 2nd – 4th, 2012.

RAMACHANDRAN, V. S. **O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (orgs.). *Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

**PUBLICAÇÕES E COMENTÁRIOS EM REDES SOCIAIS SOBRE  
EDUCAÇÃO : UM ESTUDO DE CASO APLICADO AO GRUPO DE  
DISCUSSÃO DO FACEBOOK FALATAQUARA**

Leonardo Augusto Sápiras

FACCAT

sapiras@faccat.br

Rodrigo Antônio Weber

FACCAT

rodrigoweber@sou.faccat.br

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo verificar o quanto a população de Taquara fala sobre o tema Educação em Redes Sociais. Para isso, foi realizado um estudo de caso com foco no Facebook, mais precisamente no grupo de discussão FalaTaquara. Utilizando inteligência artificial, por meio de aprendizado supervisionado, revelou-se com 80,47% de acurácia que, nos seis primeiros meses de 2017, 9,68% dos membros do grupo FalaTaquara mencionaram o tema Educação em publicações ou comentários.

**Palavras-chave:** Machine. Learning. Redes sociais. Mineração de dados. Educação.

## 1. Introdução

A WEB se tornou um meio para compartilhamento de manifestações sobre os mais diversos assuntos; e no âmbito de redes sociais, aplicações como Facebook e Twitter proporcionam à população um meio digital para publicações de opiniões, sentimentos e ideias (SÁPIRAS e BECKER, 2014). Um dos assuntos mencionados em redes sociais é a Educação.

A dúvida é, o quanto é discutido sobre esse assunto? Um ser humano ao ler publicações em redes sociais conseguiria, com bastante trabalho de leitura e interpretação, identificar quais publicações tem relação com esse tema. Seria possível realizar automaticamente tal atividade? Ou seja, a partir de um conjunto de postagens, um algoritmo computacional conseguiria quantificar quais mencionam Educação e quais não mencionam? O problema de pesquisa abordado no presente artigo é

identificar o quanto a população de uma determinada região fala sobre Educação na rede social Facebook.

O objetivo geral apresentado neste artigo é quantificar as publicações no Facebook, da população do município de Taquara, sobre o assunto Educação. Para atingir este objetivo, foram elencados objetivos específicos que são (i) extrair de dados do grupo de discussão em uma rede social com foco no Município de Taquara, (ii) utilizando inteligência artificial e machine learning, quantificar as postagens sobre Educação, (iii) utilizar métricas de avaliação de resultados para verificar se os resultados obtidos podem ser confiáveis.

A metodologia de pesquisa utilizada é de natureza quali-quantitativa, por meio de um estudo de caso. Utilizou-se como universo de pesquisa documentos textuais extraídos dos grupos de discussão do Facebook do Vale do Paranhana, no recorte deste artigo apresentaremos os dados relativos ao grupo FalaTaquara.

A amostra abordada neste recorte foi de 8.236 publicações e 89.163 comentários, realizados entre 01/01/2017 até 30/06/2017, e a técnica utilizada de mineração de dados na WEB foi baseada na pesquisa de Sápiras e Becker (2014). A presente pesquisa difere-se de Sápiras e Becker (2014) ao utilizar uma abordagem de classificação baseada em aprendizado supervisionado para identificação de assunto em documentos textuais, enquanto o trabalho anterior compunha-se de aprendizado não-supervisionado. Além disso, é utilizado como fonte de dados não estruturada publicações em redes sociais, diferente do trabalho relacionado que utiliza comentários em sites de notícias.

O algoritmo de classificação de dados utilizado foi o Support Vector Machine (SVM), que resultou numa acurácia de 80,47% para identificação de publicações que falam sobre Educação. A pesquisa revelou que de janeiro de 2017 até o final de junho de 2017, 3.487 pessoas distintas realizaram 1.214 publicações e 5.371 comentários sobre esse assunto. Tal resultado demonstra o interesse da população Taquarense em debater sobre o tema Educação.

A Seção 2 apresenta o desenvolvimento da pesquisa, que é dividido nas etapas de mineração de dados e apresentação dos resultados. Por fim, são apresentadas considerações a respeito da pesquisa desenvolvida.

## **2. Desenvolvimento**

A pesquisa foi desenvolvida utilizando dados de um grupo de discussão do Facebook e um algoritmo de inteligência artificial que classifica as publicações que mencionam ou não o assunto Educação. O processo de desenvolvimento segue o processo apresentado por Liu (2010) e é dividido nas etapas de extração de dados, pré-processamento, mineração de dados, avaliação e apresentação de resultados. Essas etapas são descritas nas sub-seções a seguir.

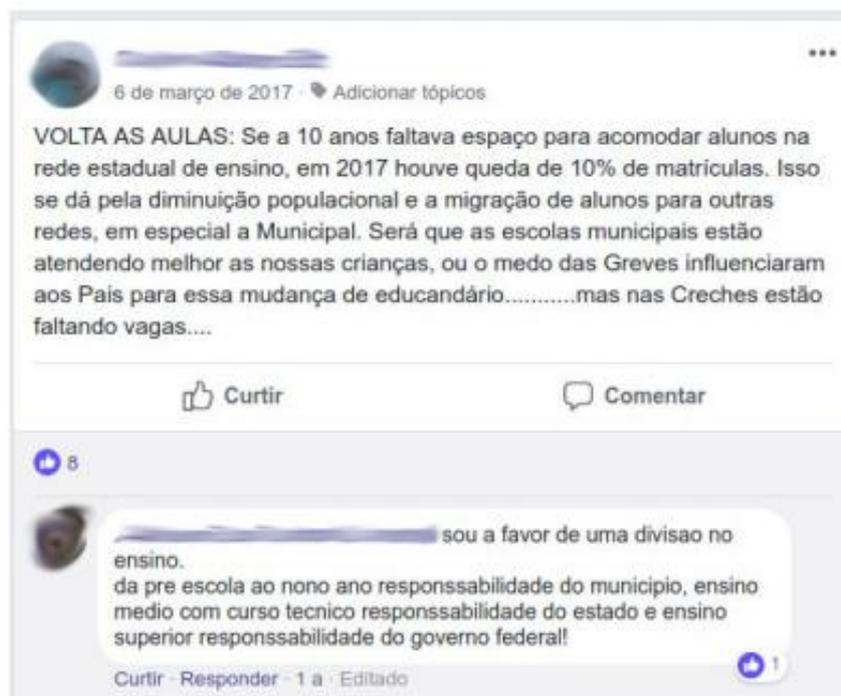
### **2.1 Extração de dados**

Como fontes de dados foi utilizado o conjunto de publicações e comentários existente no grupo de discussão do Facebook denominado FalaTaquara. Optou por este grupo devido a possuir um número significativo de membros e haver um grande trânsito de informações diárias. Ao final de junho de 2017, o grupo em questão possuía 36 mil membros, dos quais foram extraídas publicações e seus comentários.

No Facebook um comentário pode possuir sub-comentários, e a presente pesquisa assume um sub-comentário como sendo um comentário de uma publicação. No transcorrer deste artigo, será utilizada a expressão “documento textual” para caracterizar publicações e comentários.

Observa-se na Figura 1 um exemplo de conteúdo extraído do Facebook que foi considerado por este trabalho. Nesta figura há dois documento textuais, sendo uma publicação e um comentário.

Figura 1 - Publicação contendo comentário.



Fonte: Autor.

As publicações e comentários coletadas abrangem o período entre 01/01/2017 e 30/06/2017; a extração foi realizada por meio da API do Facebook denominada Graph API na versão v2.10. Esta API permite facilmente obter dados de grupos configurados como sendo públicos; como o grupo FalaTaquara é fechado, foi necessário obter autorização de seus administradores para realizar a coleta de dados.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos dados coletados referentes a diversos assuntos, sendo que a etapa de extração de dados resultou em 8.236 publicações, contendo 89.163 comentários, o que totaliza 97.398 documentos textuais. As publicações envolveram um total de 20.422 pessoas diferentes.

**Tabela 1 Dados obtidos do grupo Fala Taquara.**

<b>Informação</b>	<b>Quantidade</b>
Publicações	8.236
Comentários	89.163
Total de documentos textuais analisados	97.398
Média de comentários por publicação	10,95
Mediana de comentários por publicação	3
Quantidade de reações	1.151.260
Pessoas envolvidas	20.422

Fonte: Autor.

Em junho de 2017, o grupo FalaTaquara possuía 36 mil membros, sendo 59.6% de mulheres e 40,4% de homens. Deste total, 52% de pessoas declararam em seus perfis que são residentes no município de Taquara.

## **2.2 Pré-processamento**

Após a extração de dados, entra em cena o pré-processamento de dados, que segundo Castro e Ferrari (2016) “são etapas anteriores à mineração que visam preparar os dados para uma análise eficiente e eficaz”. O pré-processamento dos dados coletados teve como objetivo a remoção de publicações e comentários duplicados, que não possuíssem texto e documentos com menos de 20 caracteres ou menos de 3 palavras.

Todas as palavras existentes nos documentos textuais extraídos também passaram por um processo de Stemming, que conforme Orengo e Huyck (2001) transforma variações de palavras em um termo comum a elas. Por exemplo, o stem das palavras “escola”, “escolas”, “escolinha”, “escolar” é “escol”. A ferramenta utilizada para Stemming foi o algoritmo RSLPStemmer de Orengo e Huyck (2001), o qual está disponível na biblioteca NLTK de Bird et al. (2009).

A etapa de pré-processamento resultou em um conjunto de 7.472 publicações e 43.107 comentários, o que totaliza 50.579 documentos textuais. Esses dados alimentarão a próxima etapa, mineração de dados, a qual irá descobrir quais mencionam o tema Educação.

### **2.3 Mineração de dados**

A mineração de dados textuais pode ser realizada de duas formas, por meio de ferramentas léxico-sintáticas como o WordNetBr descrito por Silva (2010), e o SentiWordNet apresentado por Baccianella et al. (2010), ou por meio de algoritmos de aprendizado supervisionado. Pesquisa realizada por Smirnov (2017) apresenta uma análise da complexidade existente em publicações de redes sociais, a qual é mensurada com base na grande quantidade de publicações com erros de escrita, utilização de emojis, acrônimos e ironias. Uma análise realizada pelos pesquisadores nos documentos textuais coletados encontrou esses problemas, logo justifica-se a utilização de uma abordagem baseada em aprendizagem de máquina ao invés de abordagens baseadas em ferramentas léxicas.

A classificação foi realizada de forma binária, ou seja, o algoritmo desenvolvido recebeu como entrada um conjunto de dados de treino, um conjunto de dados para classificar e retornou como saída um conjunto de documentos textuais classificados como “Menciona Educação” e “Não menciona Educação”.

O pipeline de classificação utilizou três algoritmos: o CountVectorizer, o TfidfTransformer e o Support Vector Machine (SVM). Segundo Tan et al. (2005), o SVM é um algoritmo que utiliza vetores de suporte para classificar dados de um conjunto de teste, com base em um conjunto de treino previamente estabelecido, caracterizando-se assim como um algoritmo de aprendizado supervisionado. O motivo de se usar o SVM em relação a outras técnicas, é que conforme Tan et al. (2005), ele funciona muito bem com dados de alta dimensionalidade, como é o caso existente no presente estudo. Além disso, ele já foi aplicado por outros trabalhos para realizar a classificação de documentos textuais escritos no idioma português, tais como Tumitan e Becker (2014) e Sápiras e Becker (2014).

### **2.4 Avaliação**

Como o SVM é um algoritmo de aprendizado supervisionado, foi necessário treiná-lo para realizar a classificação, o que se fez por meio de uma base anotada de documentos textuais. A base de dados de treino foi criada por meio de um processo de anotação manual, ou seja, uma amostra de documentos textuais foi lida e classificada pelos pesquisadores. Para garantir a qualidade do treino, apenas foram considerados os documentos textuais anotados da mesma forma pelos pesquisadores. Este processo de

anotação resultou em uma base de treino com 127 documentos com menção à educação e 351 sem menção.

As métricas para avaliação dos resultados obtidos foram precisão, revocação, F1-score e acurácia. A avaliação dos resultados é sintetizada na Tabela 2. No geral, obteve-se 80,47% de acurácia, com uma taxa de erro de 19,53%.

**Tabela 2 - Avaliação dos resultados do pipeline de classificação.**

<b>Métrica</b>	<b>Menciona Educação</b>	<b>Não menciona Educação</b>
Precisão	71%	83%
Revocação	51%	92%
F1-Score	59%	87%
<b>Acurácia</b>	<b>80,47%</b>	

Fonte: Autor.

## 2.5 Resultados

Após a classificação dos documentos textuais, os resultados foram contabilizados. No total, houve o envolvimento de 3.487 pessoas distintas, ou seja, 9,68% dos membros do FalaTaquara publicaram em algum momento entre janeiro e junho de 2017 alguma postagem sobre Educação. Essas pessoas realizaram 1.214 publicações (14,74% da amostra) e 5.371 de comentários (6,02% da amostra) sobre Educação. A Figura 2 apresenta um acompanhamento mensal das postagens no Facebook.

Figura 2 - Acompanhamento mensal de publicações e comentários.



Fonte: Autor

A população manifestou-se no grupo FalaTaquara mais no início do ano (1498 documentos textuais em janeiro e 1216 em fevereiro). Observa-se que durante os seis primeiros meses de 2017 houve uma queda gradual de comentários, enquanto que a quantidade de publicações se manteve praticamente estável. Uma hipótese levantada pelos pesquisadores para o elevado número de postagens no início do ano, em relação aos demais meses, é o fator férias, visto que neste período as pessoas têm mais disponibilidade de tempo para utilizarem redes sociais de forma ativa. Outra hipótese é que, em janeiro e fevereiro ocorrem mais discussões sobre o início do período letivo.

### 3. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo identificar o quanto a população do município de Taquara fala sobre Educação em redes sociais, e para isso, desenvolveu-se um estudo de caso no grupo de discussão do Facebook denominado FalaTaquara. Foram extraídos 97,398 documentos textuais postados entre os meses de janeiro e junho de 2017. Após esses dados serem pré-processados e eles serviram como fonte de dados para a aplicação de um pipeline de classificação por meio de um algoritmo de aprendizado supervisionado de máquina, o SVM.

Com 80,47% de acurácia, é possível afirmar que 9,68% dos membros do Grupo FalaTaquara têm interesse no tema Educação, no período pesquisado. Também foi possível identificar que a maior parte das postagens ocorreram nos meses de janeiro e fevereiro.

O presente estudo pode ser ampliado das seguintes formas: (i) identificar as razões que levaram a queda de comentários ao longo dos do período estudado, para saber se isso ocorreu para educação ou para outros assuntos; (ii) aplicar esta pesquisa para outros assuntos (por exemplo: saúde e segurança) e (iii) apresentar o que a população fala sobre educação.

Os autores agradecem às Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT, pelo apoio ao projeto de pesquisa que resultou no presente artigo.

## Referências

BACCIANELLA, S.; ESULI, A.; SEBASTIANI, F. SentiWordNet 3.0: An Enhanced Lexical Resource for Sentiment Analysis and Opinion Mining LREC. Anais.2010

BIRD, S.; KLEIN, E.; LOPER, E. Natural Language Processing with Python - Analyzing Text with the Natural Language Toolkit. Sebastopol: O'Reilly Media, 2009.

CASTRO, L. N. DE; FERRARI, D. G. Introdução à Mineração de Dados. São Paulo: Saraiva, 2016.

LIU, B. Web data mining. New York: Springer, 2010.

ORENGO, V. M.; HUYCK, C. A stemming algorithm for the Portuguese language. Proceedings of the 8th International Symposium on String Processing and Information Retrieval (SPIRE). Anais 2001

SAPIRAS, L.; BECKER, K. Mineração da opinião sobre aspectos de candidatos a eleições em comentários de notícias. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 2014, Curitiba, Brasil. Anais [S.l.], 2014. p. 117–126.

SILVA, B. C. D. DA. Brazilian Portuguese WordNet: A Computational Linguistic Exercise of Encoding Bilingual Relational Lexicons. International Journal of Computational Linguistics and Applications, v. 1, n. 1, p. 137–150, 2010.

SMIRNOV, I. The digital flynn effect: Complexity of posts on social media increases over time. Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics). Anais 2017

TAN, P.-N.; STEINBACH, M.; KUMAR, V. Introduction to Data Mining, (First Edition). Boston, MA, USA: Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc., 2005.

TUMITAN, D.; BECKER, K. Sentiment-based features for predicting election polls: a case study on the brazilian scenario. In: IEEE/WIC/ACM INTERNATIONAL CONFERENCES ON WEB INTELLIGENCE, 2014, Warsaw, Poland. Anais [S.l.]: IEEE Computer Society, 2014. p. 8p.

**ÉTICA NA EDUCAÇÃO - GESTÃO E EMPREENDEDORISMO - SALA B106**

## **A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: ALUNOS DO SÉCULO XXI E O PARADIGMA DE ENSINAR**

Ubiratã Ferreira Freitas<sup>11</sup>

historiaubirata@hotmail.com

**Resumo:** O presente artigo foi desenvolvido para questionar em debate, a relação entre as aulas de História e os alunos do Ensino Médio do século XXI. Tal esboço reflete algumas possíveis causas do desinteresse pela disciplina de História, tornando-a secundária para o desenvolvimento dos alunos. O trabalho foi redigido em três momentos: em primeiro foi pensado encontrar as origens do desinteresse com base no sentido de escola que os pais transmitem para seus filhos; em segundo, visa ampliar a discussão, voltado para um currículo escolar mais atualizado e valorizando a História como disciplina importante para os alunos; e em terceiro, questionar as ações de valorização dos alunos afrodescendentes, partindo da implementação, das leis que dizem que todas as escolas devem ampliar seu currículo de conteúdos e valorizar a cultura africana no Brasil.

**Palavras-chave:** Alunos; História, Currículo de conteúdo. Políticas Públicas.

**Abstract:** This article was prepared for debate in question, the relationship between the discipline of history and high school students of the XXI century. This draft reflects some possible causes of the lack of interest in the discipline of history, making it secondary to the development of students. The work was written in three stages: first thought was to find the origins of disinterest based on sense of school that parents transmit to their children; second, aims to broaden the discussion, facing an updated curriculum and valuing history as important for students to discipline; and thirdly, to question the actions of recovery of African descent students, starting the implementation of laws that say all schools should broaden its curriculum content and appreciate African culture in Brazil.

---

<sup>11</sup>Mestre em História, doutorando em História, PPGH – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Orientação Prof. Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos. Artigo apresentado no I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e do I Seminário do Programa Intitucional de Bolsas de Iniciação à Doscência – PIBID. FACCAT, 16, 17 e 18 de Junho/Taquara-RS, 2016.

**Keywords:** Students; History; Curriculum content; Public Policy.

Pensando no desenvolvimento da educação brasileira e na construção do conhecimento científico, para o incremento evolutivo dos atores sociais e visando ampliar uma gama de discussões a respeito da relação professor-aluno, este trabalho centra-se na discussão entre a disciplina de História e suas especificidades aplicadas no decurso do Ensino Médio.

Ensinar História para a sociedade atual torna-se um desafio para os profissionais que atuam, não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis da educação brasileira, pois a sociedade que se apresenta no século XXI está voltada para um conhecimento de informações imediatistas e globalizada, sem uma resposta efetiva da compreensão dos conteúdos que transitam em todos os meios de comunicação.

Uma das questões relevantes sobre o desenvolvimento da disciplina de História no Ensino Médio é perceber que os elementos que constituem a sociedade brasileira em sua base, se modificaram, fragmentaram-se, ou seja, essa percepção centra-se na perda da referência social familiar, cujos elementos culturais da História Oral, que deveriam ser repassados pelos mais velhos, estão interferindo e refletindo-se na perda do conhecimento empírico histórico oral, que deveriam ser recebidos pelos alunos, com isso a história familiar vai perdendo sua essência e sentido, e os jovens vão deixando escapar os valores históricos e memórias familiares, não dando importância para a sua história e para o aprendizado da História.

As dificuldades da prática em sua totalidade e o desinteresse dos educandos fazem dos conteúdos de História uma disciplina secundária em sua formação educacional. Com isso, pensar uma saída emergente seria, talvez, a formação de um novo currículo de História para o Ensino Médio, em vista que o atual está defasado para os alunos do século XXI.

Analisando o público que se encontra em sala de aula, é possível verificar a presença do capitalismo de consumo, o que não condiz com as necessidades básicas e sociais de muitos alunos, e isso não dá necessidade e sentido de entender seu passado, a história de seus familiares e a sua própria história, assim não faz sentido entender a História da humanidade, não sendo prioridade para os mesmos. Com isso se caracterizando um mau desempenho e desenvolvimento na área das Ciências Humanas, refletindo diretamente essa realidade em seu cotidiano, a falta de valores éticos, morais, respeito e relações humanas com seus colegas.

### Segundo Guimarães Neto:

Se ele é oriundo de camadas populares, os desafios que enfrenta são considerados maiores. Para esse estudante, a escola não se apresenta necessariamente como principal instituição que o vincula à sociedade. Abandonar ou deixar em segundo plano a escola para trabalhar passa a ser uma saída para a sobrevivência de sua família e até mesmo de sua vida, na medida em que, pelo trabalho, consegue “recursos para o lazer, namoro e o consumo”, reafirmando sua condição juvenil. (GUIMARÃES NETO, 2012, p. 126).

O aluno atual não possui ligação com a instituição escolar, não lhe foi passado valores que atribuam o conhecimento científico em sua realidade cotidiana, faltando para esse aluno a fundamentação que vislumbre a sua permanência dentro da escola. Com base nisso, a importância que é dada pelos pais à escola também reflete diretamente nos filhos, esses, chegam dentro das salas de aula obrigados pela lei e fiscalizados pelos Conselhos Tutelares, com isso, o desinteresse torna-se inevitável e visível, possibilitando uma grande chance de evasão na primeira oportunidade que o aluno encontrar.

Nesse sentido, ensinar História torna-se inviável, pois não preenche as necessidades dos alunos, mesmo tentando referenciar o seu cotidiano em relação aos fatos históricos, o desinteresse se apresenta naturalmente. No entanto, acreditamos que não seja a História a única disciplina rejeitada dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A formação social e seus valores estão descompassados com a realidade, a linguagem empregada pelos alunos em todos os níveis se desenvolve em um declínio estereotipado, o senso comum se tornou mais comum, com isso, as dificuldades de uma possível reviravolta em busca de uma reestruturação do ensino e seus signos educacionais, para muitos, não é viável, pois facilita assim a manobra e a alienação social.

### Segundo Schopenhauer:

Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e de aprendizagem, assim como grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam. (SCHOPENHAUER, 2008, p. 19).

A quantidade de escolas, alunos e professores não quer dizer qualidade. Se analisarmos quais “tipos” de alunos estamos formando, podemos chegar a um consenso de que, em sua maioria, não correspondemos e nem formamos alunos com base nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas públicas. Com isso, ensinar História e as

disciplinas que fazem parte das Ciências Humanas, torna-se um desafio para os professores. Nossos alunos não conseguem se visualizar como agentes históricos, pois não se interessam em saber sobre um tempo passado, que era um presente, e que muitas conquistas que hoje desfrutamos foram, em muitos casos, frutos de movimentos sociais que se originaram em manifestações em prol de um reconhecimento de valorização, que viabilizasse condições de vida para a sociedade em tempos futuros.

Essa percepção torna-se muito difícil para os alunos, pois eles não possuem “sentidos de valores”, ou seja, valores de base familiar, valores de base social - somente valores de grupos para se sentirem inseridos, com isso, o Capitalismo é um dos fortes concorrentes que permeiam entre a educação e o consumo. Em muitos casos, o que interessa é obter um bem de consumo e fazer parte de um determinado grupo, assim às referências vão se esvaído e o reconhecimento histórico vai se perdendo em sentidos sem sentidos.

Carlos Rodrigues Brandão (2007) enfatiza o conhecimento dos aldeões, não existindo uma escola como instituição, mas uma educação como base primária de sobrevivência, com isso, os ensinamentos vão passando pela História Oral, pela experiência, pelos valores atribuídos aos conhecimentos tribais, pelas hierarquias e pela manutenção de todos. São esses desenvolvimentos tribais que parece que perdemos com nossos alunos na atualidade, a sociedade mudou de tal maneira que as crenças antigas parecem que perderam o lugar para “coisas fúteis e sem nexos”, assim, o desinteresse sobre as origens da vida, das famílias, dos valores morais e éticos, não têm mais importância em uma realidade de consumo e de prazeres onde nossos alunos estão inseridos.

Dentro dessa ótica, pensar a educação em valores passados pode ser um engano, já que nossos alunos dão valores a coisas que, em muitos casos, não fazem sentido para os professores, mas não podemos esquecer que as mudanças aconteceram e, Segundo Brandão: “A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com imagens que se tem de uns e de outros” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

É nesse sentido que pensamos que as mudanças de comportamentos e valores não condizem com os valores empregados por nós professores de História. Enquanto não houver uma postura mais efetiva, um reconhecimento que nosso currículo está defasado e sem “importância” para nossos alunos, as dificuldades do ensino de História

vão permear, ainda, por longos períodos. Fazer-se entender a partir de representações do passado é vislumbrar uma educação de qualidade com bases efetivas no conhecimento científico, mas para isso, necessitamos de políticas públicas voltadas a uma reformulação em sua totalidade da educação.

### **As representações do passado para o desenvolvimento social**

#### Segundo Conceição Cabrini:

A história estuda as ações dos homens, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos. Essas relações estão em permanente movimento, são essencialmente dinâmicas e contraditórias. Produzir história, para nós, é procurar captar, recuperar essas relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços. Em decorrência disso, necessitamos de um tipo de procedimento adequado aos fenômenos históricos que estão sempre em movimento e que evidenciam manifestações contraditórias. (CABRINI, 1987, p. 33).

Perceber esses movimentos históricos é dever dos historiadores, mas para isso, também há necessidade de “ampliar horizontes”, ou seja, cada professor deve buscar qualificar-se para perceber que o mundo não é estático, e que se movimenta rápido, se desconstrói e se reconstrói com paradigmas que devem provocar um entendimento mais elaborado para dar conta das modificações e relações sociais que vão se destruir e reconstruir, para isso a mudança curricular deve acontecer, não podemos permanecer com conteúdos curriculares e modelos ultrapassados para querer que nossos alunos gostem de História, Filosofia, Sociologia ou Geografia.

Como foi dito acima por Conceição Cabrini, os procedimentos devem contemplar o movimento histórico. Não temos dentro, da área das Ciências Humanas, uma pedagogia que favoreça a melhora de nossas aulas; há a necessidade de inventar estratégias e dar conta de práticas educacionais relacionadas à disciplina para tentar trazer o aluno em uma realidade que ele se sente desconfortável, que não o atrai, que ele não se importa.

#### Segundo Maria Auxiliadora Schmidt:

Provocar a ruptura com o ensino tradicional de História é um desejo expresso pela maioria dos professores de História que, com suas experiências individuais ou coletivas nas salas de aula, vêm realizando contribuições nesse sentido. Além disso, trata-se também de um objetivo proposto em sucessivos debates, discussões e propostas curriculares, bem como em publicações e encontros nacionais e internacionais. (SCHMIDT, 2001, p. 216).

Acreditamos que seja essa “ruptura curricular” que necessitamos para que os alunos percebam o prazer de estudar a disciplina de História. Embora alguns professores

busquem diversificar suas aulas, a grande maioria repete o que está nos livros didáticos, à cópia de tantas páginas, as perguntas tradicionais, as correções das perguntas, e o fazer a prova. Essa reprodução do conteúdo programático é sentido dentro da sala de aula, quando alunos que entram no Ensino Médio se deparam com o texto, com leituras, com trabalhos de apresentação sem poder ler em tirinhas de papel. As dificuldades de entender os movimentos históricos, a inibição por falta de conhecimento e o não entendimento do significado do movimento histórico refletem no chavão: “não gosto de História, é muito chata essas aulas”.

Tudo isso faz da disciplina de História uma disciplina “secundária”, sem uma efetiva valorização, sem um significado para os alunos. Não estou aqui dizendo que a História não tem importância, mas que devemos dar um olhar mais atento “ao movimento histórico contemporâneo”, a sociedade e seus desdobramentos de desenvolvimento mudaram os valores morais e éticos, com isso, nossos alunos nasceram em outro momento, onde os elementos de fundamentação social não estão bem definidos.

Podemos relacionar o professor de História com um artesão, mais específico, um oleiro, que busca na argila a plasticidade para fazer a sua obra cerâmica, as mãos que sente o barro são as mesmas que depois a pintam, decora e se enche de orgulho da peça acabada. Na educação não é diferente, o mesmo sentimento de trazer um entendimento específico, que movimenta os significados de povos, indivíduos e costumes estão interligados na composição social, essa deve ser moldada e pensada como agentes históricos de determinados tempos e períodos que se distinguem entre o fazer e o reconhecer-se dentro de seus grupos.

Segundo Carlos Brandão:

A argila que resiste às mãos do oleiro, mas que se deixa conduzir por elas a se transformar na obra feita: o adulto educado. Quando o educador pensa educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que da forma e o polimento. Mas ao fazer isso, na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a ser transformado, quanto a fôrma que iguala e deforma. (BRANDÃO, 2007, p. 25).

Essa passagem reflete bem quem são o “barro” e a “obra acabada”, e é nesse sentido que temos tentado buscar entendimentos lógicos para redefinir o que é uma aula de História. Aos professores que se dedicam ao ensino do passado e tentam dar um sentido desse passado aos que inventam aulas expositivas para chamar a atenção dos alunos, estão todos em uma caminhada árdua e, com pouca perspectiva de atingir seu ideal, já que somos reféns de um currículo ultrapassado, que atrelado a outros cursos,

necessitam desse conteúdo, assim, torna-se um pouco difícil atingir outro patamar de objetos de estudos para satisfazer a população de alunos e atraí-los para o prazer das aulas de História, dando sentido com conteúdo agradáveis que supram suas necessidades cotidianas e que ampliem seu conhecimento científico, fundamentado em sua realidade.

### **Os alunos negros: reconhecimento ou mais um de sua História**

Neste trabalho foram ditas as supostas ou possíveis causas do desinteresse dos alunos pela disciplina de História, buscando legitimar as determinações e desencontros no que diz respeito ao conhecimento histórico do Brasil, do Estado, do regional e do cotidiano dos sujeitos que fazem parte de uma sociedade composta, em sua maioria, de senso comum. Dentro de tais questões, vislumbro uma possibilidade de tentar elucidar tais referências que foram escritas sobre as dificuldades na educação e na formação do conhecimento científico, onde a representação, a cultura e a história fazem parte importante da concepção e formação social de cada lugar, de cada indivíduo.

Dentro desse contexto de “alunos em sua totalidade”, se encontram os alunos negros que, em sua maioria, não terminam o Ensino Fundamental e, muito menos, o Ensino Médio por diversos fatores, inclusive a descrença na educação. A luta pela igualdade racial e pelos direitos sociais dos afrodescendentes, já começa em um desacordo na tentativa de ser reparado. Segundo a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências”. Não dando conta das necessidades urgentes de tais aplicações, e não aplicando dentro das escolas.

Outra lei, a 10.639/2003, complementa a lei 9.394/96, que amplia e legitima que todas as escolas brasileiras deveriam incrementar no currículo escolar as questões da cultura africana, segundo o "Art. 26-A". “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Essa questão curricular torna-se, novamente, um item em pauta, pois em sua maioria, as escolas não contemplam o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, e em muitos casos, o dia 20 de novembro não é considerado por algumas escolas. Então, como valorizar a disciplina de História e fazer com que os alunos negros e brancos se

vejam como cidadãos, se a própria lei que determina um currículo voltado à preservação cultural de afrodescendentes não é cumprida?

Segundo o inciso § 1º e 2º da Lei 9.394/96 e complementado pela lei 10.639/2003:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (SILVA, 2007, p. 41).

A partir da data de 20 de dezembro de 1996, foi estabelecido que dever-se-ia formar um currículo que desse conta das questões afrodescendentes dentro do Brasil. Essa lei veio reparar e trazer a possibilidade de enfatizar um outro olhar sobre a História do Brasil e as mazelas da escravidão, visando valorizar a descendência da “história dos desfavorecidos”, no caso, os africanos escravizados em terras brasileiras.

Mas, na prática, quase nunca foi implementado tal currículo. Por que isso não foi efetivado dentro das escolas? Quais empecilhos que denotam a não aplicação de um currículo que valorize os alunos negros afrodescendentes nas escolas públicas, já que existe uma lei desde 1996? Essas questões são relevantes para se entender que, para muitos educadores, professores, historiadores, as questões da africanidade não têm importância para a disciplina de História, e assim, não é valorizado um currículo com temáticas que dizem respeito à história do homem negro no Brasil.

Por séculos, a História Oral é a transmissora de conhecimentos, costumes, crenças, experiências e tudo que diz respeito à vida do homem. Com base nesses entendimentos, a História – se podemos dizer – é a fiscalizadora do desenvolvimento e conhecimento humano, com isso, eleva-a a uma disciplina de suma importância para se compreender como tudo se constitui, como se arquitetou e como tais reflexos de atitudes desenvolveram sociedades complexas e singelas, mas todas com conhecimento em alguma coisa, com valores e costumes que deram a fundamentação para a vida cotidiana.

Segundo Edimilson Pereira:

Ao tratar das populações afro-brasileiras, um modo expressivo de relatar as contingências históricas do tráfico, da readaptação dos africanos ao Brasil e da formulação de uma nova identidade no continente americano se desenhou através da oralidade. [...] os dados fornecidos pela oralidade e pelos registros documentais não podem ser vistos apenas como contrapontos da chamada história oficial, pois a compreensão de seus esquemas revela as tensões que

levam os grupos a construir diferentes sentidos para os feitos históricos. (PEREIRA, 2007, p. 81)

A necessidade da História como norteadora do movimento social é fundamental para o desenvolvimento das pessoas, pois elas são os agentes históricos, os sujeitos que fazem a história acontecer, mas em casos como o não cumprimento das leis citadas acima, onde a valorização dos afrodescendentes deveria ser ampliada para que tivessem a sua história contada e apreendida por todos.

A falta dessa referência histórica nos leva a mesmice, ao anacronismo da informação distorcida sobre si própria, ou seja, para os alunos negros, os valores que devem ser absorvidos são os valores e costumes da sociedade acidental, no caso, a cultura branca, e isso são elementos fáceis de perceber, são detectáveis pelos cortes de cabelos e descoloração, pelas roupas, atitudes e classificações que perpassam por várias gerações. Assim podemos destacar o que: “A imposição de uma ‘história’ baseada na voz de um grupo privilegiado constitui um ato de violência, que reduz a lógica do diálogo, embora não seja possível dizer que interrompa de forma absoluta a geração dos discursos marginalizados”. (PEREIRA, 2007).

A busca de um reconhecimento institucionalizado é o que todo o povo quer, para isso, a escola deve dar conta desse empreendimento, assim valorizar as atividades cotidianas de cada aluno e, com isso, ampliar a gama de conhecimento individual, viabiliza seu desenvolvimento e o instrumentaliza para reconhecer os valores de cada sociedade, de cada região, de cada grupo e, com isso, valorizar a sua história como agente construtivo da História.

Segundo Edimilson Pereira:

Reconhecer as tensões existentes entre a ‘escola do governo ‘ e a ‘escola da vida’ implica uma etapa de um empreendimento mais amplo, que deve pensar a escola como decorrência da vida, portanto, como lugar de atitude que superam as circunstâncias da cena política para entender às expectativas maiores da sociedade organizada. A escola da vida é a escola das pessoas interessadas na formulação de propostas humanistas que impeçam os governos de tomar medidas contrárias à justiça social. Nesse sentido, é interessante uma aproximação aos procedimentos adotados pelos vários agentes que participam dos processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos (PEREIRA, 2007, p. 83).

Para concluir, é importante percebermos como a necessidade de um novo currículo é vital para o desenvolvimento dos nossos alunos, a disciplina de História somente tornará ser vista com outros olhos pelos nossos estudantes, quando for possível perceber que o tempo passado é um “instrumento de revisão” de um cotidiano presente, ou seja, um tempo presente que foi estabelecido com desenvolvimento em prol de um

futuro que em muitas vezes, não foi planejado e sim moldado de acordo com as necessidades de cada época.

Esse reconhecimento das “tensões” visa ampliar um novo olhar sobre as classes desfavorecidas, sobre os rejeitados sociais, dando a oportunidade de um reconhecimento de sua história, de suas origens e que possa ser reconhecido, não somente pelos agentes dispostos e expostos em um quadro social, mas por toda uma sociedade que exclui, determina e conta uma história somente por um ângulo, não dando a chance de uma nova abordagem sobre determinados objetos.

Somente através da disciplina de História podemos rever os fatos de valores morais, éticos e sociais, de acordo com as realidades de seus agentes históricos, assim, a importância e ao mesmo tempo a descrença na disciplina, faz ressurgir um novo tempo histórico, uma nova perspectiva, um novo paradigma a ser enfrentado pelos professores, que é viabilizar aos alunos um novo olhar sobre os “fatos históricos contemporâneos” e valorizar cada movimento sem sua totalidade em torno do grande eixo que se chama sociedade.

## **Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, M. Pilar; et al. O ensino de História. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. GUIMARÃES NETO, Euclides. Educar para a Sociologia: contribuições para formação do cidadão. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Malungos na Escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: paulinas, 2007.

SCHOPENHAUEER, Arthur. A Arte de Escrever. Porto Alegre: LP&M, 2008. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVAS, Mauricio Pedro da. Novas Diretrizes Curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: A Lei 10.639/03. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p.39-52, jan./jun. 2007.

**ARQUITETURA CEREBRAL E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO  
ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS NO  
DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS EMPREENDEDORES**

Edemilson Pichek dos Santos

Enfermeiro. Mestrando em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós  
Graduação (PPGDR) da FACCAT  
edemilson@sou.faccat.br

Gímerson Erick Ferreira

Enfermeiro. Professor Assistente do Curso de Enfermagem das Faculdades  
Integradas de Taquara (FACCAT)  
Doutor em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF-UFRGS)  
gimersonferreira@faccat.br

Cármem Marilei Gomes

Bióloga. Professora Assistente dos Cursos de Enfermagem, Fisioterapia e  
Psicologia da FACCAT  
Doutora em Neurociências pelo Programa de Pós-Graduação em Neurociências  
da UFRGS  
cmarilei@faccat.br

**Resumo:** As neurociências mostram que as configurações cerebrais podem ser modificadas e potencializadas em detrimento das experiências proporcionadas pelo meio. Pensar a educação a partir desse conhecimento constitui grande desafio, especialmente quando se trata da formação no ensino superior, e quando uma das competências que precisa ser desenvolvida é o empreendedorismo. Sob este enfoque, e partindo das contribuições mais recentes da Ciência da Mente, Cérebro e Educação (MCE), o presente artigo visa discorrer acerca do modo como as experiências práticas vivenciadas por acadêmicos no ensino superior podem influenciar a arquitetura cerebral no estímulo ao desenvolvimento da competência empreendedora. Os resultados mostram que, para além de sugerir novos modos de ensinar e de aprender, faz-se necessário auxiliar proporcionar aos atores estratégicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a encontrar sentido para o seu fazer. Nesse sentido, as

contribuições da MCE para a formação de profissionais empreendedores reside em pensar e fomentar o desenvolvimento de novas e diferentes metodologias, tornando objetivo aquilo que até então estava no campo do subjetivo.

**Palavras-chave:** Neurociência. Ensino. Aprendizagem. Competências. Empreendedorismo.

## 1. Introdução

Formar profissionais empreendedores, dotados de habilidades reflexivas e capazes de compreender e solucionar problemas diversos, fundamentados em conhecimentos teórico-práticos, é um dos objetivos prospectados por muitas instituições de ensino. Entretanto, o desenvolvimento da competência empreendedora ainda é um desafio educacional, pois o paradigma que ainda prevalece em grande parte dos contextos educacionais está muito distante dos ideais almejados na contemporaneidade (HENGEMÜHLE, 2014).

A imersão discente em atividades práticas e estágios é capaz de fomentar a competência empreendedora, uma vez que nestas propostas de formação, há maior aproximação da realidade na qual o discente atuará e das atividades teóricas já vivenciadas. Contudo, a aproximação da realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, sendo necessário que os educadores destas atividades procedam, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA; LIMA, 2012). Essa caminhada conceitual traduz-se em uma via para a proposição e desenvolvimento de características empreendedoras.

A importância do empreendedorismo, no contexto da sociedade atual é cada vez mais relevante, considerando os fenômenos da economia local, o processo de globalização, a evolução tecnológica e o desenvolvimento das potencialidades humanas (STOCKMANN, 2014). Essa perspectiva traduz a necessidade de aproximar a formação profissional às práticas empreendedoras, nas mais diversas áreas de atuação, visando transformar e qualificar realidades. Nesse sentido, as condições e o ambiente de ensino nas instituições de ensino superior, a articulação teoria e prática, e a formação e qualificação do professor, são aspectos que interferem na qualidade da aprendizagem do

discente, e, a depender do modo como são conduzidos, podem influenciar no desenvolvimento de características empreendedoras.

A utilização de métodos e práticas de ensino pouco atraentes desmotiva o discente, inibindo o seu interesse em construir seu conhecimento. Logo, compreender o processo de ensino e aprendizagem, bem como os problemas que dele emergem, é alvo de interesse de diversos campos do conhecimento, e, dentre estes, da ciência da mente, cérebro e educação (MCE), campo emergente que busca unir e compartilhar o conhecimento produzido em três grandes áreas: a psicologia (mente), a neurociência (cérebro) e a pedagogia (educação) (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2010).

Nesse sentido, a ciência da MCE ao interseccionar as áreas da pedagogia, psicologia e neurociência em prol do ensino e da aprendizagem, apresenta-se como novo e abrangente olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que pode se rumar a uma proposta de estímulo ao desenvolvimento de características empreendedoras. De acordo com Tokuhamas-Espinosa (2010), quando o professor está munido de conhecimentos multidisciplinares sobre o funcionamento do sistema nervoso, dos comportamentos humanos e das estratégias pedagógicas, suas ações facilitam o aprendizado dos alunos.

Na perspectiva dessa reflexão neurobiológica, este estudo está centrado nas significativas evidências da conexão da ciência da MCE para a construção do aprendizado. Tem como objetivo refletir criticamente a educação superior a partir desse conhecimento, especialmente ao considerar o empreendedorismo como uma das competências que precisa ser desenvolvida por futuros profissionais.

## **2. Neurociências, ensino superior e empreendedorismo**

A formação de profissionais empreendedores, no cenário contemporâneo, torna-se necessidade estratégica para as instituições de ensino que a cada dia mostram-se mais preocupadas com o seu desenvolvimento; para os futuros profissionais, preocupados com sua empregabilidade; bem como para os empregadores e trabalhadores dos serviços, que buscam profissionais diferenciados, aptos a lidarem com as mais variadas demandas, equacionando os problemas cotidianos do contexto laboral (HENGEMÜHLE, 2014). Nesse sentido, emerge a necessidade de profissionais dotados de características empreendedoras, os quais possuam um olhar aguçado para a detecção de problemas, buscando para eles soluções e compreensões baseadas em evidências.

Sob tais pressupostos, as estratégias pedagógicas adotadas para determinados grupos, precisam levar em consideração as características particulares de cada população e, mais que isto, os aspectos individuais dentro de cada população. Tendo isso em vista, e visando um processo educacional permeado pelo estímulo ao desenvolvimento de características empreendedoras, as estratégias pedagógicas precisam ser adaptadas de acordo com o perfil dos estudantes. Assim, a aplicação das diretrizes da ciência da MCE, permitem traduzir os conhecimentos neurobiológicos, psicológicos e pedagógicos em ações que vislumbram melhorias no processo de ensino-aprendizagem, focadas no desenvolvimento de características empreendedoras.

Desse modo, parte-se dos pressupostos que: a) a produção de estratégias de ensino e aprendizagem, a partir dos procedimentos metodológicos que integram as diretrizes da ciência, mente, cérebro e educação, podem resultar no desenvolvimento de características empreendedoras nos estudantes de graduação; b) a aplicação prática da ciência da MCE às situações educacionais favorece o desenvolvimento de um sujeito com mentalidade diferenciada, motivado pela necessidade de realização e pelo impulso de empreender, tendo em vista que, ao confrontar-se com problemas do seu contexto social e profissional, (re)age com respostas incomuns nas mais diversas áreas.

## **2.1 Neurociências e educação: interações cerebrais com o ambiente e os processos de aprendizagem**

As pesquisas atuais das neurociências, associadas à educação, reafirma a importância e a necessidade de novas e diferenciadas estratégias didático-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, bem como a formação de educadores capazes de possibilitar interações promissoras com o ambiente e que favoreçam a aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se hoje no ensino superior brasileiro, a necessidade de processos de ensino e aprendizagem os quais favoreçam a formação de sujeitos propositivos, ativos e questionadores, capazes de intervir proativamente na realidade em que vivem (OLIVEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2017).

A neurociência articulada à educação se ocupa das análises e investigações de como o cérebro humano aprende, ou seja, da compreensão sobre como as redes neurais são vinculadas no âmbito da aprendizagem, e de que modo os estímulos se consolidam no cérebro, as memórias se caracterizam

eaacessibilidadedasinformaçõesseconsolidam.Nessadimensão, os estímulos oriundos do ambiente são fundamentais para que os neurôniospossamconstruir novas sinapses, e, dessa maneira, o processo de aprendizagem se consolida como o processo pelo qual o cérebro age perante aos estímulos propiciando as sinapses (COSENZA; GUERRA, 2011).

A maneira como um estudante comporta-se nos espaçosacadêmicos,interagindocom os atores partícipes deste processo, em termos de tomada dedecisãoecontrole emocional,vai depender do estágio de desenvolvimento de seu sistema nervoso (COSENZA; GUERRA, 2011). Isso porque, o aprendizado é regulado tanto por fatores biológicos (funcionamentodo cérebro e restante do corpo), quanto por fatores psicológicos (emoções e comportamentos), sendo a combinação destas duas esferas resultantes de uma grande variabilidade de indivíduos, que ainda serão moldados conforme as condições ambientais em que interagem (VIVAN, 2012).

Sob tais pressupostos, as estratégias pedagógicas adotadas para determinados grupos, precisam levar em consideração que o aprendizado é regulado tanto por fatores biológicos (funcionamento do cérebro e restante do corpo) quanto por fatores psicológicos (emoções e comportamentos). A combinaçãodessasduasesferasvairesultarenumagrandevariedadede indivíduos que ainda serão moldados de acordocomascondiçõesdoambienteemquevivem (cultura, condição socioeconômica). Tendo isso em vista e visando um processo educacional eficiente, as estratégias pedagógicas têm de ser adaptadas de acordo com o perfil dosalunos. Todas essas variáveis – como o cérebro aprende, inteligência emocional, suprimento de necessidadesbásicas,cultura,condiçãosocioeconômicaeoutros– precisamestarpresentesnoplanejamento da estratégia (BEAR et al, 2008, COSENZA e GUERRA, 2011).

## **2.2 Contribuições das diretrizes da ciência da mente,cérebro e educação na formação de empreendedores**

Através de um desenvolvimento transdisciplinar, a ciência da mente, cérebro eeducação (MCE) surgiu como uma nova disciplina, tendo suas raízes nas três áreas que a compõe (pedagogia, neurociência e psicologia). A MCE configurou-se como uma disciplina independente das três áreas formadoras. Ou seja, há intercâmbio de conhecimentos entre pedagogia, neurociência, psicologia e ciência MCE, mas cada qual

possui suas diretrizes próprias (VIVAN, 2012). Tendo esses fatores em vista, Tokuhama-Espinosa (2010) propõe dez diretrizes para a aplicação da ciência da mente, cérebro e educação às situações educacionais presenciais. Elas são a tradução dos conhecimentos neurobiológicos, psicológicos e pedagógicos em ações que têm como objetivo melhorar o ensino e aprendizagem. A seguir, estão descritas as dez diretrizes:

**1) Ambiente:** o ambiente educacional é construído com base na empatia e no afeto, e, desse modo, os alunos ao desenvolverem uma relação de proximidade com os colegas e professores, têm o aprendizado facilitado (GOLEMAN, 1995).

**2) Sentido, significado e transferência:** quanto mais próximo da realidade do estudante a informação for, melhor ele a reconhecerá, pois quando o estudante consegue compreender o sentido e o significado da informação para ele, a transferência de conhecimento é potencializada.

**3) Diferentes caminhos para a memória:** é importante preparar atividades que estimulem vários caminhos sensoriais, promovendo recapitulações e disponibilizações dos assuntos em diferentes formatos, facilitando a retenção da informação (GARDNER, 2005; BEAR et al., 2008).

**4) Período de atenção:** quanto mais envolvido o aluno estiver com a tarefa, mais tempo ele será capaz de concentrar-se, visto que as pessoas apresentam períodos de atenção limitados que variam de acordo com seu interesse pelo assunto, seu estado fisiológico, tipo de atividade, sendo importante investirem características de contraste e novidades (COSENZA e GUERRA, 2011).

**5) A natureza social do aprendizado:** o aprendizado pode ser maximizado através do estímulo à participação e reflexão do aluno em atividades coletivas, pois isto o ajuda a reter melhor a informação e tornar-se ativo na construção do seu próprio conhecimento.

**6) Conexão mente corpo:** os estados do corpo influenciam o funcionamento da mente. Aspectos fisiológicos têm grande impacto nas capacidades de concentração, atenção e retenção de memória, cabendo ao professor estar atento para lapsos que possam indicar problemas. (BAARS e GAGE, 2010).

**7) Orquestração:** diferentes habilidades de diferentes pessoas devem ser combinadas de modo a formar um corpo plural de conhecimentos e benefícios do grupo, cabendo ao professor organizar os grupos de alunos, negociar soluções, estabelecer empatia, ligação pessoal e analisar socialmente o todo (GOLEMAN, 1995).

8) **Processos ativos**: ao envolver os estudantes a participar mais ativamente dos processos de aprendizagem, estes desenvolvem maior capacidade de raciocínio. O papel do professor, aqui, é motivar os estudantes, uma vez que estando motivados envolvem-se mais ativamente no aprendizado (COSENZA e GUERRA, 2011).

9) **Metacognição e autorreflexão**: deve ser permitido ao aluno um tempo para autorreflexão, repensar sobre o aprendizado, pois ajuda o aluno a compreender os conceitos estudados uma vez que o pensamento crítico é estimulado.

10) **Aprendendo por toda vida**: a plasticidade cerebral é o elemento chave que permite aprender por toda a vida, logo, novos conhecimentos criam novas sinapses, um processo que ocorre em todas as idades e não somente nos períodos sensíveis.

Estas diretrizes, segundo Tokuhamas-Espinosa (2010), têm o objetivo de confirmar as boas práticas através de evidências científicas, explicando como as pessoas aprendem e, conseqüentemente, melhorar a maneira de ensinar, o que pode proporcionar maior credibilidade às estratégias pedagógicas, uma vez que os métodos utilizados nos espaços acadêmicos seriam, com evidências, os melhores e os mais eficientes. Nesse sentido, a proposição de estratégias metodológicas que favoreçam o desenvolvimento de características empreendedoras no processo de ensino e aprendizagem, mediadas pelas diretrizes da MCE representa uma oportunidade ímpar para desenvolver características empreendedoras nos futuros profissionais, uma vez que tal proposta seria capaz de provocar mudanças no sistema de ensino, fundamentado nos avanços da neurociências e comportamento.

### **2.3 Neurociências e formação empreendedora: o empreendedorismo na pauta da escola**

A educação focada em princípios do empreendedorismo viabiliza a formação de um sujeito que reconhece as potencialidades e fragilidades do seu contexto, bem como suas habilidades e competências para criar, sobressair e enfrentar a realidade social e econômica. Assim, consegue buscar mecanismos para enfrentar e criar diferentes modos de garantir a sustentabilidade das ações que desenvolve (DOLABELA, 2007).

Logo, reconhece-se a necessidade de estimular nos espaços de formação, a transformação das estratégias de ensino-aprendizagem, as quais, dentre outras características, valorizem o rompimento de estruturas cristalizadas e modelos convencionais de ensino. Tais iniciativas possibilitam a formação de

profissionais preocupados com o desenvolvimento de práticas sociais proativas e comprometidas não somente com o mercado de trabalho, mas com o indivíduo, o coletivo e a transformação social (FERREIRA, et. al., 2013).

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas e habilidades específicas para executar as operações e ações próprias do seu fazer. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais os profissionais se deparam, uma vez que a redução do seu fazer às técnicas, não dá conta do conhecimento científico, nem da complexidade das situações cotidianas (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nessa perspectiva, as disciplinas dos cursos de formação nas universidades, não devem ficar reduzidos “à hora da prática”, cuja formação insira-se numa lógica curricular desvinculada da problemática e da importância de entender as raízes dos problemas cotidianos. O repensar a essa questão, assumindo a crítica e a reflexão acerca da realidade existente, numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções aos problemas sociais, estruturais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço acadêmico e na ação dos seus profissionais, favorece o desenvolvimento de características empreendedoras, fortalece práticas interdisciplinares no contexto de trabalho, e estimula o rompimento da dicotomia existente entre teoria e prática.

Portanto, formar profissionais competentes e empreendedores exige o remodelo do processo formativo, dos educadores e das práticas pedagógicas. Para tal, os problemas e as curiosidades, os mais diversos possíveis, precisam ser inseridos no espaço acadêmico, para estimular o desenvolvimento de características empreendedoras no futuro profissional. As abordagens metodológicas desenvolvidas nos locais de práticas e estágios precisam ter sintonia com a teoria apreendida, precisam de sentido e de serem vistos como úteis, aplicáveis. Assim, as estratégias metodológicas precisam despertar nos estudantes modos proativos de agir e de intervir ante os problemas com os quais se deparam, para que assim, adquiram bagagem sólida e aplicável à sua vida profissional (HENGEMÜHLE, 2014).

### **3. Considerações finais**

As contribuições da MCE para a formação de profissionais empreendedores reside em pensar e fomentar o desenvolvimento de novas e diferentes metodologias, tornando objetivo aquilo que até então estava no campo do subjetivo. Nesse sentido, vale a fazer necessário fazer a ligação entre a neurociência e a formação profissional empreendedora, de modo a proporcionar uma direção efetiva e passível de ser empregada na prática do ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento de profissionais empreendedores implica novos paradigmas para a educação, pois afirmam que os alunos são construtores do seu conhecimento. Nessa compreensão, o aluno deve ser considerado em seu contexto geral, e este possui outras inteligências. O educador é o facilitador do processo de aprendizagem, e não um transmissor de informações prontas, logo o professor precisa conhecê-las para compreender a singularidade de seus alunos.

Os conhecimentos científicos agregados à educação podem interferir de maneira mais efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, vê-se como necessária a promoção da formação de profissionais da educação com conhecimentos de neurociência, pois, embora sejam evidenciadas muitas relações entre as duas áreas de conhecimento, seus desdobramentos práticos para formação docente ainda são tímidos.

Por sua vez, admite-se que a área de neurociências está cada vez mais conectada com a noção de que as práticas educacionais voltadas para os processos de ensinar e de aprender podem orientar a formação empreendedora. Portanto, o contexto desta análise reflexiva, em sintonia com a visão de vários autores, conclui-se que iniciativas que consigam aproximar as áreas de neurociências e de empreendedorismo podem orientar políticas educacionais de longo prazo e fazem sentido para subsidiar procedimentos capazes de melhor reforçar, com base em evidências experimentais a formação de profissionais aptos a resolver problemas, com criatividade, inovação e colocando em prática toda a teoria, aplicando os ensinamentos no mundo real.

## Referências

AMARAL, Jonathan Henrique do; JANDREY Circe A Educação no “século do cérebro”: estudo sobre a aproximação entre Neurociências e Educação no Brasil. In:

Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped-sul, 10., 2014, Florianópolis. Anais. Florianópolis, Brasil: ANPED-SUL, 2014.

BAARS, Bernard J.; GAGE, Nicole. Cognition, brain and conscious: introduction to cognitive neuroscience. 2ª edição. Burlington: Academic Press, Elsevier, 2010.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. Neurociências: desenvolvendo o sistema nervoso. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008. COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOLABELA, Fernando. Pedagogia empreendedora. Revista de Negócios, v. 9, n. 2, 2007. FERREIRA, Gímerson Erick et al. Características empreendedoras do futuro enfermeiro. Cogitare Enfermagem, v. 18, n. 4, 2013. GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HAEFFNER, Cristina; GUIMARÃES, Jorge Almeida. Produção científica indexada na base Web of Science na área de Neurociências e Comportamento relacionada com o tema Educação. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 12, n. 29, 2016.

HENGEMÜHLE, Adelar. Desafios educacionais na formação de empreendedores. Porto Alegre: Penso, 2014. HERCULANO-HOUZEL, S. Neurociências na educação. Rio de Janeiro: CEDIC, 2009. LIMA, Elvira Souza. Neurociência e Aprendizagem. São Paulo: Inter Alia, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. ed. 7. São Paulo: Cortez, 2012. PONTES VIEIRA, E. P. Neurociências, Cognição e Educação: Limites e Possibilidades na Formação de Professores. Revista Práxis, Volta Redonda, v. 4, n. 8, 2013. SILVA, Paula Ravagnani; OLIVEIRA, Josiani Julião Alves;

RIBEIRO, Priscila Maitara Avelino. Ensino superior, formação docente e as contribuições da neurociência para a educação. CAMINE: Caminhos da Educação= Camine: Ways of Education, v. 9, n. 1, p. 106-125, 2017. SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos

educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.

STOCKMANN, Jussara Isabel. *Pedagogia empreendedora*. Curitiba: Unicentro, 2014.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. Teachers College Press, 2015.

VIVAN, Daiana. *Aplicação das diretrizes da ciência da mente, cérebro e educação à produção de vídeos educacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. YZQUIERDO, I. *A arte de esquecer: cérebro e memória*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2010

## **AS PRÁTICAS DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE E INTERDISCIPLINARIDADE**

Desire Ferreira da Rosa Silva

Acadêmica do curso de História das Faculdades Integradas de Taquara

FACCAT

desiresilva@sou.faccat.br

Atualmente, muito se discute sobre as práticas de leitura no ambiente escolar. Embora sejam vistas como temas transversais, o que de fato o é, práticas de leitura e práticas de escrita são assuntos diferenciados, aspecto principal a ser compreendido pelo professor e pela professora que pretende incentivar seus alunos e alunas a tornarem-se leitores e leitoras e com isso, desenvolverem a habilidade da escrita. No entanto, uma grande parte dos educadores e educadoras cometem um erro fatal ao entender que, o compromisso de incentivar a leitura no ambiente escolar cabe somente aos profissionais da Língua Portuguesa e de Literatura. A leitura e a escrita, são peças fundamentais na aprendizagem e sendo assim, perpassam todas as áreas do conhecimento. Para os professores e professoras de História, elas são ferramentas valiosas na construção do conhecimento histórico dos alunos e alunas.

Ao partir da premissa que a leitura é a grande responsável pela formação de sujeitos informados, críticos, que apresentam uma boa dicção e habilidade na escrita, o profissional da educação em qualquer que seja a área do conhecimento, precisa buscar estratégias para que os estudantes tomem o gosto pela leitura. Do contrário, eles a realizarão apenas com o objetivo de serem avaliados, muitas vezes por meio da apresentação de um resultado dessa leitura, que pode consistir em um resumo, um teatro, uma apresentação oral, entre tantas outras formas de avaliação.

No entanto, é preciso que o educador tenha o cuidado de evitar com que as estratégias de incentivo à leitura por ele desenvolvidas não se desfaça perante seu exemplo pessoal, ou seja, o principal fator para que tais estratégias se mostrem eficientes, é o gosto do próprio educador pela leitura. Dicas de livros, breves relatos de obras lidas, indicações de leitura associadas ao conteúdo trabalhado, utilização de trechos de livros para a realização de atividades são para os alunos e alunas, indicações de que o professor e a professora também tem o gosto pela leitura. Também é importante que o educador não só apresente a leitura como uma prática essencial apenas

ao aprendizado formal, uma obrigação, mas também que além da aprendizagem, a leitura proporciona prazer.

As obras aconselhadas pelos professores são vistas, muitas vezes pelos alunos como uma obrigação (tanto mais se lhe pedirem resumo ou explicações referentes à obra lida), enquanto as obras escolhidas por eles próprios com toda a liberdade, ou aconselhadas por colegas ou por bibliotecários são mais consideradas leituras de lazer (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010 p. 84).

Outro aspecto a ser considerado pelo profissional da educação é a faixa etária dos educandos. Muito provavelmente, quando estes começam a experimentar a leitura de livros completos, a leitura de alguns clássicos, tanto da Literatura Brasileira quanto Universal, podem parecer pouco atrativas. Isso não quer dizer que estas não devam ser indicadas, muito pelo contrário. No entanto, o trabalho do educador ficará muito mais fácil e passível de resultados positivos se ele compreender inicialmente o gosto de sua turma. Neste caso, a literatura infantil e juvenil podem ser ferramentas importantes, para o desenvolvimento do hábito da leitura na escola. Com relação aos gêneros literários, Chantal Horellou- Lafarge & Monique Segré salientam que,

os textos oferecidos vão se adaptar aos interesses da criança: cartazes, artigos de jornal, correspondências, receitas, gráficos, dão à leitura uma função diretamente utilitária; o professor procura também suscitar o gosto de ler, procurando leituras atraentes, contidas nos livros de entretenimento (HORELLOU- LAFARGE; SEGRÉ, 2010 p. 82).

Uma das formas que o professor e a professora podem se utilizar para incentivar seus alunos e alunas a lerem, é o uso da resenha, feita por eles próprio ou por outros leitores. Esta resenha, deverá trazer alguns pontos que serão fundamentais para despertar o interesse dos educandos pela obra escolhida. O primeiro deles é a linguagem. Esta, precisa ser acessível aos estudantes, pois ao se depararem com uma linguagem complexa, é criada uma resistência à leitura do livro. O segundo, é a criatividade com que a resenha foi elaborada. Com relação a esse aspecto, é fundamental que ela cativem o leitor, fazendo com que ele tenha vontade, de ler a obra, que tenha sua curiosidade despertada para saber não somente o final, mas o desenvolvimento do livro.

Ainda com relação às resenhas, é importante que sua estrutura seja compreendida e para isso, o educador deve desenvolver um trabalho de análise da resenha escolhida com os estudantes. Este trabalho abre ainda uma possibilidade para que o professor e a professora incentive também a leitura em voz alta, já que cada parte dela poderá ser lida em voz alta por uma ou mais pessoas. Ao compreender a resenha e

suas funções, o educando terá mais facilidade para compreendê-las e também para produzir sua própria resenha do livro, se este for o trabalho escolhido pelo professor ou professora.

Outra alternativa para que o educador proponha uma leitura é um roteiro de leitura, com questões reflexivas, criativas, que misturem a reflexão e o conteúdo do livro. Assim, os estudantes lerão esta obra com as questões propostas em mãos, já com um olhar direcionado à elas. No entanto, é importante que não sejam feitas perguntas superficiais, que tratam apenas dos personagens e acontecimentos descritos no livro e assim, possibilitem aos educandos que as respondam sem lê-lo, buscando respostas prontas na internet. Por outro lado, é fundamental que não sejam elaboradas questões muito complexas e numerosas, para que o trabalho realizado não produza um efeito contrário, ou seja, que as questões a serem resolvidas não permitam que a leitura seja prazerosa.

O professor e a professora poderão incentivar seus alunos e alunas a realizarem a leitura de uma determinada obra por meio de uma lista de obras por eles selecionadas de acordo com o assunto tratado. Por exemplo, se o tema for a escravidão no Brasil, poderá ser elaborada uma lista de obras que tratem do assunto (livros de História ou de Literatura), para que sejam escolhidas pelos estudantes a que lhe pareça mais atraente. Para auxiliá-los em suas escolhas, o educador ainda poderá apresentar uma sinopse dos livros listados, o que proporciona ao educando um primeiro contato com as obras, aquela escolhida por ele e também as de seus colegas. Estas, são apenas algumas das ferramentas das quais o professor e a professora que pretende desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura dispõe, cabe a eles verificarem a realidade de seus alunos e alunas e desenvolver as estratégias de acordo com a necessidade existente em cada turma.

No ensino de História, as possibilidades de trabalho com livros são as mais variadas. No entanto, é preciso perceber algumas diferenciações com relação ao período de escrita da obra e o lugar de fala do escritor. Com relação ao período em que foi escrita a obra, é importante perceber que existem as obras que foram escritas durante o período estudado e as obras sobre o referido período, algum tempo depois. Neste sentido, pode-se utilizar o exemplo da Segunda Guerra Mundial. Existe a literatura produzida após alguns anos do término do conflito, sendo ela ficção, fatos reais ou mesmo a mistura dos dois elementos e a literatura produzida por pessoas que experienciaram a guerra, como cartas e diários.

No tocante ao lugar de fala do escritor, vários fatores devem ser observados. Primeiramente, o período em que ele está escrevendo: se for no mesmo período em que está ocorrendo determinado evento histórico, o escritor fala do que ele vê, ouve, sente, ou mesmo lê sobre o assunto. No entanto, ao mesmo tempo em que ele escreve, também vivencia o objeto de sua escrita, como é o caso dos diários produzidos durante a Segunda Guerra Mundial. Se a obra for escrita algum tempo depois, o autor já traz consigo uma carga de leitura maior, tanto de fontes quanto de bibliografia, o que possibilita que, mesmo sem experienciar o conflito, ele já dispõe de toda uma carga de escritos que colaboram em sua produção.

Com relação ao período em que o autor produz sua obra e o lugar de fala do mesmo, podem ser tomados dois exemplos, ainda sobre a Segunda Guerra Mundial: “O Diário de Anne Frank” e “O menino do pijama listrado”. O primeiro, consiste em relatos da própria Anne Frank, que ainda que tenha passado por várias edições, se sabe que ela viveu no contexto em que ocorreu o conflito. É uma obra que pode ser trabalhada no conteúdo da Segunda Guerra Mundial, sendo enfatizado principalmente esta questão, a de ser escrita por alguém que vivenciou o conflito. “O Diário de Anne Frank” apresenta várias possibilidades de análise: a questão judaica, como era o cotidiano das pessoas que viviam escondidas da polícia nazista, a questão da circulação da informação nesse contexto, entre outras tantas possibilidades.

“O menino do pijama listrado”, escrito por um John Boyne, nascido na década de 1970 traz outra abordagem. Entre as várias possibilidades de análise desta obra, uma delas, bastante perceptível é o sofrimento dos judeus nos campos de concentração/exterminio do ponto de vista de uma criança. Bruno, o personagem do livro, não consegue entender por que aquelas pessoas que “moram” do outro lado da cerca se vestem com roupas listradas, todas iguais e além disso, tinham uma expressão triste no rosto. Enfim, outras obras, sobre diferentes assuntos, em diferentes contextos, podem ser utilizadas pelo professor e pela professora de História em suas aulas.

É evidente que, pode-se desenvolver atividades que permitam ao profissional da educação, verificar e avaliar a leitura feita pelos estudantes. Questões, fichas de leitura, desenhos, encenações, debates entre os alunos, resenhas, resumos, encenações, produção de vídeo, entre outras atividades são instrumentos que podem ser utilizados nesta avaliação. O próprio roteiro de questões, citado anteriormente pode ser uma atividade avaliativa, porém, entregue à turma no momento em que a leitura for

solicitada. Assim, cada educador poderá desenvolver de acordo com o perfil de sua turma, a atividade mais adequada à realidade dela.

Propostas diferenciadas, que se mostrem atrativas aos estudantes, além de despertar nos mesmos o interesse pelos assuntos propostos, faz com que o profissional da educação seja valorizado perante seus colegas e perante os estudantes. A curiosidade, o desejo de aprender a disciplina de História, depende em grande parte, das práticas do professor e da professora em sala de aula. Desta forma, “[...]a renovação do ensino de História se efetiva mesmo é no cotidiano das salas de aula, onde professores e professoras, na interação com alunos e alunas, adotam- ou não- estratégias pedagógicas que variam num amplo leque (SEFFNER, Fernando. In: RODRIGUES, Rogério Rosa, 2017 p. 243)”.

No entanto, quem se propõe a trabalhar com a leitura, em qualquer área do conhecimento, deve compreender as revoluções pelo qual vem passando o livro recentemente. A palavra “livro”, faz com que se pense em um objeto, algo físico, palpável com capa, contracapa e determinada quantidade de páginas, que podem conter ilustrações (ou não), das mais variadas formas, coloridas ou não. Porém, este formato de livro por si só já não corresponde mais à realidade de grande parte da sociedade. As mídias digitais ganharam espaço e com isso, o livro também passou a ser oferecido em formato digital. Ao contrário do que se pensava quando as mídias digitais se estavam se inserindo no cotidiano das pessoas, o livro físico não apresentou uma tendência à ser extinto. Ao invés disso, ele passou a ser mais acessível, através das lojas virtuais. Outro motivo pelo qual o livro continuou sendo um material impresso, foi a preferência de muitas pessoas pelo livro físico, pelo prazer em folheá-lo, fazer anotações ou mesmo guardá-lo na estante.

Em sua obra “A aventura do livro: do leitor ao navegador”, o historiador francês Roger Chartier, em uma conversa com o comunicador de rádio e jornalista Jean Leburn trata das revoluções pelas quais o livro vem sofrendo desde as origens do escrito. Uma destas revoluções das quais Chartier trata, é a do texto, que vem sendo cada vez mais oferecido em formato digital. O “texto eletrônico” (CHARTIER, 1999) traz consigo algumas mudanças nos hábitos de leitura das pessoas. De acordo com ele,

existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor; a inscrição na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto, que não é de modo algum a mesma com o qual se defrontava o leitor do livro [...] manuscrito ou impresso, onde o texto é

organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (CHARTIER, 1999 p. 12,13).

O educador deve incentivar os educandos a buscarem o acesso também à estas mídias digitais. Esta busca deve ser orientada, através da indicação de endereços eletrônicos onde podem ser encontrados os textos a serem lidos. Outro aspecto que deve ser levado em consideração, é o custo do livro. Uma leitura solicitada pode conter poucos exemplares na biblioteca da escola ou do município, ou ainda, existem muitas escolas onde os estudantes pertencem às camadas sociais mais baixas, e por isso, os pais não dispõem de condições para comprar livros regularmente, problemas esses que muitas vezes, podem ser resolvidos se a obra estiver disponível em formato digital.

Conforme referido anteriormente, as práticas da leitura e as práticas da escrita em alguns aspectos são indissociáveis. Primeiramente, porque a leitura possibilita ao indivíduo uma facilidade maior em expressar-se na forma escrita. Isso fica evidente na maior riqueza do vocabulário utilizado na escrita, bem como na própria grafia das palavras. Portanto, incentivar a leitura é uma forma que possibilita aos educadores o desenvolvimento da habilidade da escrita nos estudantes. Em segundo lugar, a escrita é uma ferramenta essencial para que o pensamento crítico seja desenvolvido. Partindo dessa premissa, é importante que as atividades escritas desenvolvidas em sala de aula, busquem desenvolver essa criticidade. Os benefícios do desenvolvimento da escrita em sala de aula se potencializam, se esta escrita proposta estiver em conexão com a realidade dos alunos e alunas que estão escrevendo. Se forem convidados à reflexão, através de temas que muitas vezes, são alvo de muitos debates na sociedade, estes estudantes poderão fazer uma grande diferença na comunidade onde vivem.

O incentivo à leitura e à escrita são fundamentais no ambiente escolar. Através delas, trabalhos interdisciplinares podem ser realizados e mostrar-se muito produtivos aos educadores e educandos. O trabalho interdisciplinar é uma ferramenta extremamente importante no ambiente escolar. Inicialmente, porque ele proporciona uma interação entre os educadores de diferentes áreas do conhecimento. Desse contato, resultam novas ideias, trocas de conhecimentos, que podem se transformar em grandes experiências profissionais. Para os educandos, essa interação também pode ser muito proveitosa, considerando que muitas vezes se percebe, que os estudantes vêem as disciplinas como objetos totalmente distintos, sem nenhuma ligação entre si.

As leituras realizadas podem apresentar muitos aspectos em comum com diferentes disciplinas e em alguns casos, as atividades avaliativas podem ser as mesmas

para mais que uma disciplina. Por exemplo, um capítulo do livro de “O Diário de Anne Frank”, pode ser utilizado nas disciplinas de História e Língua Portuguesa, encenado e exibido para os colegas e educadores em um vídeo, sendo que cada um dos educadores avalia um aspecto, que mais corresponda a sua disciplina. Este, é apenas um dos exemplos de trabalhos que podem ser realizados. No entanto, da mesma forma que na escolha das leituras, os educadores devem perceber, avaliar e chegar à uma conclusão sobre a atividade mais adaptável à realidade de suas turmas.

A História e a Sociologia também são disciplinas que conversam muito entre si. O trabalho interdisciplinar realizado pelos educadores que trabalham com essas ciências, pode ser realizado principalmente, para desenvolver a capacidade de criticidade dos educandos com relação aos problemas sociais, sendo muitos deles vividos pelos próprios estudantes. O envolvimento dos alunos e alunas no processo de aprendizagem ocorre com mais facilidade quando a temática lhes interessa de alguma forma.

Sendo a História uma disciplina que se beneficia muito da pesquisa, o trabalho interdisciplinar pode muito bem se utilizar dela. A pesquisa orientada pelos educadores envolvidos com o trabalho pode trazer grandes resultados. No entanto, é preciso que haja um trabalho realizado pelos educadores com objetivo de incentivar o trabalho de pesquisa. Esta última, não necessita ser necessariamente uma pesquisa bibliográfica: ela também pode ser uma pesquisa de campo, feita através de entrevistas, da busca de documentos e mesmo de conversas informais com pessoas que tenham um conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado.

A pesquisa que envolva o patrimônio de determinado município por exemplo, pode ser realizada por meio de entrevistas com os moradores, a busca de documentos no museu da cidade ou mesmo na prefeitura. Além disso, outra possibilidade é que o aluno mesmo faça registros desses locais, por meio de fotos e vídeos, além da própria entrevista. Neste caso, o trabalho também poderá ser interdisciplinar. Por exemplo, enquanto o professor ou a professora de História trabalha com o contexto histórico em que determinada construção foi feita, o professor ou a professora de Geografia poderá trabalhar com a localização desta construção dentro do município.

A Matemática e a História, por mais que pareçam conhecimentos totalmente diferentes também apresentam possibilidades de interdisciplinaridade. Ainda utilizando o exemplo do patrimônio, as medidas de determinada construção podem ser utilizadas pelo educador que trabalha com a disciplina de Matemática para elucidar seu conteúdo.

E mais: com uma pesquisa realizada na mesma construção, os professores e professoras de História, Geografia e Matemática poderão trabalhar os respectivos conteúdos, ao mesmo tempo que auxiliam os estudantes por meio de uma aprendizagem que os permita a ultrapassarem os limites da sala de aula e adquirir uma experiência inesquecível. Conforme já referido anteriormente, estas são apenas possibilidades de trabalho. Cabe aos educadores, buscarem se inteirar com áreas do conhecimento distintas da sua e adaptar estas atividades de acordo com a realidade dos educandos.

Os resultados do trabalho interdisciplinar podem ainda sair para fora da sala de aula e ser divulgado na escola. Feiras e Mostras de Artes ou Científicas proporcionam aos estudantes, oportunidades de divulgar e compartilhar seus conhecimentos, sentirem-se valorizados e assim, incentivados a realizarem mais trabalhos nesses mesmos parâmetros, ampliando seus conhecimentos. A apresentação dos resultados da pesquisa, também pode ser útil para incentivar outros educadores que de por algum motivo, não se inseriram nesse processo, ou mesmo não realizam trabalhos interdisciplinares.

À guisa de conclusão, fica evidente a importância da leitura não somente no ambiente escolar, mas que ultrapasse as fronteiras deste, tornando-se parte do cotidiano dos educandos. No entanto, sabe-se também que este é um objetivo é muito difícil de ser alcançado em alguns casos. Muitas escolas, não possuem uma biblioteca adequada às necessidades dos estudantes. Em segundo lugar, muitos pais não tem o hábito ou condições financeiras para comprar livros para seus filhos, o que dificulta o trabalho dos educadores especialmente das escolas públicas que pretendem incentivar os educandos a desenvolver o hábito da leitura.

Para que o educador obtenha sucesso em seu trabalho com a leitura, é importante que este desenvolva estratégias para que a leitura se torne atrativa. É importante a preparação dos educandos para a leitura que farão, atividades que façam com que sua curiosidade pela leitura seja desenvolvida. A leitura solicitada não pode ser vista simplesmente como uma obrigação a ser cumprida pela turma, mas deve ser uma atividade prazerosa, tornando-se na medida do possível, uma maneira pela qual os estudantes se informam e também um dos passatempos preferidos dos educandos, considerando a importância da leitura, pelos benefícios que ela traz.

Os educadores também precisam considerar que o formato do livro vem mudando e atualmente, também está disponível em formato digital. Estas novas tecnologias podem ser utilizadas pelo educador em sua prática em sala de aula. Isso

facilita também o trabalho interdisciplinar, onde há uma inteiração por parte de educadores e educandos no processo de aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

BOYNE, John. O menino do pijama listrado. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016. HORELLOU LAFARGE, Chantal. Sociologia da Leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2010. SEFFNER, Fernando. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (org.) Possibilidades de pesquisa em História. São Paulo: Contexto, 2017.

**FORMAÇÃO EMPREENDEDORA: A INFLUÊNCIA DAS EMPRESAS  
JUNIORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Maiara Zamban

Graduada em Administração – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS  
campus Chapecó/SC  
maiara.zamban@gmail.com

Patricia Ines Schwab

Mestranda em Desenvolvimento Regional - Faculdades Integradas de Taquara -  
FACCAT  
patricia@sou.faccat.br

Humberto Tonani Tosta

Doutor em Administração – Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul  
– UFFS campus Chapecó/SC  
prof.tosta@gmail.com

**Resumo:** Este estudo objetivou analisar a influência que a participação nas empresas júniores (EJr's) exerce na formação empreendedora de pós-juniões do Estado de Santa Catarina (SC). Como metodologia tem-se natureza qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental, com coleta de dados através de questionário. O perfil dos pós-juniões caracterizou-se por indivíduos do gênero masculino, faixa etária entre 22 e 25 anos, ensino superior incompleto, solteiros, média salarial de R\$ 789,00 a R\$ 2.365,00, residentes em Santa Catarina e cidade de Florianópolis. Encontrou que as EJr's influenciaram na formação empreendedora e na empregabilidade profissional e as principais competências adquiridas pelos pós-juniões foram o trabalho em equipe, liderança e comunicação.

**Palavras-chave:** Empresa Júnior. Empreendedorismo. Pós-júnior. Competências empreendedoras.

## **Entrepreneurial training: the influence of the Junior Enterprises in the state of Santa Catarina**

**Abstract:** This study aimed to analyze the influence that participation in Junior Enterprises plays in entrepreneurial training SC State post-junior. The methodology is a qualitative, descriptive, bibliographical and documentary, with data collection via questionnaire. The profile of post-junior is characterized by male individuals, aged between 22 to 25 years, incomplete higher education, single, average salary of R\$ 789.00 to R\$ 2,365.00, residents in Santa Catarina and city of Florianópolis. They highlight that Junior Enterprises influenced the entrepreneurial training and professional employability the main skills acquired were the teamwork, leadership and communication.

**Keywords:** Junior Enterprise. Entrepreneurship. Post-junior. Entrepreneurial skills.

### **1. INTRODUÇÃO**

As alterações ocorridas no mercado de trabalho no decorrer dos anos têm gerado uma série de modificações acerca da formação empreendedora dos indivíduos. Hashimoto (2006, p. 4) afirma que uma “nova visão da Administração proporcionou novos enfoques ao ensino e desenvolvimento do empreendedorismo [...]”.

O empreendedorismo no Brasil começou a tomar forma na década de 1990, quando foram criadas as entidades como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Sociedade Brasileira para Exportação de Software (SOFTEX). Antes dessas organizações praticamente não se falava em empreendedorismo (DORNELAS, 2012).

No Brasil existe a necessidade de disseminação do empreendedorismo, por meio das universidades, de conceitos sobre programas de educação empreendedora para que haja maior fortalecimento da cultura empreendedora do país (ANDRADE; TORKOMIAN, 2001). As empresas juniores (EJr's) exercem importante papel no fomento de jovens universitários para o empreendedorismo, pois aliam a teoria à prática, reproduzem a vivência empresarial dentro da própria universidade, os jovens desenvolvem uma série de competências, habilidades e atitudes que proporcionam diferencial competitivo no campo de atuação, além de interatuar com o ambiente externo (MORETTO NETO et al., 2004).

Este estudo tem por objetivo analisar a influência que a participação nas empresas juniores exerce na formação empreendedora de pós-juniores do Estado de Santa Catarina. As contribuições deste estudo tornam-se relevantes partindo do pressuposto que inexistiu estudo publicado realizado apenas com egressos de Empresas Júniores no Estado de Santa Catarina. Além disso, o próprio estudo sobre o tema Empresa Júnior é restrito no País, levando-se em consideração que em 30 anos de MEJ e, ainda, ressaltando que o Brasil possui o maior número de empresas juniores do mundo, existe apenas um livro publicado sobre o assunto e foi elaborado a partir de estudos sobre empresas juniores do Estado de Santa Catarina no ano de 2004.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico com os principais conceitos sobre empreendedorismo e empresas juniores, a metodologia do estudo, principais resultados, considerações finais e referências utilizadas.

## **2. REVISÃO TEÓRICA**

### **2.1 O Empreendedorismo**

A palavra empreendedorismo provém do francês “entre” e “prende” e significa encontrar-se no comércio entre o fornecedor e o cliente (SARKAR, 2008).

O primeiro uso da palavra empreendedorismo foi utilizado por Richard Cantillon, no ano de 1755, quando explicou no seu ensaio *Essaisur la nature du commerce en general*, sobre o risco de comprar um produto por determinado preço e vendê-lo de forma incerta (HASHIMOTO, 2006). O autor Adam Smith em sua publicação “A riqueza das nações” também traz a definição de empreendedores como sendo indivíduos que transformam a procura em oferta diante de transformações econômicas (SARKAR, 2008).

Já no ano de 1803, a definição sobre empreendedorismo foi abordada por Jean Baptiste Say, ampliando a definição de Cantillon e descrevendo que quem abre seu próprio negócio é um empreendedor (HASHIMOTO, 2006).

Sabe-se que existem inúmeras abordagens relacionadas ao tema empreendedorismo e por diversos autores, com interpretações distintas de acordo com a área do conhecimento em que é retratado. Schmitz (2012) corrobora com essa afirmação e destaca que na área do empreendedorismo muitas pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de facilitar a compreensão das transformações que estão acontecendo em

virtude da evolução de empreendimentos e, por consequência, de empreendedores. O empreendedor apresenta características diferenciadas que podem ser classificadas como o perfil empreendedor.

## **2.2 Competências empreendedoras**

O empreendedor é capaz de perceber uma oportunidade e desenvolver um negócio para ganhar sobre ela, assumindo, assim, riscos calculados, ser inovador, independente, otimista, líder e ter visão de futuro (BERNARDI, 2012; DORNELAS, 2012; FILION, 2000; HASHIMOTO, 2006). E, a partir dessas características, formam-se as denominadas competências empreendedoras.

O conceito da competência, segundo Bitencourt (2010), começou a ser construído, em termos gerenciais, pelo pesquisador Richard Boyatzis quando lançou o livro *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. A definição de competência, compreendida por alguns teóricos da área de administração, é caracterizada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são indispensáveis para que um indivíduo execute suas atividades (DUTRA et al., 2001), levando à criação do termo competência empreendedora.

O desenvolvimento de competências empreendedoras está ligado diretamente ao processo de aprendizagem, pois não existe aquisição de competências sem desenvolvimento e para que ele ocorra é necessário que haja aprendizagem (ZAMPIER, 2010). Desse modo, a Empresa Júnior é um importante laboratório para que os discentes desenvolvam suas competências e as instituições de ensino também possuem participação no desenvolvimento de competências empreendedoras aos acadêmicos. O empreendedorismo acadêmico proporciona o desenvolvimento de competências que poderão ser utilizadas na concepção de novas empresas, mais empregos, desenvolvimento e sustentabilidade (PEREIRA, 2005).

## **2.3 Empresas juniores e o empreendedorismo**

A definição de Empresa Júnior foi elaborada com a finalidade de caracterizá-las para que sua imagem fosse preservada perante a sociedade e determinar quais são os critérios que devem ser seguidos para que uma associação seja reconhecida como uma

Empresa Júnior perante a Brasil Júnior. O Conceito Nacional de Empresa Júnior (CNEJ) da Brasil Júnior (2003, p. 1) define assim a constituição das empresas juniores:

Constituídas pela união de alunos matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior, organizados em uma associação civil com o intuito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento do país e de formar profissionais capacitados e comprometidos com esse objetivo.

O conceito de Empresa Júnior surgiu na França, no ano de 1976, cujo modelo Empresa Júnior foi idealizado por Bernard Caioso, pertencente a L'Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC). Ele planejou uma empresa formada exclusivamente por estudantes e que pudesse atender às tradicionais empresas de forma ágil e com baixo custo, facilitando a aplicação na prática das teorias estudadas (MORETTO NETO et al., 2004). A primeira Empresa Júnior teve como nome: Júnior-Entreprise e gerou aos acadêmicos o inicial contato com o mercado de trabalho e, também, proporcionou a ampla disseminação desse novo conceito (LAUTENSCHLAGER, 2009).

Ao passar dos anos as empresas juniores foram surgindo e se difundindo em todo o mundo. No Brasil, o modelo foi trazido no ano de 1987 pela Câmara de Comércio FrançaBrasil que publicou um anúncio no jornal convocando jovens interessados em implantar uma Empresa Júnior em suas instituições de ensino. Anos mais tarde, o anúncio deu retorno e surgiram as três primeiras empresas juniores: a FGV Jr, pertencente à Fundação Getúlio Vargas; a Júnior FAAP, da Fundação Armando Álvares Penteado e a Póli Júnior da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (MORETTO NETO et al., 2004). Entre os anos de 1988 e 1995 surgiram no país cerca de 100 empresas juniores (SILVA, 2015).

A Confederação Brasileira de Empresas Juniores – Brasil Júnior foi fundada em 1º de agosto de 2003 e possui como missão, representar o Movimento Empresa Júnior brasileiro e potencializá-lo como agente de formação de empreendedores capazes de transformar o país. E, como princípios, obrigação com resultados, orgulho de ser Movimento Empresa Júnior (MEJ), sinergia, transparência e postura empreendedora (BRASIL JÚNIOR, 2015).

Atualmente, a Brasil Júnior é formada por dezessete federações, representando dezesseis estados brasileiros e o Distrito federal. O modelo Empresa Júnior cresceu muito no país, reconhecido como o país com o maior número de empresas juniores no

mundo, com 11 mil empresários juniores por ano e divididos em cerca de 236 empresas juniores confederadas (BRASIL JÚNIOR, 2015).

Em razão dessas considerações, pela grande disseminação de empresas juniores no país, é que foram sendo criadas as confederações estaduais, com o objetivo de organizar o movimento no país, trazendo mais equilíbrio no seu desenvolvimento. Em 18 de setembro de 1994, foi criada a Federação de Empresas Juniores do Estado de Santa Catarina (FEJESC), formada pelas empresas juniores federadas no Estado juntamente com a equipe executiva da Federação. A FEJESC conta com aproximadamente 500 empresários juniores divididos em 23 empresas juniores Confederadas, divididas em cinco cidades: Florianópolis, Joinville, Chapecó, Criciúma e Araranguá (FEJESC, 2015).

A constituição legal de uma Empresa Júnior está relacionada a uma associação civil e de interesse público, sem fins lucrativos, formada e gerida exclusivamente por discentes em uma determinada Instituição de Ensino Superior (IES). A Lei das Empresas Juniores nº 13.267, de 6 de abril de 2016, disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores (MATOS, 1997). A disseminação do conceito Empresa Júnior está cada vez mais abrangente entre discentes e instituições de ensino, pois as empresas juniores auxiliam como um intermediário entre o aluno e o mercado de trabalho, desenvolvendo no graduando, diversas aptidões, dentre elas, a formação empreendedora (LAUTENSCHLAGER, 2009).

Dessa forma, depois de entender o contexto do Movimento Empresa Júnior do Brasil resta entender qual é a real contribuição da Empresa Júnior na formação empreendedora de pessoas que já passaram por empresas juniores, no âmbito estadual, no que tange o Estado de Santa Catarina.

### **3. METODOLOGIA**

Como abordagem dessa pesquisa, tem-se o enfoque qualitativo. Para atingir o principal objetivo, a pesquisa foi classificada como descritiva quanto aos fins e bibliográfica e documental quanto aos meios (VERGARA, 2013). Para a definição dos sujeitos, realizou-se uma análise no banco de dados de todas as empresas juniores confederadas à FEJESC, a partir de análise documental encaminhada via e-mail por tabela em Excel.

A população dessa pesquisa foi caracterizada por todos os pós-juniores do Estado de Santa Catarina em que suas empresas juniores de origem eram confederadas à FEJESC, por ocasião da realização do estudo. O cálculo para a amostra foi realizado tendo como base a população aproximada de pós-juniores do Estado de Santa Catarina de 2.000 pessoas. Foi utilizada uma amostra com 95% de confiança e 6% de erro, chegando assim ao número ideal de no mínimo 244 participantes, mostrando-se, dessa maneira, uma amostra com margem confiável e autêntica em relação aos resultados obtidos. Para esse estudo, foram obtidas 260 respostas, das quais 8 foram descartadas, pois destas 6 respondentes não participaram efetivamente de empresas juniores e outros 2 respondentes participaram apenas de EJR's não confederadas. Dessa forma, restaram para a análise o total de 252 sujeitos amostrais.

A técnica de coleta de dados utilizada para esse estudo foi o uso de questionários. Os dados foram coletados por meio eletrônico, via ferramenta Google Doc's, e a escolha dessa ferramenta se justifica em virtude do grande número de respondentes e sua grande dispersão geográfica. O instrumento foi estruturado com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, assim como foi aplicado o pré-teste com 10 indivíduos entre eles 8 pessoas que são de empresas juniores e outros dois indivíduos que não possuem relação com o MEJ. Após os ajustes indicados, o questionário foi aplicado via web, através das ferramentas E-mail e facebook, entre os dias 4 e 29 de abril de 2016.

Para o processo de análise e interpretação dos dados coletados, foi utilizada primeiramente a técnica de tabulação por meio eletrônico, via planilha eletrônica. O banco de dados do Google Doc's foi exportado para a planilha do Excel, para a interpretação dos dados pelas categorias teóricas de análise por meio da análise de conteúdo.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar informações que determinam a influência que a participação em empresas juniores exerce na formação empreendedora de seus egressos. Quanto ao perfil dos pós-juniores do Estado de Santa Catarina, participaram dessa pesquisa 252 pós-juniores. A maioria do gênero masculino (54%), com idade de 22 a 25 anos (50%), com Ensino Superior Incompleto (46%),

solteiro (a) (87%), com a média salarial de R\$ 789,00 à R\$ 2.365,00 (33%), residentes no Estado de Santa Catarina (78%) na cidade de Florianópolis (50%).

Sobre a cidade de residência cabe destacar que na pesquisa realizada pela Endeavor em 2015 sobre as cidades mais Empreendedoras do Brasil, em 32 cidades brasileiras, a cidade de Florianópolis (SC) ocupou o segundo lugar, com 8,36 pontos, no índice das cidades mais empreendedoras do Brasil, o que demonstra que a maioria dos pós-juniores participantes deste estudo está inserida em um ambiente que promove o empreendedorismo (ENDEAVOR, 2015).

#### **4.1 Participação em empresas juniores do Estado de Santa Catarina**

Das 23 empresas juniores confederadas à FEJESC, em cinco não houve respostas por parte de seus egressos: Smart, Nutri Jr., Inventório EJDM, Esati e Comunica!.

No que se refere aos cargos assumidos pelos participantes do estudo dentro da Empresa Júnior, cerca de 43% dos respondentes ocuparam o cargo de assessor (a), seguido de outros 35% dos respondentes que ocuparam o cargo de como diretor (a), resultado condizente com a realidade da maioria das empresas juniores em que o primeiro cargo ocupado pelo membro quando efetivado, ou seja, após o período de trainee, é o de assessoria.

As áreas que os respondentes fizeram parte fora a de projetos (26%), seguida, pela área do marketing (18%) e grande maioria dos pós-júniore ocupou mais de um cargo e passou por mais de uma área dentro de suas respectivas Empresas Júniores.

Quanto ao tempo de participação nas Empresas Júniores, 45% dos pós-juniores participaram por um período de um a dois anos, seguido de outros 22% que participaram de 2 a 3 anos.

Para atender aos objetivos deste estudo, os pós-juniores foram questionados sobre a influência da participação no MEJ na formação empreendedora e para responder à pergunta os pós-juniores deveriam colocar pontuação de zero a 10, onde zero ou números próximos a zero foram considerados como “não influenciou” e 10 ou números próximos considerados como “influenciou totalmente”. 27% dos respondentes considerou que o MEJ influenciou totalmente na formação empreendedora (pontuação 10), outros 15% destacaram a nota 9, seguidos por 21% que selecionaram a nota 8,

resultando em 63% dos respondentes consideraram que a Empresa Júnior influenciou em sua formação empreendedora.

Sobre a influência da EJr. na formação empreendedora de seus participantes, um entrevistado na pesquisa realizada por Moretto Neto et al. (2004, p. 45) destacou que “Não há nenhum outro local, laboratório ou estágio, que proporcione o conhecimento e o aprendizado como na EJ e a liberdade de ser empreendedor”.

Os respondentes também foram instigados a responder a uma questão aberta sobre quais foram as principais competências adquiridas na Empresa Júnior e, dentre eles, 41% destacaram como principal competência adquirida o trabalho em equipe; 31% a liderança e outros 22% a comunicação/oratória.

Outro aspecto abordado por Moretto Neto et al. (2004) foi que as empresas juniores demandam de seus membros características empreendedoras e elas são percebidas nas competências elencadas pelos pós-juniores, tais como: liderança (31%), assumir riscos (4%), criatividade/inação (2%), visão de futuro (2%), independência (1%), otimista /motivação (1%).

Em relação ao conceito de competências empreendedoras, ele está diretamente conectado com o desenvolvimento pessoal. Como é possível perceber nas respostas para o questionamento referente a quais competências foram adquiridas na Empresa Júnior pelos pósjuniores, enfatizadas a seguir.

“Algumas competências não são adquiridas, mas desenvolvidas, como: liderança, próatividade, transparência, colocar a mão na massa, relacionamento”.

“Acredito que as competências que adquiri foram mais relacionadas ao comprometimento com o trabalho proposto, não ter medo de responsabilidade, aceitar desafios, se sentir confortável fora da zona de conforto, que o trabalho em equipe é muito mais desafiador e gratificante ao mesmo tempo, e que sozinho não se vai a lugar algum. Interessantemente, ao escrever isso, percebo que as experiências com a empresa júnior proporcionaram um conhecimento de valor pessoal, não com aplicação de conceitos técnicos adquiridos em sala de aula, mas com a prática de estar frente à frente com o mercado de trabalho e ter a postura interna e externa corretas”.

“Gerindo a Projeta Ambiental Jr. tive a oportunidade de melhorar em diversos aspectos, tanto no lado profissional como no pessoal. Os pontos onde notei maior diferença foram: desenvolvimento da comunicação, trabalho em equipe, capacidade de tomar mais iniciativa, aumento da empatia, aprender a fazer críticas de forma construtiva, entre outros”.

“Aprendi a ver meus limites e descobrir que eu poderia muito mais do que imaginava”.

Corroborando e complementando tais percepções, Zampier (2010) evidencia que o desenvolvimento de competências empreendedoras está ligado diretamente ao processo de aprendizagem, pois não existe aquisição de competências sem desenvolvimento e para que haja desenvolvimento é necessário que ocorra a aprendizagem. Essa afirmativa pode ser identificada na resposta de um pós-júnior a seguir.

“A experiência no MEJ está intimamente relacionada à resolução de problemas. Logo, a partir do momento que me deparava com os desafios da EJ, buscava (1) conhecimentos técnicos para solucionar os problemas dos clientes; (2) conhecimento em gestão e liderança para coordenar as atividades e alavancar os resultados da EJ; (3) conhecimento em empreendedorismo, entendendo que o MEJ fundamentalmente visa gerar cultura empreendedora na universidade para resolver os problemas do país”.

Além de elencar as competências adquiridas na Empresa Júnior, os pós-juniores também foram questionados se elas contribuíram para a carreira profissional e 93% dos respondentes afirmam que as competências adquiridas contribuíram para a carreira profissional.

Percebe-se que a participação na Empresa Júnior coloca em prática toda a teoria aprendida em sala de aula, pois proporciona uma completa imersão no empreendedorismo ainda no ambiente acadêmico, devido ao fato de o MEJ promover a “vivência empresarial”. Ou seja, proporcionar o aprendizado aos seus participantes por gestão, por projetos e pela promoção da cultura empreendedora, formando dessa forma, mais e melhores pessoas. Além disso, a EJr. promove a aquisição/aprimoramento de competências que influenciam diretamente na carreira profissional dos seus egressos (OLIVEIRA, 2003).

Assim, além de a Empresa Júnior contribuir para a carreira profissional, outros respondentes destacam ainda que a EJr. contribuiu para sua empregabilidade profissional:

“Sim. Definitivamente, se saí da universidade empregada, foi por causa da empresa júnior”.

“Com certeza, saí do MEJ há alguns meses e hoje estou estagiando numa grande startup de Floripa e certamente ter a experiência do MEJ em meu currículo foi um dos destaques pra eu ser aprovado no meu processo seletivo, não só por ter mais um item no meu currículo, mas por toda bagagem que eu trago de aprendizado do MEJ nos últimos 3 anos”.

“Com certeza. Ainda não me formei, mas já conquistei diversas oportunidades de extensão na graduação e de estágios e projetos em empresa por causa da passagem pelo Movimento”.

“Sim. Hoje sou empresário e consigo aplicar na minha empresa muitas técnicas e conceitos que aprendi e/ou desenvolvi com a empresa júnior. Ter

participado da empresa júnior foi um diferencial para a classificação no estágio final da graduação".

Sobre o segmento profissional que atuam, 45% dos pós-juniões trabalhavam no setor privado, seguido de outros 19% que não estavam trabalhando por ocasião da realização do estudo, o que se justifica, pois 46% dos respondentes ainda estavam cursando a graduação.

Além disso, 57% dos respondentes não gostariam de estar trabalhando em outro tipo de segmento e outros 31% dos indivíduos gostariam sim de estar atuando em um segmento profissional diferente do trabalho que desenvolviam por ocasião da realização do estudo, tais como: negócio próprio ou mesmo trabalhando em sua área de formação.

E tais respostas vão ao encontro do conceito do empreendedor adotado pela Brasil Júnior que não está ligado apenas ao indivíduo que abre ou possui sua própria empresa, mas sim ao "indivíduo que, por meio de aprofundada competência em gestão e elevado senso de responsabilidade, é capaz de gerar resultados de grande impacto e abrangência na sociedade" (BRASIL JÚNIOR, 2013, p. 5).

Porém, outros 33% dos pós-juniões respondentes não se consideraram empreendedores dentro de seu segmento de atuação. A partir da análise das respostas, percebe-se que os pós-juniões que não se sentem como empreendedores, destacam que o motivo principal é que as organizações não permitem que isso aconteça.

Finalizando, torna-se oportuno destacar que os resultados obtidos nesse estudo corroboram com os de outras pesquisas realizadas sobre empresas juniores, inclusive em nível de Brasil. Isso comprova que o formato de Rede promovido pelo MEJ proporciona o desenvolvimento esperado de forma integrada de seus atores que agindo em conjunto, compartilhando práticas e ações são capazes de atingir seu propósito, ou seja, gerar resultados de grande impacto e abrangência para a sociedade. A EJr. auxilia no desenvolvimento/aprimoramento de uma série de competências, habilidades e atitudes, como no trabalho em equipe, liderança, comunicação/oratória e entre outras inerentes ao perfil do empreendedor e que são indispensáveis na formação pessoal e profissional dos indivíduos.

As empresas juniores influenciam positivamente na formação empreendedora de seus egressos, onde, a partir do conhecimento teórico/prático obtido com a participação na EJr., os pós-juniões agem como empreendedores dentro do seu segmento de atuação, sejam em negócios próprios, entidades públicas ou privadas, negócios sociais, entre outros. E, dessa forma, são capazes de atingir a missão do Movimento Empresa

Júnior que é “formar, por meio da vivência empresarial, empreendedores comprometidos e capazes de transformar o Brasil” (FEJESC, 2016, p. 2).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa proporcionou maior entendimento sobre a influência das empresas juniores na formação empreendedora de pós-juniores do Estado de Santa Catarina. Os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, pois possibilitou definir o perfil dos pós-juniores do Estado, bem como, identificar a influência da Empresa Júnior na formação empreendedora dos indivíduos através de diversas competências adquiridas/aprimoradas e na própria forma de desempenho no segmento de atuação. Cabe destacar ainda que em muitas respostas foi possível identificar que a participação na Empresa Júnior contribuiu para a empregabilidade profissional dos indivíduos.

Algumas limitações foram identificadas no decorrer deste estudo no âmbito da fase de coleta de dados, entre elas destaca-se: a falta de dados históricos referente ao número exato de pós-juniores do Estado de Santa Catarina, sendo possível apenas estimar esse número de aproximadamente 2.000 indivíduos, através de análise documental disponibilizado via e-mail por tabela do Excel pelas empresas juniores pesquisadas. Outra limitação encontrada foi temporal e diz respeito à realidade dos pós-juniores do Estado de Santa Catarina no período e que os dados foram obtidos, ou seja, apenas de 04 de abril de 2016 e 29 de abril de 2016.

Por fim, o presente estudo aponta como sugestão, o desenvolvimento de outros estudos com pós-juniores em cada Estado do País para que, dessa forma, seja possível traçar o perfil de egressos de empresas juniores do Brasil levando-se em consideração que o MEJ possui características diferenciadas em cada Estado. Além disso, é interessante aprofundar os estudos sobre o impacto da Empresa Júnior para a empregabilidade profissional do pós-júnior recémformado. Tais estudos poderão proporcionar maior enriquecimento no campo de pesquisa, pois ainda são poucos os estudos publicados sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renato Fonseca de; TORKOMIAN, Ana Lúcia Vitale. Fatores de influência na estruturação de programas de educação empreendedora em instituições de ensino superior. In:

EGEPE, 2., 2001, Londrina - Pr. Anais... . p. 299 - 311. Disponível em: <<http://www.oni.uerj.br/media/downloads/EMP2001-39.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

BERNARDI, Luiz Antonio. Manual do empreendedorismo e gestão: fundamentos, estratégias e dinâmicas. 1. ed. – 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

BITENCOURT, Claudia. Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

BRASIL JÚNIOR, Confederação brasileira de empresas juniores. Conheça a Brasil Júnior. 2015. Disponível em: <https://brasiljunior.org.br/conheca-a-brasil-junior>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL JÚNIOR, Confederação brasileira de empresas juniores. O que é o conceito nacional de Empresa Júnior? 2003. Disponível em: <<https://www.brasiljunior.org.br/uploads/institucional/file/file/5/CNEJ.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

BRASIL JÚNIOR, Confederação Brasileira de Empresas Juniores. Planejamento estratégico da rede 2013-2015. 2013. Disponível em: <[https://www.brasiljunior.org.br/uploads/institucional/file/file/11/Planejamento\\_Estrat\\_gico\\_d\\_a\\_Rede\\_2013-2015.pdf](https://www.brasiljunior.org.br/uploads/institucional/file/file/11/Planejamento_Estrat_gico_d_a_Rede_2013-2015.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2015.

DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios. 4.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

DUTRA, Joel Souza; FISHER, André Luiz; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; FLEURY, Maria Tereza Leme; EBOLI, Marisa. Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

ENDEAVOR. Índice de cidades empreendedoras – Brasil 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7r5I34k6QG2RWIYZXpsUzJuX0pNWEYtMUgyekIQVnAySVNv/view>>. Acesso em: 03 maio 2016.

FEJESC. Federação das empresas juniores do estado de Santa Catarina. 2015. Disponível em: <<http://fejesc.com.br/a-fejesc/o-que-e-a-fejesc/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

FEJESC. Federação das empresas juniores do estado de Santa Catarina. 2016. Guia da EJ Federada. 2016.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. Revista de Administração de Empresas – RAE, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 02-07, jul/set 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n3/v40n3a13.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

HASHIMOTO, Marcos. Espírito empreendedor nas organizações: aumentando a competitividade através do intra-empendedorismo. São Paulo: Saraiva, 2006.

LAUTENSCHLAGER, Flaviana Barcelini. Percepção dos graduandos sobre o desenvolvimento de Competências em uma empresa júnior de psicologia. 2009. 119 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado) – Curso de mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92411/262969.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 out. 2015.

MATOS, Franco de. A empresa Júnior: no Brasil e no mundo. São Paulo: Ed. Martin Claret, 1997.

MORETTO NETO, Luiz; JUNKES, Patrícia Natalie; ROSAURO, Diego Zen; BENKO, Fernando de Souza. Empresa Júnior: espaço de aprendizagem. Florianópolis: Ed. Gráfica Pallotti, 2004.

OLIVEIRA, Edson Marques de. Empreendedorismo social e empresa júnior no Brasil: o emergir de novas estratégias par formação profissional. Unioeste, Toledo-Pr, 2003. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000523.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

SARKAR, Soumodip. O empreendedor inovador: faça diferente e conquiste seu espaço no mercado. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

SCHMITZ, Ana Lúcia Ferraresi. Competências empreendedoras: os desafios dos gestores de instituições de ensino superior como agentes de mudança. 2012. 281 f. TESE (doutorado) – Universidade Federal da Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de PósGraduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/?p=1117>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SILVA, Manuela Carmilotti Torres da. Empresa Júnior – Uma organização estudantil e sua influência na formação de pós-juniores empreendedores. 2015. 57 f. TCC (graduação) – Curso de Gestão de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2015. 57 f. TCC (graduação) – Curso de Gestão de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2015. Disponível em: Acesso em: 09 out. 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 2013. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

ZAMPIER, Marcia Aparecida. Desenvolvimento de competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: estudo de casos de MPE's do setor educacional. 2010. 298 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Administração, Centro de Pesquisa e Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23979/Dissertacao050510.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 maio 2016.

## **FUTUROS ENFERMEIROS: CARACTERÍSTICAS E AÇÕES EMPREENDEDORAS DOS GRADUANDOS EM ENFERMAGEM**

Samanta Andresa Richter

Mestranda em Desenvolvimento Regional (PPGDR), das Faculdades  
Integradas de Taquara (FACCAT).

E-mail: samantarichter@sou.faccat.br

Daniel Luciano Gevehr

Doutor em História, docente do (PPGDR), das Faculdades Integradas de  
Taquara (FACCAT).

E-mail: danielgevehr@faccat.br

**Resumo:** O cenário de trabalho contemporâneo tem se revelado cada vez mais dinâmico e competitivo, o que exige do enfermeiro um padrão profissional cada vez mais qualificado. Portanto, mostra-se que essa qualificação permeada pelas características e ações empreendedoras podem ser desenvolvidas desde a graduação. Com o objetivo de analisar e identificar as características e ações empreendidas pelos graduandos e suas atribuições para o futuro profissional de Enfermagem, apresenta-se uma revisão da literatura de cunho narrativa. O período de seleção dos artigos foram no período de maio a julho de 2018. Utilizou-se dos bancos de dados eletrônicos SciELO e LILACS. Nos estudos analisados se verificou que poucos trazem a abordagem da fomentação no desenvolvimento de características e ações empreendedoras no ensino da Enfermagem. Ressalta-se a importância de desenvolver e trabalhar com os “futuros enfermeiros” iniciativas que visem estruturar suas características e ações empreendedoras, frente ao seu ensino.

**Palavras-chave:** Ações e Características Empreendedoras; Empreendedorismo em Enfermagem; Empreendedorismo no Ensino; Ensino em Enfermagem.

**Abstract:** The contemporary work scenario has been increasingly dynamic and competitive, which demands that nurses have an increasingly qualified professional standard. Therefore, it is shown that this qualification permeated by the characteristic and entrepreneurial actions can be developed from the graduation. With the objective of

analyzing and identifying the characteristics and actions undertaken by undergraduates and their attributions for the future nursing professional, a review of the narrative literature is presented. The period of selection of the articles was from May to July of 2018. The electronic databases SciELO and LILACS were used. In the analyzed studies it was verified that few bring the fomentation approach in the development of characteristics and entrepreneurial actions in Nursing teaching. It is important to develop and work with "future nurses" initiatives that aim to structure their characteristics and entrepreneurial actions, in front of their teaching.

**Keywords:** Entrepreneurial Actions and Characteristics; Entrepreneurship in Nursing; Entrepreneurship in Teaching; Teaching in Nursing.

## 1. INTRODUÇÃO

Com as transformações econômicas ao longo do último século, a globalização, as inovações tecnológicas, a reestruturação produtiva, a intensificação da competitividade e os rearranjos institucionais em níveis nacional e internacional, ressaltam aspectos que refletem negativamente a imagem do impiedoso capitalismo imposto nas organizações dos serviços (GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2010).

Nesse contexto, o empreendedorismo é definido como a criação ou aperfeiçoamento de alguma coisa, a fim de gerar benefícios tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade (FIORIN; MELLO; MACHADO, 2010). O empreendedor é um inventor, pois este vê o mundo com os olhos vigilantes e bem abertos. Concentra a capacidade de que as oportunidades não se compram, elas se criam. Que além de tudo a sua invenção, pode-se tornar contagiosa, visando a capacidade das pessoas de experimentar e vivenciar (GERBER, 2010).

Em outra esfera, a neurociência acredita que as características empreendedoras podem ser fomentadas através de treinos e estímulos para o desenvolvimento do ser empreendedor. O empreendedorismo na área da saúde tem se destacado em função da necessidade de gerar novos postos de trabalho (MORAES et al., 2013). Porém não se trata somente da criação de novos postos de trabalho, mas principalmente da gestão proativa dos serviços, buscando resultados inovadores e de grande impacto para as organizações e serviços de saúde, e de criar e desenvolver ações e projetos que

propiciem resultados promissores no trabalho, elencando a importância de ações empreendedoras em saúde (FERREIRA et al., 2013).

Em se tratando da Enfermagem, o empreendedorismo possui infinitas possibilidades empreendedoras, cabendo ao enfermeiro explorar as oportunidades e protagonizar novos campos e novas práticas profissionais (BACKES; ERDMANN, 2011). Entretanto, acredita-se que nem sempre os acadêmicos de Enfermagem percebem as potencialidades e possibilidades de empreender que têm, não encontrando lócus favorável ao desenvolvimento de ações empreendedoras. Assim, faz-se necessário investir no estímulo de uma cultura empreendedora do Enfermeiro desde a graduação em Enfermagem, o que implica em ampliar a visão de futuro, mediante participação, implementação e desenvolvimento de ações e projetos que gerem resultados inovadores, com grande impacto e benefício social. Nesta perspectiva, os docentes também assumem demasiada importância neste processo, atuando como elemento catalisador, estimulando os demais acadêmicos de Enfermagem a entrarem em ação.

De encontro, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, competências (BRASIL, 2001) enfatiza que para a formação acadêmica de enfermeiros é necessário a estruturação de disciplinas curriculares que expressam e desenvolvem a tomada de decisões, a liderança e a administração e gerenciamento em Enfermagem. Ações e características empreendedoras. Com tudo, é notável que nas estruturas curriculares de formação acadêmica do curso de Enfermagem, fortalecida pela assistência do cuidado por meio do empreendedorismo (BACKES; ERDMANN, 2011).

Com tudo, o estudo tem como questionamento: Quais as características que envolvem o graduando de Enfermagem? As ações empreendedoras possuem influência no seu processo de ensino-aprendizagem?. Portanto, propõem-se como objetivo geral do estudo analisar e identificar as características e ações empreendidas pelos graduandos e suas atribuições para o futuro profissional de Enfermagem. O restante do trabalho está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta a metodologia adotada na pesquisa, a seção 3 exhibe os resultados e discussão da revisão da literatura e, na seção 4, conclui-se o estudo.

## **2. METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo de revisão narrativa da literatura. Revisões narrativas são publicações amplas apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e ou eletrônicas, na interpretação e análise crítica pessoal do autor. Essa categoria de artigos tem papel fundamental para uma revisão crítica e abrangente, pois permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo (ATALLAH; CASTRO, 1997).

A busca de artigos incluiu pesquisa em bases eletrônicas pesquisadas foram LILACS (Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências de Saúde), e na SciELO (Scientific Electronic Library Online). O período da seleção dos artigos foram de maio a julho de 2018.

Para a busca dos artigos utilizamos os descritores padronizados pelos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), a saber: liderança; criatividade; acadêmicos de enfermagem; ensino em enfermagem, utilizando-se do conector booleano and. Ao final, foram 145 combinações entre os descritores para obtenção do máximo de referências possíveis, foram selecionados 15 artigos para a análise.

Os títulos e os resumos de todos os artigos identificados na busca eletrônica foram revisados. Quando possível, os estudos que atenderam os critérios de inclusão/exclusão foram obtidos integralmente. Com base nesta ação, foi criada uma lista de artigos para serem incluídos no estudo. Os resumos foram compilados e direcionados segundo os objetivos para a construção do artigo. Os critérios de inclusão foram: artigos publicados nos periódicos no período entre 2008 a 2018. Para os critérios de exclusão foram adotados artigos que não abordem empreendedorismo em enfermagem e sua aplicabilidade no ensino; teses e dissertação e artigos em revistas (magazine).

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **3.1 Personalidades históricas no empreendedorismo em Enfermagem**

Inicia-se pela precursora da Enfermagem, Florence Nightingale, voluntária na Guerra da Criméia, em 1854, as condições adversas impostas pela realidade da guerra foram vencidos dia a dia, a tenacidade e a competência de gerenciamento, demonstrados por Nightingale especialmente na organização do ambiente fez com que criasse a teoria Ambientalista (ALMEIDA FILHO, 2016).

No discurso nightingaleano, a higiene do ambiente configura como condição essencial para a implementação do cuidado de Enfermagem, sem sua existência, o paciente é colocado em risco de assistência. Esse conceito básico no campo do cuidado, até nos dias atuais, articula os saberes e as práticas da promoção da saúde e da prevenção de agravos, evidente nas instituições de prestação de serviços de saúde, principalmente nas comissões de controle de infecção hospitalar (ALMEIDA FILHO, 2016).

É perceptível que mesmo no seu tempo, Florence possuía características visionárias. Este caracterizado por seu potencial empreendedor, visto que até nos dias atuais as suas contribuições para a profissionalização da enfermagem são referenciadas em diversos estudos, tendo, portanto, papel imprescindível na história e na busca quanto à qualificação do cuidado (SOUZA et al., 2017).

O empreendimento de Nightingale na enfermagem transcende a intervenção na assistência, com vistas na administração de hospitais, na formação de enfermeiros e na educação em serviço, com uma contribuição decisiva para a formação da profissão, seu ensino e sua prática (HADDAD; SANTOS, 2011).

Outra personalidade é Anna Justina Ferreira Nery, mais conhecida como Anna Nery (1814-1880), que se ofereceu como voluntária para participar da Guerra do Paraguai (1865-1870), foi nomeada enfermeira e consagrou-se, sendo mencionada, de forma heróica como uma das mais ilustres mulheres da História do Brasil e da Enfermagem (CARDOSO; MIRANDA, 1999). Um dos supostos motivos é que Anna, viúva com 29 anos e com três filhos pequenos, vê a necessidade de prover a sua família, através disso, busca o conhecimento em Enfermagem.(CARDOSO; MIRANDA, 1999). A Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, consagrou-a com o seu nome para homenagear os feitos de Anna.

E a terceira personalidade, trata-se de Wanda Aguiar Horta, no estudo de Pires, Méier e Danski (2015), realizou-se uma pesquisa de cunho histórico, em que foi abordada a vida de Wanda Cardoso de Aguiar, comumente conhecida por Wanda Aguiar Horta, brasileira e filha de militar. O estudo revelou que desde pequena Wanda,

demonstrava muita dedicação aos estudos, e, após anos de estudo na Enfermagem, estabelece a teoria de enfermagem, “Teoria das necessidades humanas básicas”, onde teve o reconhecimento mundial de sua teoria e até hoje é aplicada e estudada por acadêmicos e enfermeiras. Ressalta-se que todas as enfermeiras citadas foram precursoras de sua profissão, o que demonstra estarem a frente do seu tempo, desenvolvendo ações e iniciativas empreendedoras.

### **3.2 O empreendedorismo em Enfermagem**

O empreendedorismo tem sido definido pela capacidade de desenvolver e de criar soluções que busquem inovações no âmbito laboral (GERBER, 2010). A pessoa empreendedora tende a ser visionária, pois tem a capacidade de enxergar o que outros ainda não viram, além de atuar como catalisadora de ideias, disseminando inovações e instigando outros a compartilharem dos seus propósitos (GERBER, 2010).

Para o empreendedor, o sucesso de sua invenção é mensurado através do seu crescimento, principalmente quando é significativa a sua invenção, mantendo com facilidade o seu sucesso e aplicabilidade (GERBER, 2010). Ainda para Gerber (2010), tudo e qualquer pessoa tem a capacidade de ser empreendedor, de inventar, de conceber uma excelente ideia, alguns podem demorar mais para desenvolver essa capacidade no processo de descoberta dessas inovações, porém todos são capazes, é necessário desenvolver a capacidade empreendedora através da prática, a prática de criar novas ideias.

O conceito de empreendedorismo é muito recente na área da Enfermagem, Backes em 2010, foi uma das pioneiras no Brasil a publicar seu artigo sobre essa ótica (BACKES; ERDMANN; BUSCHER, 2010). Por se tratar de um assunto recente, ainda são poucos trabalhos publicados, mais já é notável que já tenha despertado interesse de alguns pesquisadores.

Em relação ao profissional enfermeiro, o atual cenário político, econômico e tecnológico, tem se revelado aos profissionais de modo geral, a necessidade de inovar, (re)criar e transformar as práticas profissionais, por meio do desenvolvimento de tecnologias inovadoras nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a Enfermagem tem um importante papel articulador e integrador, pela possibilidade de investir em tecnologias de cuidado e saúde, motivadas por processos interativos e

associativos de ensino-aprendizagem, na prática (BACKES; ERDMANN; BUSCHER, 2010).

### **3.3 A cultura empreendedora no ensino em Enfermagem**

Ferreira et al. (2013), em seu estudo demonstrou que os graduandos de enfermagem, apresentavam traços característicos do empreendedorismo, como por exemplo, a necessidade de romper com as práticas de subordinação e de não se limitarem às zonas de confortos. Nesse ínterim, o acadêmico “futuro enfermeiro” busca sua constante qualificação, despertando o seu potencial proativo e empreendedor, almejando avançar nas práticas assistenciais e de cuidado em enfermagem (FERREIRA; DALL’AGNOL; PORTO, 2016).

Relacionado a esse assunto, o estudo realizado por Parreira et al. (2017), em Portugal, utiliza-se de uma estrutura conceptual do Global Entrepreneurship Monitor (GEM), evidencia características nos acadêmicos de nível superior, o comportamento pró-ativo, inovador e responsivo ao risco sempre em interação com o contexto econômico, político, cultural e social empregado por eles.

Nesse sentido, o empreendedorismo não se limita à condição de criar novas empresas e negócios, mas sim de contribuir significativamente com melhorias para outros e, nessas condições, representa um modo de agir, algo que “contamina” outros a buscam o alcance dos mesmos propósitos. Assim, ressaltar as principais características que elucidam tais modos de agir e que fomentam o desenvolvimento de ações empreendedoras faz-se importante e, assim sendo, considera-se relevante elencar algumas características que podem ser catalisadoras da ação empreendedora, a saber: perseverança; iniciativa; criatividade; protagonismo; energia; inovação; orientação para o futuro; proatividade; alta tolerância à ambiguidade e incerteza; antecipação; rebeldia aos padrões impostos; capacidade de diferenciar-se; comprometimento; capacidade incomum de trabalho; liderança; atuação compartilhada; imaginação; tolerância a riscos moderados; tem um “modelo”, uma pessoa que o influencia; e visionário (GERBER, 2010).

O estudo de Kaiser e Dall’Agnol (2018) evidenciam ao se sentir acolhido diante da adversidade, o aluno, mesmo vulnerável, consegue dar conta das demandas emergentes e, nesse momento, contradições e conflitos no enfrentamento de obstáculos ganham sentido e o aprendizado acontece, constituindo-se em uma relação dialética com

seu mundo interno e com o mundo externo, assentado sobre suas relações de necessidade e realidade. O acadêmico, ao encontrar-se investido academicamente na função gerencial do enfermeiro, depara-se com enfrentamentos capazes de desencadear impressões muitas vezes conflitivas e antagônicas na unidade de internação onde se dá o estágio e que repercutem no seu aprendizado (WADDAH; KRISTINA, 2015).

Em contrapartida, sabe-se que os enfermeiros assumem atribuições múltiplas em seu trabalho assistencial, especificamente nos espaços de promoção, proteção e educação em saúde, além de assumir a responsabilidade e comprometimento com atividades gerenciais, investigativas e políticas, expressas diretamente em melhores práticas de cuidado ao paciente (BACKES; ERDMANN, 2011).

Em se tratando dos enfermeiros em cargo de chefia ou em posição estratégica de liderança nas organizações, a responsabilização e comprometimento destas profissionais aumentam, visto que estas assumem a função de catalisador nos cargos de liderança, criando soluções personalizadas para melhorar o desempenho de sua equipe, obter resultados significativos para a instituição e garantir a efetividade da assistência de Enfermagem. Sob tais cadências, o enfermeiro em cargo de liderança precisa prever e se antecipar a algumas situações para manter seu posicionamento estratégico na instituição, sendo visionários ao identificar oportunidades, acessando constantemente sua rede de relações, e desenvolvendo ações e práticas proativas, com vistas a garantir o alcance destes objetivos, competências que remetem à figura de uma enfermeira empreendedora.

A capacidade de desenvolver competências empreendedoras implica em instigar e promover situações inovadoras, conquistar novos espaços de atuação, favorecer métodos e técnicas diferenciadas, e desenvolver processos interativos e integrados, capazes de otimizar e potencializar os recursos já existentes (BACKES; ERDMANN, 2011).

#### **4. CONCLUSÃO**

O presente estudo buscou responder ao objetivo de analisar e identificar as características e ações empreendidas pelos graduandos e suas atribuições para o futuro profissional de Enfermagem. Os artigos analisados despertam para um paradigma no ensinar em Enfermagem, visto que os enfermeiros são vistos como aqueles que são “líderes” de sua equipe. Portanto investir no desenvolvimento dessas características e

ações, pode possibilitar um profissional mais capacitado a lidar com a equipe, paciente e com os desafios do cotidiano do trabalho.

Um dos elementos limitadores do estudo considera a não existência de descritores da saúde para esse contexto, visto que dificulta a seleção e o eixo que se insere as pesquisas, assim, por ocorrer uma dispersão dos estudos. Com tudo, o tema é de relevância para o futuro da profissão, que como citada ao longo do artigo, mostra-se cada vez mais dinâmico e competitivo o mercado de trabalho para esses futuros profissionais da saúde.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, A. J. et al. A história do gerenciamento em Enfermagem e sua influência na prática atual. In: Programa de atualização em enfermagem (PROENF) gestão: Ciclo 6; Eucléa Gomes Vale (org.). Porto Alegre: Artmed, 2016.

ATALLAH, N. A.; CASTRO, A. A. Revisão sistemática da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. *Diagnóstico & Tratamento*, v. 2, n. 2, p. 12-15, 1997.

BACKES, D. S.; ERDMANN, A. L. Empreendedorismo na enfermagem: concepções teóricas e práticas. In: Programa de atualização em enfermagem (PROENF) gestão: Ciclo 1; Eucléa Gomes Vale (org.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

BACKES, D. S., ERDMANN, A. L., BUSCHER, A. Nursing care as an enterprising social practice: opportunities and possibilities. *Acta Paul Enferm*, v. 23, n. 3, p. 341-47, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v23n3/v23n3a05.pdf> Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> Acesso em: 15 jul. 2018.

CARDOSO, M. M. V. N.; MIRANDA, C. M. L. Anna Justina Ferreira Nery: um marco na história da enfermagem brasileira. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 52, n. 3, p.

339-348, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v52n3/v52n3a03.pdf>  
Acesso em: 30 jun. 2018.

FERREIRA, G. E. et al. Características empreendedoras do futuro enfermeiro. *Cogitare enferm*, v. 18, n. 4, p. 688-94, 2013. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/viewFile/34921/21675> Acesso em: 28 jun. 2018.

FERREIRA, G. E.; DALL'AGNOL, C. M.; PORTO, A. R. Repercussões da proatividade no gerenciamento do cuidado: Percepções de enfermeiros. *Escola Anna Nery*, v. 20, n. 3, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452016000300202](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000300202)  
Acesso em: 28 jun. 2018.

FIORIN, M. M. B.; MELLO, C. M.; MACHADO, H. V. Empreendedorismo e Inovação: Análise dos índices de inovação dos empreendimentos brasileiros com base nos relatórios do GEM de 2006, 2007 e 2008. *Revista de Administração da UFSM*, v. 3, n. 3, p. 411-423, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1583/1525> Acesso em: 28 jun. 2018.

GERBER, M. E. *Desperte o empreendedor que há em você: Como pessoas comuns podem criar empresas extraordinárias*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2010.

GUIMARÃES, S. M. K; AZAMBUJA, L. R. Empreendedorismo high-tech no Brasil: condicionantes econômicos, políticos e culturais. *Sociedade e Estado*, v. 25, n. 1, p. 93-121, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000100006&script=sci_arttext) Acesso em: 27 jun. 2018.

HADDAD, V. C. N. SANTOS, T. C. F. A teoria ambientalista de Florence Nightingale no ensino da Escola de Enfermagem Anna Nery (1962-1968). *Rev Anna Nery*, v. 15, n. 4, p. 755-61, 2011.

KAISER, D. E.; DALL'AGNOL, C. M. Ensinar e aprender administração em enfermagem no contexto hospitalar: um enfoque à luz de Pichon-Rivière. *Rev. esc.*

enferm. USP, São Paulo, v. 51, e3261, 2017 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342017000100478&lng=en &nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342017000100478&lng=en &nrm=iso) Acesso em: 23 jul. 2018.

MORAIS, J. A. et al. Práticas de enfermagem empreendedoras e autônomas. *Cogitare Enfermagem*, v. 18, n. 4, 2013. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/46422> Acesso em: 27 jun. 2018.

PARREIRA, P. M. S. D. et al. Empreendedorismo no ensino superior: Estudo psicométrico da escala Oportunidades e Recursos para Empreender. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, v. 17, n. 4, p. 269-278, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572017000400012&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572017000400012&script=sci_abstract&tlng=en) Acesso em: 20 jul. 2018.

PIRES, S. M. B.; MÉIER, M. J.; DANSKI, M. T. Fragmentos da trajetória pessoal e profissional de Wanda Horta: contribuições para a área da enfermagem. 2015. Disponível em: <http://www.here.abennacional.org.br/here/n3vol2artigo1.pdf> Acesso em: 26 jul. 2018.

SOUZA, M. A. R. et al. Poder vital e o legado de florence nightingale no processo saúde doença: revisão integrativa. *The vital power and the legacy of florence nightingale in the health-disease process: integrative review. Cuidado é Fundamental Online*, v. 9, n. 1, p. 297-301, 2017. Disponível em: [http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4348/pdf\\_1](http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4348/pdf_1) Acesso em: 30 jun. 2018.

WADDAH, D.; KRISTINA, R. The visualisation of clinical leadership in the content of nursing education - a qualitative study of nursing students' experiences. *NurseEducToday*, v. 35, n. 7, p. 888-93, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25779028> Acesso em: 25 jul. 2018.

## LEI Nº 13.415/2017: O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Aline Aparecida Martini Alves  
Faculdades Integradas de Taquara  
alinealves@faccat.br

**Resumo:** Este trabalho trata de uma análise preliminar da proposta de reformulação do Ensino Médio, trazida pelo governo federal em forma de Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e posterior Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, e trouxe importantes elementos para a discussão da formação dos jovens do país. A leitura da realidade parte de uma perspectiva materialista histórica, em que se observa a relação parte/todo, na sua mediação entre o local e o universal. O que é possível depreender, de antemão, é que uma reforma curricular tecnicadora, simplista e retrógrada, permeada por dissensos, contradições e motivações escusas, que não resolve os problemas das desigualdades sociais, ao contrário, limita e precariza a formação de jovens das camadas populares.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; reformulação curricular; formação tecnicadora; formação humana integral.

### 1. Introdução

A partir da leitura da realidade, percebe-se que a formação dos jovens em nível de ensino médio e sua formação para o trabalho<sup>12</sup>, dada a relevância social que o referido nível de ensino significa para o desenvolvimento econômico, social e político do país, é motivo de interesse entre grupos que disputam a direção da sociedade. Mesmo admitindo que esta é uma política nova que está sendo desenhada e que este é

---

<sup>12</sup> Marx (1983, p.149) aponta que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (apud FRIGOTTO, 2010, p. 58). No entanto, o emprego no sistema capitalista reduz-se à venda da força de trabalho pelo trabalhador ao patrão, que, numa relação desigual, paga salários que não condizem com o valor da atividade realizada e extrai a mais valia, por meio da exploração do trabalho, aumentando seus lucros. Este modelo deve ser repensado por uma nova lógica, de formação politécnica que, segundo Marx, prevê a indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica, a fim de superar a fragmentação dos conhecimentos pelos homens.

apenas um primeiro olhar para as consequências da reforma para a sociedade, no tocante à formação dos jovens estudantes do ensino médio e suas possíveis reverberações para a construção de projetos societários alinhados à lógica de disseminação do capital, muitos questionamentos são levantados e, na medida do possível, serão respondidos neste trabalho, como segue.

## 2. Desenvolvimento

Ao analisar a história da educação no Brasil, percebe-se que a escola é um objeto de disputa e um importante meio para a propagação de ideologias hegemônicas, reflexo de um Estado permeado por elitismos, coronelismos e autoritarismos, em que a classe economicamente privilegiada possui a hegemonia quase absoluta.

As políticas educacionais para a formação dos jovens das camadas populares, ainda que secundarizadas pelos governantes, tiveram suas trajetórias marcadas pelos interesses dos detentores do capital, quais sejam: de formação de mão de obra de baixo custo para o mercado em expansão, especialmente a partir das primeiras décadas do século XX, em que o processo de industrialização do país se intensificou, reforçando a dualidade estrutural da educação dos ricos, para continuidade dos estudos, formação propedêutica, para pensar a direção da sociedade, versus educação dos pobres, com cursos técnicos e profissionalizantes, como terminalidade dos estudos, para barrar o acesso ao ensino superior, numa visão utilitarista e simplificadora.

Na história da educação brasileira, é possível citar a Reforma Gustavo Capanema<sup>13</sup>, também conhecida como Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) como um marco da dualidade estrutural deste nível de ensino, pois “tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às elites condutoras, e um ensino profissionalizante<sup>14</sup> para outros setores da população” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 82).

---

<sup>13</sup>Segundo a concepção da Reforma Gustavo Capanema, “o ensino secundário teria por finalidade a formação e a preparação intelectual dos adolescentes, acentuando e elevando, em sua formação espiritual, a consciência patriótica e a consciência humanística. Deveria organizar-se em dois ciclos: o curso ginásio, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e com possibilidade de escolha entre dois cursos: o clássico, voltado para a formação intelectual, com ênfase em línguas e filosofia; e o científico, mais orientado para o estudo de ciências” (VIEIRA, 2008, p. 99).

<sup>14</sup> Leis Orgânicas: Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) e Lei Orgânica do Ensino Normal (1946). Porém, o sistema público de ensino profissionalizante não dava conta de atender toda a demanda de industrialização

Poucos anos mais tarde ocorreu o golpe militar de 1964 e, com ele, surgiram novas propostas: uma nova Constituição é inaugurada em 1967, sem trazer grandes rupturas, e sim a presença de interesses políticos já expressos em propostas anteriores; a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68); e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5692/71)<sup>15</sup> (VIEIRA, 2008).

Onze anos depois, a Lei nº 5692/71 é alterada pela Lei nº 7044/82, eliminando a obrigatoriedade da oferta de habilitações profissionais pelas escolas, criadas pela lei anterior. Para Freitag (1987, p. 41, apud VIEIRA, 2011, p. 163-4), as razões do fracasso da reforma do ensino de 1º e 2º Graus teriam sido decorrentes de vários fatores.

Um deles certamente foi o total despreparo humano e ideológico das escolas para assumirem a tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvidas nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Faltavam instalações oficiais, professores (profissionais) preparados para profissionalizarem as crianças e adolescentes, assim como não havia recursos financeiros nem foram feitos esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta.

Após o rico período de abertura política na década de 1980, com o marco da promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, o país entra na década seguinte sofrendo fortes influências externas, advindas das políticas neoliberais dos países centrais da Europa e dos Estados Unidos, por meios da economia e das políticas ditadas pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas, etc.), que passam a influenciar diretamente a educação brasileira.

O Estado neoliberal trabalha como mediador dos interesses entre capital e trabalho, e passa a ser o culpado pela crise, pois, segundo os capitalistas, gastou demais com as demandas sociais e é permeável às pressões das camadas populares (PERONI, 2006). Assim, com o pretenso diagnóstico do Estado em crise, os capitalistas precisam se reorganizar e, para tanto, propõem estratégias para sua superação, que redefinem o papel do Estado e se materializam nas políticas, trazendo profundas consequências para

---

crescente pela qual o país passava, requerendo do Estado uma alternativa. Para tanto, foi criado o SENAI e o SENAC, um sistema paralelo ao público, que, pretensamente, foi considerando mais ágil e eficiente e menos dispendioso que o sistema estatal para a formação de mão de obra para o mercado em expansão, tornando-se uma oportunidade mais atrativa para os setores mais pobres da população (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 85).

<sup>15</sup> Lei nº 5692/71: A Reforma do ensino de 1º e 2º graus orienta-se para a contenção da demanda de alunos nos níveis universitários através da formação de quadros técnicos de nível médio, por meio de profissionalização. Tal iniciativa permitia que muitos jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio. Consequentemente, diminuiria a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior (CUNHA, 2007c, apud VIEIRA, 2008, p. 125).

as políticas sociais. São eles: neoliberalismo, Terceira Via, reestruturação produtiva e globalização<sup>16</sup>.

Os neoliberais defendem o Estado mínimo para as políticas sociais, com a diminuição do poder das instituições públicas, mas Estado máximo para o capital, por isso é necessário racionalizar os recursos e privatizar, pois a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, e torna-se necessário diminuir o poder de pressão da população (PERONI, 2006). Quanto mais se precariza o serviço público, mais se busca o serviço privado. E a lógica de mercado como parâmetro de qualidade acaba definindo o conteúdo das políticas. Questões de formação humana integral, omnilateral, são substituídas por formação para o mercado de trabalho, além disso, “objetivos como justiça social sendo gradualmente convertidos em objetivos de eficiência e racionalidade de mercado” (HARVEY, 2005, p. 77).

Com o advento das reformas propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas para o ensino médio ratificam o desejo desta corrente ideológica que defende a mercadificação de tudo (HARVEY, 2005). Assim, as propostas do Ministério da Educação (MEC), alinhadas com as orientações dos organismos multilaterais, objetivavam, nesse período, a redefinição da identidade do Ensino Médio numa dimensão de contemporaneidade e modernidade, dotando-o de flexibilidade e diversificação necessárias à articulação com o atual estágio do conhecimento científico e do processo produtivo; dar-lhe uma nova terminalidade, na qualidade de momento de consolidação e aprofundamento da educação básica, e orientar uma reforma curricular centrada numa pedagogia das competências<sup>17</sup> (BUENO, 2000).

Para tanto, em 17 de abril de 1997, foi exarado pelo Presidente FHC o Decreto nº 2.208/97, que teve efeito perverso de consolidação da fragmentação entre educação geral e formação profissional e o “aligeiramento desta última e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado [...] acentuando um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores” (SHIROMA; LIMA

---

<sup>16</sup> Neste momento o foco está no neoliberalismo, como expressão da diminuição do papel do Estado, na educação, por meio da reforma do ensino médio. Para ver influências e consequências das demais estratégias utilizadas pelo capital para o enfraquecimento do Estado, ver Peroni (2006).

<sup>17</sup> A Pedagogia das Competências é embasada no pensamento de Philippe Perrenoud. Segundo o teórico, “a mudança fundamental no currículo ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas das práticas ou das condutas esperadas” (RAMOS, 2011, p. 774), isto é, através do treinamento de habilidades específicas, da tecnificação da educação.

FILHO, 2011, p. 728), na medida em que restabelece o dualismo estrutural de separação educação/trabalho.

Num contexto controverso, o Decreto nº 2.208/97 contradiz as especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394/96) promulgada um ano antes. Na referida lei consta a pretendida formação integrada, a articulação entre trabalho, ciência e cultura, tal como preconiza o artigo 35, II: “preparação básica para o trabalho e exercício da cidadania para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, numa visão unilateral, de formação humana integral.

A eleição do trabalhador e sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, em 2002, trouxe esperanças de rupturas estruturais com o sistema capitalista para os movimentos sociais e grande parte da classe trabalhadora. Porém, é importante considerar que para formar a coalizão de governo, o vice-presidente escolhido, José Alencar, representava a aristocracia brasileira e os interesses do empresariado, e que a entrada no sistema capitalista impõe uma série de restrições e ajustes ao sistema que limitam a consolidação de práticas de rupturas com a lógica mercantil. O fato é que este governo se consolidou com forte tendência “desenvolvimentista e, portanto, de natureza modernizante” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625). Por isso, segundo os autores,

no plano estrutural, não há mudanças no plano societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e [o governo] Luís Inácio Lula da Silva. Isso reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais [...] cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625).

Mas em relação à década de 1990, “o diferencial de hoje situa-se na ênfase ao desenvolvimento e na maior abrangência e organicidade das políticas de alívio à pobreza; também, pela opção de programas de atendimento a demandas reprimidas no campo educacional” (Idem, p. 633). Que pode ser comprovado no segundo ano do governo Lula, quando é exarado o Decreto nº 5.154/04, que revoga o de nº 2.208/97 e reestabelece a possibilidade da organização curricular integrada da educação geral com a educação profissional durante o ensino médio<sup>18</sup>. Esse processo, marcado por disputas

---

<sup>18</sup> O que significa que a formação básica e profissional acontece numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas (RAMOS, 2011, p. 775).

de concepções, propõe a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia<sup>19</sup>, e estes devem constituir os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares sejam assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade (FRIGOTTO et al., 2005, apud SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 728).

Após os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), assume o poder sua aliada e afilhada política, Dilma Vanna Rousseff (2011-2014). Ao se reeleger para o segundo mandato, com a coligação Com a força do Povo (PT/PMDB/PSD/PP/PR/PROS/PDT/PC do B/PRB), partidos que saíram derrotados das urnas nas eleições, juntamente com os dissidentes do governo, dentre eles, o do vice-presidente Michel Temer (PMDB), promoveram um golpe parlamentar, jurídico e midiático, provocando o impedimento da presidenta e a assunção do vice-presidente ao poder em 31 de agosto de 2016.

Em de 23 setembro de 2016, menos de um mês depois do golpe, a Medida Provisória (MP) 746/2016, que modificou a LDBEN 9.394/1996 e reformulou o currículo do ensino médio, é lançada, com força de lei e provoca uma série de discussões no campo acadêmico e educacional pelo aligeiramento com que a reforma foi imposta. A professora Mônica Ribeiro (UFPR) ressalta que uma reformulação no Ensino Médio não pode ser apenas curricular. Para a pesquisadora,

é preciso pensar nessa amplitude de elementos: a formação dos professores; as condições do trabalho docente; a estrutura física e material das escolas; políticas de assistência ao estudante [...]. Colocar a reformulação do EM somente no currículo é um reducionismo, uma simplificação.

É possível perceber que uma reforma tão vultuosa colocada como medida provisória de maneira impositiva, não dialógica, tem objetivos intrínsecos que redefinam o caráter do novo ensino médio. São diretrizes contrárias às defendidas pelo decreto 5.154/2004, que havia representado um avanço, quando reestabelecia a ideia de ensino médio integrado, de formação integral, com currículo que alinhava trabalho, cultura e tecnologia.

Ribeiro e Ferreti (2017, p. 397) identificam que a reforma curricular está ligada às questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou,

---

<sup>19</sup>Neste sentido, trabalho, ciência e cultura assumem uma relação com o conhecimento escolar e o trabalho passa a ser concebido como um princípio educativo, não como mera técnica mecânica, mas que “o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. [...] O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (RAMOS, 2008, p. 4).

ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização. Propostas estas vinculadas a pessoas e grupos da iniciativa privada, que terão grandes vantagens a curto e longo prazo com a implementação da reforma.

Tal como pode-se perceber por meio de análise das mudanças no texto da LDBEN 9.394/96, em seu Artigo 35-A, inciso 3º, em que as disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática são as únicas obrigatórias durante os três anos do ensino médio, e os demais componentes curriculares são secundarizados, fazendo parte de, no máximo, 1800 horas da Base Nacional Comum Curricular (Art. 35, inciso V). Fica o questionamento: por que os demais componentes curriculares tiveram suas cargas horárias reduzidas, para a inclusão da formação técnica e profissional<sup>20</sup> no currículo, como área do conhecimento?

Ainda sobre a inclusão de uma quinta área do conhecimento, formação técnica e profissional (Art. 36, inciso V), há evidências que este pode ser um retorno (e retrocesso histórico) da dualidade estrutural da década de 1940 (Leis Orgânicas do Ensino – Reforma Gustavo Capanema), de formação técnica para suprir as demandas do processo de industrialização do país, que se intensificavam naquele período e à LDB 5692/71, que previa a profissionalização compulsória, para suprir a demanda de mão de obra do período do Milagre Econômico brasileiro, as custas da classe trabalhadora.

Analisando o panorama histórico do ensino médio no Brasil, é possível perceber que os mecanismos políticos utilizados para a viabilização deste nível de ensino foram tratados pelos governantes numa visão sempre secundarizada, não prioritária, divisora de águas entre as classes proletárias e burguesas, respondendo aos interesses dessas últimas.

No entanto, defende-se que o trabalho significa mais que a concepção simplista de compra e venda da força de trabalho, pois representa, para além da função econômica capitalista, “a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2008, p. 4). Por isso, o processo

---

<sup>20</sup>LDBEN 9394/96. Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: V - formação técnica e profissional.

educacional deve estar alinhado à formação para o trabalho numa concepção politécnica<sup>21</sup>.

### 3. Considerações finais

O novo ensino médio, como está sendo amplamente publicizado pelo governo na mídia, nada tem a ver com a formação humana integral defendida consistentemente por intelectuais orgânicos da esquerda, que tecem fortes críticas aos formuladores da referida reforma “pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo” (RIBEIRO, FERRETI, 2017, p. 401). Ou seja, uma política educacional que, já de antemão, demonstra indícios de que trará grandes retrocessos à sociedade, em detrimento dos pequenos avanços obtidos a partir dos anos 2000, em que a discussão de formação humana integral passou a fazer parte do ideário educacional do país.

Há evidências que a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415, ao propor a redução da carga horária de áreas das Ciências Humanas e da Natureza do currículo escolar, por exemplo, alinhada às orientações do Banco Mundial, significam retrocesso nas tentativas de qualificar a educação de um nível de ensino decisivo para a construção de um projeto de sociedade que queira verdadeiramente a busca da igualdade e justiça social.

Outrossim, a formação técnica e profissional inclusa como área do conhecimento e parte significativa do currículo, enfatiza o caráter mecanicista e superficial com que a reforma pretende formar os jovens concluintes do ensino médio, retirando-os as possibilidades de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pelo homem, na sua relação com a natureza, por meio do trabalho, da cultura e da tecnologia. O empresariamento da educação é o mote central da reforma, em que há o favorecimento de grupos privados e do terceiro setor, visto que assumem responsabilidades que deveriam ser do Estado e, conseqüentemente, lucram com os resultados dessas parcerias, além de redefinirem os rumos da formação da parcela da população que representa o futuro da nação.

---

<sup>21</sup>Para aprofundar o tema da politécnica, ver ALVES, Aline. A reforma educacional Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática. Dissertação – Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

## Referências

BUENO, M. Políticas atuais para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: \_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio. Revista Educ. & Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2009.

HARVEY, David. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005a.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: \_\_\_\_\_; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Implicações da relação público-privada para a redemocratização da educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_. Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades. Revista Educ. & Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. Concepção do ensino médio integrado. 2008. Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2013.

RIBEIRO, M; FERRETI, C. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016. Revista Educ. & Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

SHIROMA, Eneida; LIMA FILHO, Domingos. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. Revista Educ. & Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-744, jul./set. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Desejo de reformas. Brasília: Liber Livros, 2008.

\_\_\_\_\_; FARIAS, Isabel. Política educacional no Brasil. Brasília: Liber Livros, 2011.

## **O MAL-ESTAR DOCENTE NOS PROFESSORES MUNICIPAIS DO VALE DO PARANHANA**

Tatiane Lisete Michel Scariott  
Pedagoga/FACCAT – Monitora de Projetos Educacionais/SESI  
tati.lisete@gmail.com

Maria de Fátima Reszka  
Professora e orientadora do TCC/FACCAT  
reszka@faccat.br

**Resumo:** O mal-estar docente mostra-se como um sintoma latente nas escolas nos dias atuais. Esse problema acomete a saúde de diversos profissionais na área da educação e traz consigo inúmeras consequências, tanto para docentes e discentes quanto para a educação como um todo. O presente estudo é o resultado de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, que teve como objetivo conhecer os principais causadores do adoecimento de professores municipais de duas cidades do Vale do Paranhana/RS. Sob a ótica de uma pesquisa de métodos mistos, de cunho exploratório, o trabalho foi realizado por intermédio de questionários aplicados a professores da rede pública, bem como por meio de entrevistas a coordenadores de escolas e secretários de educação dos municípios pesquisados. Nesse sentido, além de evidenciar os principais agentes causadores dos mal-estares que acometem os professores municipais, tais como estresse e depressão, o estudo também revela como os gestores das escolas e dos municípios envolvidos abordam as questões relacionadas ao mal-estar docente e como atuam na prevenção deste. Os resultados obtidos nesta pesquisa trazem uma visão surpreendente da postura dos professores em relação ao mal-estar enfrentado por eles, sinalizando que medidas devem ser tomadas para se pensar na saúde preventiva dos profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Professor. Mal-estar docente. Educação.

## 1. INTRODUÇÃO

De todas as profissões existentes no mundo, a do professor é, sem sombra de dúvidas, uma das mais desafiadoras. Estudar, pesquisar, preparar aulas, elaborar e corrigir provas, avaliar e orientar são alguns dos verbos utilizados nessa incrível e instigante profissão.

É sabido que, além dos conhecimentos específicos que o profissional deve deter, a docência exige do professor uma postura de seriedade e coerência. Nesse sentido, conforme Menestrina e Menestrina (1996, p. 63), “Espera-se do professor, além de suas habilidades convencionais, muitos conhecimentos acadêmicos, uma adequada postura pessoal e uma índole qualificada”, tornando-o, assim, uma espécie de modelo a ser seguido. No entanto, as mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos anos têm cobrado em demasia os docentes, colocando sob sua responsabilidade a grande maioria dos problemas enfrentados na educação.

Em razão disso, essa profissão tão inspiradora vem perdendo profissionais ao longo dos anos. Jovens já não almejam investir na carreira do magistério, professores recém-formados encontram diversos obstáculos em sua caminhada, e aqueles que lecionam há longa data já não têm mais a mesma motivação que tinham no início de suas carreiras, não raro padecendo de um mal-estar que gera muito sofrimento para eles.

Por sua vez, o tema “mal-estar docente” vem sendo discutido e investigado por diversos especialistas nas áreas da educação, da psicologia e da psicanálise há certo tempo. O psicanalista Marcelo Ricardo Pereira, em entrevista ao jornal Extra Classe (março de 2017), afirma que o mal-estar docente está presente na vida de muitos profissionais da educação. Ele aponta as condições e a organização do trabalho, o problema de remuneração e a lida com os pais de alunos como alguns dos principais fatores que levam ao mal-estar dos professores.

Embora sejam de suma importância as discussões acerca da saúde do professor, é notório o fato de que essa questão não está no topo das prioridades de discussão por parte da sociedade, o que torna a reflexão acerca desse tema algo de vital importância para a educação. Partindo das informações supracitadas, justifica-se a relevância de uma pesquisa de abordagem exploratória na região, a fim de conhecer e revelar as principais causas do adoecimento dos profissionais da educação que atuam em escolas públicas municipais. Para isso, este trabalho teve como principal questionamento as causas que levam ao adoecimento do professor municipal no Vale do Paranhana.

Em vista desse contexto, este artigo traz a conceituação do mal-estar docente sob a ótica de diversos autores, como Codo (1999), Esteve (1999), Aguiar e Almeida (2008), Lipp (2012), Pereira (2016), entre outros.

## 2. MAL-ESTAR DOCENTE

Os estudos sobre o mal-estar que assombra os profissionais da educação há muito tempo tiveram, como um de seus precursores, o educador espanhol José Manuel Esteve, que buscou, em seus estudos, analisar como estava a saúde dos professores. Esteve desenvolveu, na Espanha, uma extensa pesquisa acerca do tema mal-estar docente, a fim de conhecer a situação dos professores. Nas palavras do autor:

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui (ESTEVE, 1999, p. 144).

No tocante à realidade vivenciada pelos professores, Codo (1999) destaca a injustiça social como algo que pode fazer parte do dia a dia nas escolas. A pobreza e as consequências que ela traz consigo adentram as salas de aulas e juntam-se a outros inconvenientes, promovendo um ambiente que desfavorece a aprendizagem.

Em consonância com essa linha de pensamento, Reszka (2016, p. 249) pontua:

A tarefa de educar não é nada fácil, porque o professor precisa desenvolver o seu trabalho em meio aos conflitos pessoais e a tantos outros problemas sociais, como a violência, a agressividade e a indisciplina. Na escola, afloram tantas questões advindas do social, que possibilitam o surgimento dos conflitos e problemas enfrentados pelo docente.

Não obstante, a constante cobrança por parte da sociedade cria nos profissionais da educação um grande desconforto, tornando-os suscetíveis a problemas psicológicos. Em Zanelli (2010, p. 23), pode-se ver que “[...] desequilíbrio entre as exigências do trabalho e os princípios, necessidades e expectativas pessoais abrem caminho para o desgaste físico e emocional”. Desse modo, o docente se vê, cada vez mais, diante de incontáveis situações às quais precisa se adaptar rapidamente. As pressões do ambiente de trabalho, bem como da sociedade em geral, os levam a enfrentar constantes mal-estares.

No tocante a esse assunto, Codo (1999) diz que os professores são acometidos pelo sofrimento psíquico quando o trabalho para de dar o retorno esperado, carecendo-se de um sentido para realizá-lo. Sendo assim, quando as coisas em sala de aula não vão bem, abre-se uma brecha para que o professor padeça de algum mal-estar.

Ao analisar as consequências do mal-estar, Oliveira e Alves (2005) dizem que este traz sérias repercussões na interação do professor com os alunos. Problemas dessa natureza, que hoje fazem parte do cotidiano do docente, interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois a satisfação e a motivação do professor para o trabalho têm consequências diretas na sua produtividade e na qualidade das atividades realizadas.

Diariamente, professores enfrentam diferentes situações dentro e fora de sala de aula. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola, como local de trabalho, é uma das responsáveis pelo desencadeamento do mal-estar docente (LIPP, 2012), pois muitas vezes há salas de aula abarrotadas de alunos, precária estrutura física e materiais insuficientes para trabalhar.

Corroborando esse ponto de vista, Codo diz que

[...] condições organizacionais caracterizam a escola como uma das piores organizações para se trabalhar: salário pela metade do que paga o mercado, carreira sem grandes possibilidades de ascensão, falta de condições básicas para o exercício da profissão, baixo reconhecimento social combinado com a alta responsabilidade, sem falar da burocratização excessiva (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 297).

Assim como em qualquer outra profissão, o mal-estar que acomete os docentes, manifesta-se de inúmeras maneiras. Em pesquisas realizadas com professores brasileiros, Pereira (2016, p. 23) revela que depressão, estresse, transtorno bipolar, fenômenos de pânico, problemas alimentares, obsessão, compulsão e até dependência química, além da síndrome de burnout, são alguns dos mal-estares vividos pelos profissionais da educação.

No tocante a esse ponto, a presente pesquisa, destaca algumas das principais manifestações do mal-estar docente.

## 2.1 Depressão, estresse e síndrome de Burnout

Popularmente conhecida como “mal do século”, “A depressão é atualmente a principal causa de incapacitação em todo o mundo e situa-se em quarto lugar entre as dez principais causas da carga patológica mundial” (OMS, 2001, p. VII).

De acordo com Serson (2016, n/p), “[...] 20% da humanidade entra em depressão pelo menos uma vez na vida”, e os sintomas de “falta de vontade, energia e prazer, ideias negativas e sombrias, alterações do sono e apetite” são apontados por ele como alguns dos mais comuns no quadro da depressão.

O estresse, por sua vez, assim como a depressão, também afeta a saúde dos profissionais da educação. No entanto, na definição de Zanelli (2010), o estresse é uma reação necessária do organismo para ajustar-se ou adaptar-se diante as pressões impostas pelo ambiente.

Não obstante, de acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 240), quando um profissional é submetido por muito tempo ao estresse laboral e este torna-se crônico, seu quadro pode evoluir para a síndrome de burnout, que, embora não tão conhecida quanto o estresse e a depressão, acomete, principalmente, os profissionais que lidam com outros seres humanos em profissões nas quais as relações interpessoais ocorrem mais intensamente (MASLACH e JAKSON, 1981, apud CODO, 1999).

Na definição de Wallau (2003) o burnout é:

[...] uma resposta ao estresse crônico, tendo como consequência o esgotamento físico e psicológico, sentimento de inadequação às tarefas que desenvolve, baixa autoestima, insatisfação com o trabalho, problemas de relacionamento interpessoal, entre outras características. Trata-se de um estresse ocupacional, que tem sua importância em se diferenciar de uma crise do ciclo vital, pois tem maior incidência nos profissionais da organização laboral [...] (WALLAU, 2003, p. 66-67).

Nessa perspectiva, conforme Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 241), “[...] despersonalização, exaustão emocional e o baixo envolvimento no trabalho” são fatores que, embora independentes, podem ser associados ao burnout.

### **3. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Para desenvolver o presente trabalho de pesquisa, optou-se pela abordagem de pesquisa mista, também chamada de pesquisa de métodos mistos. Conforme Creswell e Clark (2013, p. 28, grifo do autor):

A pesquisa de métodos mistos ajuda a responder perguntas que não podem ser respondidas apenas pelas abordagens quantitativas ou qualitativas. Por exemplo, “as opiniões dos participantes das entrevistas e dos instrumentos padronizados convergem ou divergem?” é uma questão dos métodos mistos [...].

A coleta de dados se deu a partir de questionários e entrevistas e ocorreu em duas escolas de Ensino Fundamental, de dois municípios do Vale do Paranhana, envolvendo seis professores e um coordenador de cada instituição e os secretários de educação das respectivas cidades, totalizando 16 envolvidos na pesquisa.

Aos 12 professores, foram aplicados os questionários com questões de múltipla escolha. Os coordenadores das escolas e os secretários dos dois municípios foram submetidos à entrevistas semiestruturadas, que por sua vez, foram registradas por meio de gravador (aplicativo de celular).

Não obstante, os resultados das entrevistas e questionários com os participantes foram descritos usando pseudônimos, mantendo, assim, a privacidade e o anonimato dos envolvidos.

### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

Com o intuito de saber mais acerca problemas enfrentados pelos docentes nas escolas pesquisadas, o questionário respondido por eles era relacionado aos desconfortos da profissão, bem como se são acometidos por alguma doença anteriormente mencionadas neste trabalho.

Foram elencadas as três principais doenças psíquicas que acometem os professores, dentre elas estresse, depressão e síndrome de burnout e os participantes marcaram apenas as que foram diagnosticadas por profissionais de saúde.

Dos 12 professores, 4 afirmaram usar medicamentos para estresse, depressão ou ansiedade. Desses, 3 têm em comum o diagnóstico de depressão, 2 de estresse e 1 embora faça uso de fitoterápicos, não citou nenhuma doença. Dos 8 professores restantes, 4 já foram diagnosticados com estresse e os outros 3 não padecem de nenhum

mal-estar relacionado à docência. Sendo assim, o número de profissionais acometidos por doenças relacionadas corresponde a 66,6% dos entrevistados.

Além disso, para se ter conhecimento acerca dos mal-estares que os professores sentem ao lecionar, foram-lhes apresentados 12 sintomas: irritabilidade sem causa aparente, pensar constantemente em um único assunto, angústia, ansiedade, vontade de desistir da carreira, tensão muscular, problemas com a memória, irritabilidade excessiva, desgaste físico, vontade de fugir de tudo, sensibilidade emotiva e cansaço. De todos, os mais sentidos pela maioria dos profissionais foram cansaço, tensão muscular e ansiedade, demonstrando que o corpo dá os primeiros sinais de que estão padecendo de algum mal-estar.

Outrossim, buscando saber quais são os fatores que mais causam desconforto na profissão docente e, conseqüentemente, as possíveis causas das doenças enfrentadas pelos entrevistados, foram apresentados 12 itens para que os professores pudessem elencar, de forma crescente, quais são os mais relevantes: indisciplina dos alunos; desmotivação dos alunos; desrespeito dos alunos; relação com a família dos alunos; excesso de alunos por turma; falta de apoio da gestão; cobrança da direção; remuneração; relação com os colegas; excesso de conteúdo; estrutura física das salas e metas.

Desses itens, os relacionados ao comportamento dos estudantes foram os que receberam maior importância de modo geral, revelando que o problema da indisciplina é comum a várias escolas.

Em entrevista aos coordenadores das escolas participantes, confirmou-se o incômodo que a indisciplina causa nos professores. A esse respeito, Aguiar e Almeida (2008, p. 33) asseveram que a indisciplina em sala de aula aparece “[...] como mais uma fonte de mal-estar dos professores”.

Discorrendo ainda a respeito dos desconfortos na profissão docente, outro aspecto relevante é o fato de muitos professores estarem descontentes com sua remuneração. Dos 12 professores, 6 atribuíram um alto grau de importância à opção “remuneração”, indicando que esta lhes causa desconforto em sua carreira.

De mais a mais, outro aspecto que emergiu dos questionários respondidos pelos docentes foi o fato de que alguns deles estão descontentes com a falta de apoio e cobrança excessiva da direção. Pelo menos dois professores de cada escola atribuíram maior importância aos itens relacionados à gestão escolar, demonstrando descontentamento com esta.

No que concerne à atuação da gestão, tanto das escolas quanto do município, buscou-se saber como se atua na prevenção ou no controle do mal-estar docente. A respeito disso, coordenadores das escolas responderam questões relacionadas ao seu envolvimento com os professores, bem como acerca de sua atuação diante das situações ocorridas na escola. Os secretários de educação, por sua vez, dissertaram a respeito das políticas em prol da prevenção do mal-estar docente.

Nas entrevistas aos coordenadores, os mesmos relataram que o convívio entre eles e o corpo docente das escolas é muito bom e que ambos têm uma relação de parceria, principalmente no que concerne a assuntos ligados aos alunos.

A respeito da gestão nas secretarias de educação dos municípios envolvidos, constatou-se que, embora o secretário de educação de um dos municípios estivesse à frente do cargo há menos de um ano, enquanto o secretário do município vizinho estivesse há quase cinco anos, ambos demonstraram ter conhecimento sobre os males que afetam os docentes dos respectivos municípios, respondendo, assim, às questões feitas a eles. Nesse sentido, em um dos municípios o secretário relatou que ocorre um grande rodízio no quadro de professores em decorrência dos afastamentos por doenças, principalmente daqueles que já estão atuando há muito tempo na docência. O outro secretário, por seu turno, diz que várias vezes ao ano muitos professores apresentam atestados e laudos alegando doenças ocupacionais, revelando que as principais doenças são estresse, depressão e, naqueles professores que estão prestes a se aposentar de suas funções, burnout.

Uma vez, que no momento das entrevistas aos secretários de educação, surgiu a necessidade de solicitar dados que ratificassem o que ambos afirmavam, para que assim os dados pudessem ser analisados com maior profundidade, um dos secretários forneceu um relatório no qual constam os tipos de afastamento dos professores do município, tanto nos anos iniciais quanto na educação infantil, e o respectivo período.

A partir desse informativo, constatou-se que o tempo de afastamentos varia de 1 dia a pouco mais de 9 anos e se dividem em faltas sem justificativa, licenças-interesse, auxílio-doença RPPS e INSS, licenças-prêmio, acompanhamento de pessoa da família e licenças maternidade.

Levando em conta a importância de se fazer algo para diminuir ou evitar o mal-estar dos professores dos municípios participantes, os secretários de educação foram indagados sobre a existência de políticas de prevenção ou tratamento dos mal-estares dos professores. Em um dos municípios, o secretário relatou que não há nenhuma ação

para prevenção do mal-estar docente, contudo, quando ocorre o afastamento de um professor e seu respectivo retorno ao trabalho, o profissional não retorna na turma em que era regente, para que possa se reinserir nas atividades docentes de forma mais confortável.

No que tange à necessidade de criar políticas públicas em prol dos professores, este mesmo secretário frisou que há possibilidade de trabalhar os aspectos relativos à saúde e ao bem-estar do professor por meio da formação continuada dos docentes do município. Isso porque, muitas vezes, o professor é visto apenas como um “número”, sem levar-se em consideração o desgaste que a educação causa no profissional.

Quanto segundo município, o respectivo secretário relatou que a Secretaria de Educação, juntamente à Secretaria de Saúde e aos departamentos Pessoal e Pedagógico, está trabalhando para implementar políticas públicas para prevenir as doenças ocupacionais entre os professores do município. Por ora, não há trabalho especializado que atenda os docentes acometidos pelo mal-estar da docência.

No que concerne às consequências dos mal-estares nas escolas, constatou-se que os afastamentos em decorrência do adoecimento dos professores trazem prejuízos não só à educação, mas também aos cofres públicos, como revela o secretário de educação do último município mencionado. Ele relata que os afastamentos em demasia, decorrentes de doenças ocupacionais, causam um gasto extra de aproximadamente 80 mil reais por mês — correspondentes à reposição dos professores afastados.

Analisando as respostas dos envolvidos na pesquisa, é possível perceber que o mal-estar que acomete os docentes está diretamente ligado aos incômodos enfrentados por eles no dia a dia. Dessa maneira, fica evidente que determinadas situações, ambientes e interações podem desencadear o sofrimento dos profissionais que atuam em sala de aula.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reflexão acerca do mal-estar enfrentado por professores da rede pública do Vale do Paranhana permeou o estudo aqui proposto. A presente pesquisa, cujo objetivo principal era conhecer quais são as principais causas que levam ao adoecimento do professor municipal no

Vale do Paranhana, resultou na aquisição de variados conhecimentos acerca dos problemas enfrentados pelos docentes da região.

Neste trabalho, evidenciou-se como as condições de sala de aula, o comportamento dos alunos e as questões sociais e econômicas afetam a saúde dos profissionais de educação. O intuito maior, a partir dos questionários, foi saber como está a saúde dos professores municipais do Vale do Paranhana, e, de modo geral, baseando-se nas respostas dos professores, percebeu-se que muitos profissionais da educação estão padecendo de mal-estares relacionados à profissão docente.

Não obstante, parte dos resultados aqui apresentados emergiram da entrega dos professores à pesquisa. Nesse sentido, levando-se em conta o que foi observado, percebeu-se que os professores entrevistados usaram os questionários como forma de externar os incômodos que permeiam a vida docente. O fato de os professores não terem omitido suas angústias sinaliza que necessitam ser ouvidos, para que, assim, algo seja feito em prol de sua saúde.

Nesse ínterim, salas de aula cheias, remuneração insuficiente, pressão da direção e comportamento dos alunos são alguns dos fatores responsáveis pelo mal-estar docente. Com efeito, o profissional de educação está adoecendo cada dia mais, e, em decorrência disso, a qualidade do ensino nas escolas está sendo prejudicada, afinal, não há como um profissional se dedicar em seu trabalho se as condições que lhe oferecem implicam desconfortos e mal-estar. De mais a mais, as respostas dos coordenadores e secretários de educação dos municípios participantes confirmaram que o mal-estar docente está afetando cada vez mais a educação. Afastamentos, rodízio de professores e custos extras aos municípios tendem a deteriorar a educação de modo geral, visto que ela necessita de harmonia em todos seus segmentos.

Por sua vez, os objetivos propostos por esta pesquisa foram atingidos de modo surpreendente, no que diz respeito às informações buscadas. Além do mais, foi possível perceber que ambos os municípios caminham vagarosamente em busca de soluções para o mal-estar enfrentado pelos docentes.

A presença do sofrimento psíquico na vida de muitos professores traz a necessidade de que municípios, escolas e gestores reflitam sobre possíveis soluções que previnam tais mal-estares. Investir em espaços de escuta psicológica aos professores, organizar turmas com quantidades reduzidas de alunos, promover momentos de interação e trocas entre os docentes, para que os profissionais da educação exteriorizem

suas angústias, anseios e desejos, pode ser um primeiro passo para diminuir os mal-estares advindos da docência.

Outrossim, torna-se importante que as instituições de ensino superior também façam sua parte na prevenção do mal-estar, uma vez que podem incluir, no componente curricular dos cursos de licenciaturas, estratégias de enfrentamento desses problemas. Do mesmo modo, podem ser dirigidas orientações para que os futuros profissionais da educação estejam atentos, com o intuito de identificar precocemente tais sofrimentos psíquicos, a fim de mais bem os enfrentar.

A partir deste estudo, não restam dúvidas de que é de grande relevância a continuação das pesquisas com enfoque na saúde do professor nos demais municípios do Vale do Paranhana. Espera-se que as informações presentes neste trabalho possam servir como ponto de partida para que novas pesquisas sejam feitas, a fim de encontrar maneiras de promover e fomentar a prevenção do mal-estar entre os profissionais da área da educação.

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, Rosana M. R.; ALMEIDA, Sandra F. C. de. Mal-estar na Educação. O sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá, 2008.

CODO, Wanderley (org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES. I. O que é burnout? In: CODO, W (Org.). Educação: Carinho e trabalho (pp. 237-255). Petrópolis: Vozes, 1999.

CRESWELL, J.W.-; PLANO CLARK, V.L. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

ESTEVE, José. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (org.). O stress do professor. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MENESTRINA, Tatiana Comiotto; MENESTRINA, Elói. Auto-realização e qualidade docente. Porto Alegre: Edições Est, 1996.

OLIVEIRA, Cynthia B. E. e ALVES, Paola B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. Paidéia, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE RELATÓRIO SOBRE A SAÚDE NO MUNDO 2001 Saúde Mental: Nova Conceção, Nova Esperança. Organização Mundial de Saúde. Relatório sobre a saúde no mundo 2001: saúde mental: nova concepção, nova esperança: Geneva (CH): MS;2001. Disponível em:<<http://www.abebe.org.br/wpcontent/uploads/oms2001.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2017.

PEREIRA, Marcelo. Ricardo. O nome atual do mal-estar docente. 1. ed. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O professor na corda bamba. Jornal Extra Classe - SINPRORS, Porto Alegre, mar. 2017 p. 4 – 6.

RESZKA, M. F. A posição de ostra do professor. In: Alfageme- Gonzalez, M. Begoña; Rodríguez Entrena, M. Jesús y Torres Soto, Ana (Eds.). (Org.). Gobernanza, balance del proceso de bolonia, condiciones laborales y profesionalidad docente en educación superior. 1ed.Murcia: Universidade de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2016, v. IV, p. 247-251.

SERSON, Breno. Transtornos de ansiedade, estresse e depressões: Conhecer e tratar. MG Editores, 2016.

ZANELLI, J. C. (Coord.) Estresse nas organizações de trabalho: compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WALLAU, S. M. de. Estresse laboral e síndrome de burnout: uma dualidade em estudo. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

## O MOVIMENTO DA LEGALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE A AUSÊNCIA E A NEGLIGÊNCIA

Vitória Nicolini Nunes  
Licenciada em História pela FACCAT  
vitorianicolini@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo principal a análise sobre a presença do Movimento da Legalidade nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental. O Movimento da Legalidade foi uma resistência civil-militar ocorrida após a renúncia do Presidente da República de 1961, Jânio Quadros. Nesse contexto, quem deveria assumir o cargo em questão era o vice de Jânio, o gaúcho João Goulart, popularmente conhecido como Jango. Todavia, o que parecia óbvio não aconteceu de imediato, pois a posse de Jango foi vetada pela cúpula das Forças Armadas e pôs o Brasil em uma crise. Este evento aconteceu há apenas 57 anos e teve o Rio Grande do Sul como o palco da resistência em virtude da atuação do governador do Estado, Leonel Brizola. Nesse sentido, este artigo pretende questionar o “tratamento” dado ao Movimento da Legalidade nos livros didáticos de História voltados ao 9º ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Movimento da Legalidade. Livros didáticos. História

O livro didático se constitui em importante recurso pedagógico para professores e alunos. Em um ambiente escolar marcado pela desvalorização e por escassos investimentos em estrutura e em material de apoio adequado, é comum que o livro didático seja o principal, senão o único, recurso utilizado pela maioria dos professores na atualidade. No entanto, não é possível afirmar que os livros didáticos, especialmente os de História, são isentos de determinadas convicções e que optam por alguns acontecimentos históricos específicos em detrimento de outros considerados “menos importantes”.

Seja como for, é inegável que o livro didático ocupa lugar cativo nas salas de aula brasileiras, e isso não quer dizer que o mesmo não tenha seus méritos. De acordo com Aguiar e Fonseca:

Embora seja passível de críticas, como qualquer outro tipo de material pedagógico, no nosso entendimento, corroborando outras pesquisas, o livro didático não pode, simplesmente, ser descartado, inclusive por representar uma das principais formas de acesso da grande maioria da população a um saber formal, ao conhecimento da cultura produzida pelas várias sociedades, em épocas distintas. (AGUIAR e FONSECA, 2018, p. 9).

Os textos e imagens presentes em um livro didático de História são, muitas vezes, a única oportunidade que os alunos terão de entrar em contato com aquele conteúdo. Justamente por isso é que esses livros devem ser elaborados com cuidado, visto que muitos exemplares “resumem” ou até mesmo ignoram fatos históricos relevantes. Nesse sentido, ainda segundo Aguiar e Fonseca:

No ano de 1995, a Unicamp realizou uma pesquisa sobre os livros didáticos e segundo Carlos Augusto Ferreira (1997:18), “[...] houve uma constatação de que eles são reprodutivistas, mantenedores da ordem estabelecida, cujos conteúdos são trabalhados de forma acrítica e passiva, contendo sempre a visão dos dominadores”. Não é, portanto, neutro, tem sua própria historicidade, está impregnado de valores, interesses e ideologias que, em grande parte das vezes, não coincidem com as expectativas daqueles a quem visa atender, no caso, os professores/as e alunos/as da educação básica. (AGUIAR e FONSECA, 2018, p. 3).

Nesse cenário, é necessário questionar por que alguns acontecimentos históricos são desprezados pelos autores dos livros didáticos distribuídos Brasil afora. É esse questionamento que este estudo se propõe a fazer, pois o Movimento da Legalidade frequentemente é ignorado nos livros didáticos de História. A ausência de determinado conteúdo provoca seu esquecimento e prejudica a construção de uma consciência histórica, como salienta Rogério Lustosa Victor:

Se a narrativa acerca do passado é capaz de produzir a consciência histórica, estabelecendo o que se lembra e como se lembra, e uma leitura de passado informa expectativas de futuro, ela, a consciência histórica, com as suas ausências e silêncios referentes ao mesmo passado, por sua vez, são capazes de produzir o esquecimento. (VICTOR, 2012, p. 10).

A construção da consciência histórica requer a possibilidade de ter contato com ideias conflitantes e de perceber as contradições existentes em diversas situações. Para Freitas, Peletti e Souza, os livros didáticos trazem “fatos fragmentados, de maneira cronológica linear, sem uma ideia de processo, justamente para limitar a construção do pensamento histórico no educando” (2011, p. 12). Almeida e Miranda concordam quando afirmam que:

Assim, o desafio interposto atualmente ao ensino de História refere-se aos próprios desafios inseridos pela Memória no tempo presente, uma Memória que reivindica lugares, que aquece o

mercado de consumo, que elege o que deve ou não ser preservado, que luta contra as avalanches de esquecimento. [...] Nesse sentido, as práticas de Memória se fortalecem como condição necessária à formação da consciência histórica. (ALMEIDA e MIRANDA, 2012, p. 6).

Posto isso, passemos ao Movimento da Legalidade e à sua relevância histórica. Em janeiro de 1961, a cidade de Brasília, nova capital do Brasil, recebeu a posse de Jânio Quadros e João Goulart, eleitos, respectivamente, para os cargos de presidente e vice-presidente da República no ano anterior. O que parecia o início de um governo próspero teve fim menos de sete meses depois, em agosto do mesmo ano, com a renúncia do presidente. Nessa situação, o caminho natural era a posse de seu vice, João Goulart, mais conhecido como Jango, e que se encontrava em viagem oficial à China. Entretanto, a ausência física de Jango foi o momento encontrado por uma parcela das Forças Armadas para vetar sua posse sob a justificativa de que o vice-presidente era comunista. Foi diante dessa situação que o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, mobilizou a população e a Brigada Militar, força policial do Estado, a fim de resistir e garantir o direito constitucional de João Goulart à presidência da República.

Ao longo de 14 dias (de 25 de agosto, dia da renúncia de Jânio, a 7 de setembro, data da posse de Jango), o Brasil viveu momentos de expectativa e tensão. O veto das Forças Armadas à figura de Jango parecia um caminho sem volta; ao mesmo tempo, o Rio Grande do Sul se levantava sob a liderança de Leonel Brizola e fazia da resistência a sua bandeira. Enquanto Jango procurava um caminho seguro para retornar ao Brasil, a cidade de Porto Alegre, capital da resistência e berço do que viria a se chamar Movimento da Legalidade, recebia ameaças de bombardeio vindas da cúpula militar. Foi através do rádio, mais especificamente por meio da Cadeia Radiofônica da Legalidade, que Brizola mobilizou a população gaúcha a resistir e se projetou nacionalmente, tornando-se um nome conhecido. Para o historiador Jorge Ferreira, o Movimento da Legalidade teve início quando Brizola passou a contar “com o apoio de alguns coronéis e generais alocados em postos-chaves no estado do Rio Grande do Sul e o protesto popular, o governador deu início ao movimento que ficou conhecido como Campanha da Legalidade” (2011, p. 231).

Todavia, o Rio Grande do Sul não foi o único estado brasileiro a zelar pelo cumprimento da legalidade. Em Goiás, o governador Mauro Borges declarou apoio à Brizola e provocou a ira dos militares. Em Porto Alegre, o governador contava com o

incentivo da Brigada Militar, força policial do Estado, e do III Exército, que aderiu à Legalidade e expôs o racha existente nas Forças Armadas. Ao longo desses dias marcados por incerteza e apreensão, alguns membros do Congresso Nacional pareciam ter encontrado uma saída para a crise. Coube a Tancredo Neves a tarefa de convencer João Goulart a aceitar o parlamentarismo e ter seus poderes enquanto presidente diminuídos. Para evitar a deflagração de uma guerra civil, Jango aceitou o parlamentarismo, para desgosto de Brizola, que nada pode fazer.

Assim, em 7 de setembro de 1961, João Goulart tomou posse como Presidente da República, tendo Tancredo Neves como primeiro-ministro. O espaço de tempo entre a posse de Jango e o Golpe Militar de 1964 serviu para que seus opositores construíssem uma imagem negativa do Presidente e tornassem seu afastamento do cargo uma ideia “aceitável”. Nesse sentido, é consenso entre a historiografia que o Movimento da Legalidade foi responsável por “atrasar” o golpe militar em dois anos e meio, pois, sem o mesmo, o ocorrido em 1964 já teria se concretizado em 1961.

Para a elaboração deste trabalho, foram analisados quatro livros didáticos de História, publicados entre 2011 e 2015 e destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é verificar de que forma os referidos livros didáticos apresentam o evento narrado acima, qual seja, o Movimento da Legalidade. Antes de passar ao exame dos livros, deve-se ressaltar que os acontecimentos de agosto/setembro de 1961 que garantiram a posse de João Goulart são referenciados não apenas como Movimento da Legalidade, mas também como Campanha da Legalidade ou apenas Legalidade.

A primeira obra analisada é *Estudar História: das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick, livro publicado em 2011 pela Editora Moderna. O período de tempo que compreende o Movimento da Legalidade está no capítulo 10 do livro, intitulado “O populismo no Brasil”. O marco inicial do capítulo é a eleição de Eurico Gaspar Dutra em 1946. Ao longo de 20 páginas, a autora discorre sobre o governo Dutra, a volta de Getúlio Vargas ao poder, o governo JK, a construção de Brasília, a eleição de Jânio Quadros, a crise sucessória de 1961, o governo João Goulart e, por fim, o Golpe Militar de 1964.

O evento que nos interessa está localizado no subtítulo “A crise sucessória”, no qual a autora explica o fato de que, quando da renúncia de Jânio, João Goulart se encontrava em viagem à China. Segundo Braick:

Vários setores militares e políticos brasileiros tentaram impedir a sua posse, pois, além de estar, naquele momento, em um país socialista, ele representava a herança política de Vargas, sendo muito próximo dos sindicatos e dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, lideranças sindicais e estudantis começaram a se mobilizar em defesa da posse de Jango. Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, conclamava os brasileiros, em atos públicos e pelo rádio, a defender a Constituição e garantir a posse de Goulart. (BRAICK, 2011, p. 211).

O texto segue, abordando a adoção do regime parlamentarista a fim de “apaciar os ânimos” e se encerra reiterando que a nova forma de governo durou pouco, pois em janeiro de 1963, em plebiscito, a população optou pelo retorno ao presidencialismo. A página do livro que contempla esses acontecimentos é ilustrada com duas imagens: uma manchete do jornal Folha de São Paulo noticiando a renúncia de Jânio e uma foto da visita de João Goulart à China.

Da leitura, depreende-se que a autora não foi capaz de transmitir ao leitor o clima de apreensão que tomou conta do Brasil naqueles dias de 1961, pois narra os fatos de forma resumida e incompleta. É dado pouco destaque à atuação dos ministros militares, personagens principais do veto a João Goulart. Deve-se salientar que, em nenhum momento, a nomenclatura “Movimento da Legalidade” foi utilizada, o que indica a forma com que este fato histórico é apresentado nos livros didáticos. O aspecto positivo é a menção à utilização do rádio como agente mobilizador de massas, visto que, no decorrer dos anos 1960, a televisão substituiria o rádio como veículo de comunicação e transmissão oficial de notícias.

O segundo exemplar analisado é para viver juntos: História, escrito por Ana Lúcia Lana Nemi e Anderson Roberti dos Reis e publicado em 2012 pela Edições SM. O ano de 1961 foi alocado no capítulo 6 do livro, chamado “A América Latina na Guerra Fria”. O capítulo é dividido em 4 módulos: A Revolução Cubana; O colapso do populismo no Brasil; O governo Jango; e as ditaduras militares na América do Sul. A eleição e renúncia de Jânio Quadros estão no módulo 2, que conta com apenas 4 páginas e se divide em subtítulos.

No subtítulo “Os militares e a posse de João Goulart”, Nemi e Reis afirmam:

Alguns setores militares, políticos que apoiavam João Goulart e parcelas importantes do Congresso defendiam que a ordem constitucional deveria prevalecer, isto é, com a saída do presidente o cargo seria ocupado por seu vice. [...] A viagem de Jango de volta ao Brasil foi longa. O futuro presidente aguardou no Uruguai o desfecho da crise política no Brasil. Um movimento pela legalidade foi liderado pelo governador gaúcho e cunhado de Jango,

Leonel Brizola, e pelo comandante militar do Terceiro Exército com sede no Rio Grande do Sul, Machado Lopes. (NEMI e REIS, 2012, p. 174).

No subtítulo seguinte, “Parlamentarismo: a saída negociada”, os autores explicam a adoção do novo regime de governo e a posse de Jango, em 7 de setembro de 1961. Este trecho do livro apresenta, também, duas imagens: uma foto da multidão que aguardava a chegada de João Goulart a Porto Alegre, em 2 de setembro de 1961; e uma manchete do jornal O Globo que aborda a expectativa para a posse de Jango.

Este livro didático dá ao leitor um panorama mais fiel dos fatos, mesmo que em poucas páginas, pois menciona que Brizola e Machado Lopes buscavam a saída legal para a crise sucessória iniciada com a renúncia de Jânio. A ideia de legalidade é apresentada adequadamente, assim como a existência de indivíduos favoráveis e contrários ao que previa a Constituição. Apesar de uma abordagem mais completa, os autores em nenhum momento mencionam o Movimento da Legalidade. A afirmação de que Jango aguardou no Uruguai o desfecho da crise é incorreta, pois a “crise” só pode ser considerada encerrada no dia da posse presidencial, qual seja, 7 de setembro de 1961. João Goulart desembarcou em Porto Alegre em 1º de setembro e viajou para Brasília no dia 4. Entretanto, antes da posse, Jango precisou contornar mais um obstáculo. Na tarde do dia 4, a edição carioca do jornal Última Hora denunciou os planos da Operação Mosquito, um plano organizado pela Aeronáutica e cuja finalidade era interceptar ou abater o avião que conduziria João Goulart à capital federal. O plano não se concretizou, mas indica que a crise não foi resolvida enquanto Jango se encontrava no Uruguai.

O livro Projeto mosaico: História, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, publicado em 2015 pela Editora Scipione apresenta os fatos narrados acima de forma excessivamente resumida e incompleta. O capítulo 11, intitulado “Brasil: da democracia à ditadura”, se propõe a contemplar os acontecimentos ocorridos entre 1946 e 1985.

Em apenas duas páginas os autores fazem um apanhado dos governos Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1960), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). Os presidentes são representados por caricaturas que enaltecem algumas características. Jânio Quadros, por exemplo, é apresentado com a faixa presidencial e carregando uma vassoura, objeto símbolo de sua campanha. Já João Goulart aparece utilizando vestuário oriental, em alusão a viagem à China, e carregando uma mala na qual é possível ver a faixa presidencial. O curioso é que, em nenhum momento, o texto que acompanha a figura de

Jango informa sobre a viagem do vice-presidente à China, o que pressupõe que o leitor já deve ter um conhecimento prévio sobre o período para entender a referência presente na caricatura. No entanto, é pouco provável que estudantes do Ensino Fundamental já tenham esse tipo de informação.

Cláudio e José Bruno Vicentino explicam o governo João Goulart da seguinte forma:

Alguns militares e políticos da UDN tentaram impedir a posse de João Goulart (ou Jango, como era conhecido). Jango só assumiu após uma alteração da Constituição que implantou o parlamentarismo no país. Com isso, os poderes do presidente foram transferidos para o primeiro-ministro, a ser escolhido pelo Congresso Nacional. Após algum tempo, o novo sistema deveria ser ratificado ou não por um plebiscito. Este ocorreu em janeiro de 1963, com intensa campanha pelo seu fim. Votando pelo “não”, os brasileiros decidiram pela restauração do regime presidencialista. (VICENTINO, 2015, p. 199).

Como é possível perceber pelo trecho acima, em nenhum momento os autores mencionam a mobilização popular que garantiu a posse de Jango, a atuação de Leonel Brizola ou a nomenclatura “Movimento da Legalidade”. A sigla UDN, que se refere à União Democrática Nacional, sequer é explicada ao leitor. É dado destaque, apenas, à implantação do parlamentarismo, em uma demonstração de como o evento central deste trabalho é ignorado e negligenciado pela maioria dos livros didáticos.

O último livro analisado neste estudo é Projeto Teláris: História, escrito por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi e publicado em 2015 pela Editora Ática. O período histórico em análise faz parte do capítulo 4, intitulado “Brasil: da Revolução de 1930 à ditadura civilmilitar”. Como o próprio nome indica, um longo período de tempo é abordado em apenas um capítulo do livro.

Deve-se salientar que os autores dedicam três linhas ao governo de Jânio Quadros, no qual afirmam que “em 1960, a UDN apoiou a candidatura de Jânio Quadros, ex-governador de São Paulo, à Presidência da República. Jânio Quadros venceu as eleições, mas renunciou ao cargo sete meses depois” (AZEVEDO; SERIACOPI. 2015, p. 126). Como no livro de Cláudio e José Bruno Vicentino, a sigla UDN não é explicada ao leitor e o governo Jânio não recebe nenhuma atenção.

A crise instaurada com a renúncia de Jânio é abordada no subtítulo “O governo de João Goulart”. A página é ilustrada com uma foto de Jango já em Porto Alegre, em 1º de setembro de 1961. De forma bastante resumida, Azevedo e Seriacopi afirmam:

Goulart era do PTB e ligado aos sindicatos de trabalhadores. Por causa disso, a oposição e os militares quiseram impedir sua posse, acusando-o de simpático ao comunismo. Mas Jango foi apoiado pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, também do PTB. Muitos políticos temiam que a briga entre Brizola e os adversários de Jango provocasse uma guerra civil. Para impedir que isso acontecesse, o Congresso Nacional aceitou dar posse a Jango, mas retirou dele alguns poderes. Assim, foi instituído o parlamentarismo, regime no qual o chefe de governo é o primeiro-ministro nomeado pelo Congresso, e não o presidente. (AZEVEDO e SERIACOPI, 2015, p. 127).

É perceptível que, neste livro, os autores dão um destaque maior à figura de Leonel Brizola, mas trazem informações incorretas. Não foi o Congresso Nacional que “aceitou” dar posse a Jango. A posse foi resultado da resistência empreendida por setores da sociedade civil e militares descontentes com as atitudes dos ministros Odílio Denys, da Guerra; Gabriel Grün Moss, da Aeronáutica; e Sílvio Heck, da Marinha, fato demonstrado quando da adesão do III Exército à Legalidade. Ainda, o parlamentarismo não foi imposto a Jango, mas apresentado como uma forma de evitar maiores problemas. João Goulart preferiu ter seus poderes enquanto Presidente diminuídos ao invés de colocar o país em uma violenta guerra civil.

Os autores optaram por mencionar o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) como elo de ligação entre Jango e Brizola, mas ignoraram o fato de que os dois tinham uma relação pessoal, visto que eram cunhados, e não aventaram a possibilidade de que o governador do Rio Grande do Sul apenas apoiou Goulart porque era a atitude lógica naquela situação. O trecho do livro também “vende” a ideia de que Brizola, ao “comprar a briga” de Jango, colocou o país na iminência de uma guerra civil.

Feita a apresentação e análise dos livros didáticos, é possível chegar a algumas conclusões. Como é possível perceber, os livros dão muito destaque à implantação do parlamentarismo, regime vigente entre setembro de 1961 e janeiro de 1963. Todavia, o parlamentarismo não é apresentado ao leitor de forma adequada, visto que a atuação de Tancredo Neves, primeiro-ministro em questão, não é mencionada em nenhum exemplar. Ainda, nenhum livro didático informa que, no curto período de tempo em que o parlamentarismo esteve em vigor, três pessoas ocuparam o cargo, sendo elas Tancredo Neves, Brochado da Rocha e Hermes Lima. Da análise, depreende-se que o parlamentarismo foi crucial para pôr fim à crise, no entanto, o mesmo é abordado de maneira superficial pelos referidos autores.

A atuação dos ministros militares Odílio Denys, da Guerra; Gabriel Grün Moss, da Aeronáutica; e Sílvio Heck, da Marinha, é minimizada em todos os livros analisados.

Em nenhum exemplar a cúpula militar é apontada como responsável pela “crise” sucessória, sendo que tiveram importância fundamental no evento em questão, pois foram os ministros citados acima que vetaram a posse de João Goulart. Situação parecida acontece com Leonel Brizola. O governador do Rio Grande do Sul frequentemente é citado nos livros, mas sua atuação recebe pouco destaque. Foi a partir do Movimento da Legalidade que Brizola se projetou nacionalmente e se tornou um “incômodo” para os contrários à posse de Jango. Em 1964, o então deputado federal pela Guanabara, Leonel Brizola, até tentou resistir e “reeditar” a Legalidade a fim de impedir o golpe, mas, em maio do mesmo ano, exilou-se no Uruguai.

O Movimento da Legalidade, evento responsável pela posse de João Goulart, é abordado de forma absurdamente reduzida nos livros didáticos, o que resulta em seu desconhecimento e conseqüente esquecimento. É óbvio que os livros não podem contemplar todos os acontecimentos históricos em seus mínimos detalhes, e nem temos a pretensão de que isso seja feito, mas a forma negligente com que o fato em questão é abordado beira o descaso. Os livros analisados nem sequer mencionam a palavra “legalidade”, como se o evento em questão não fosse legítimo. Ignorar um acontecimento como o Movimento da Legalidade, ocorrido há apenas 56 anos, significa minimizar sua importância e diminuir o fato de que, sem a sua ocorrência, a ditadura militar teria se iniciado já em 1961.

Por fim, reiteramos a escolha do título deste trabalho como sendo a conduta adotada pelos autores dos livros didáticos analisados. Ora o Movimento da Legalidade é ignorado, ora é apresentado de forma negligente. Um acontecimento relevante da história recente do Brasil não pode ser tratado com descuido, pois, como afirma Ramon Barroncas, “se uma historiografia pode produzir memórias e esquecimentos e, por sua vez, memórias e esquecimentos podem construir identidades coletivas e individuais, deve-se ter muito cuidado e responsabilidade com o material que se produz e se distribui em público” (2012, p. 12).

### **Referências:**

AGUIAR, Edinalva Padre; FONSECA, Selva Guimarães. Livro didático e ensino de história: aproximações e distanciamentos com o currículo oficial. Disponível em: <[ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/5087/4045](http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/5087/4045)>. Acesso em 30 de abril de 2018.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. Educar em revista. Nº 46. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. Projeto Teláris: história: ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. BARRONCAS, Ramon. A memória, o esquecimento e o compromisso do historiador. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/8512/6472>>. Acesso em 8 de maio de 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011.

FERREIRA, Jorge. João Goulart: uma biografia. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREITAS, Cezar Ricardo de; PELETTI, Amilton Benedito; SOUZA, Adriele Cristina de. Livro didático e o ensino de história: professor, mero apêndice do instrumento de trabalho? Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel: 2011.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos. Para viver juntos: história, 9º ano: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

VICTOR, Rogério Lustosa. Ensino de História: o livro didático e a questão do outro. Disponível em: <[periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/8509/6469](http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/8509/6469)>. Acesso em 28 de abril de 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Projeto mosaico: história: anos finais: ensino fundamental. São Paulo: Scipione, 2015.

## **OLHAR BEM: PLANOS PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES EM DISTORÇÃO SÉRIE-IDADE MAS AFINAL, OLHAR PARA QUEM?**

Cibele Fernandes da Costa

Professora na FACCAT Mestranda em Educação - UERGS

cibelecosta@faccat.br

Helena Venites Sardagna

Pós-doutora em Educação UFRGS - Docente na UERGS

Helena-sardagna@uergs.edu.br

**Resumo:** O presente artigo propõe-se a descrever e analisar o projeto Olhar Bem – Planos Pedagógicos para Estudantes em Distorção Série-Idade, elaborado e implantado por uma escola pública no município de Igrejinha. Utilizou-se da ferramenta de aceleração como uma estratégia para atuar no enfrentamento da problemática da distorção série-idade nos anos finais do ensino fundamental. Para descrição deste projeto, adotou-se a abordagem quali-quantitativa e estudo de caso como procedimento. Os resultados apontam que dos 29 estudantes atendidos nas suas duas edições, 18 conseguiram acelerar para o ano seguinte, o que representa 62% de aproveitamento. A proposta mostra-se como uma alternativa viável no enfrentamento da distorção série-idade, além de provocar a reflexão acerca das concepções da escola quanto ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, à aprovação e à reprovação, ou seja, olhar para os sujeitos e para os processos internos da escola.

**Palavras-chave:** Distorção série-idade. Aceleração. Diferença. Aprovação. Reprovação

### **Considerações sobre o quadro**

Iniciou-se o ano letivo de 2018 em uma pequena cidade do Vale do Paranhana, numa escola municipal, que por razões de preservação do anonimato, não será divulgado o nome, porém será identificada como EMEF Paranhana. Esta escola conta com aproximadamente 570 estudantes (número variável em função da movimentação destes), 45 professores, equipe gestora nova, composta por cinco integrantes (três coordenadoras pedagógicas, uma diretora e uma vice) que deparou-se com um quadro

de muitos conflitos entre os estudantes, com ameaças e agressões. De maneira sintética, pode-se resumir que há uma situação que revela muita vulnerabilidade social, com conflitos iniciados na comunidade e trazidos para dentro da escola, sendo notada uma relevante distorção série-idade.

É nesse contexto que nasce o projeto Olhar Bem, na EMEF Paranhana. A referida escola tem mais de cinquenta anos e conta com uma estrutura ampla, composta por 14 salas de aula distribuídas em um bloco com dois pisos e outro bloco na parte da frente da escola (mais antigo), uma biblioteca, uma sala de informática, refeitório, cozinha, lavanderia, quadra de areia com duas canchas de vôlei, pracinha, quadra coberta, quatro blocos de banheiros (dois masculinos e dois femininos), um banheiro acessível, além de três banheiros individuais unissex, sala dos professores, ginásio coberto com jogos de mesa (ping-pong, knips, pebolim e rampas de skate), área ao ar livre com dois mastros para o jogo espirobol e um labirinto erguido com tijolos. Situa-se muito próxima ao Rio Paranhana, que corre aos fundos da escola, separados por um muro apenas. O bairro é residencial mas com forte presença de indústrias (calçadista, de componentes para calçados, curtume, prestação de serviços envolvendo energia elétrica, entre outras), além de restaurante, padaria, duas escolas de educação infantil, mercados de pequeno porte e comércio em geral. Nesse bairro há uma ponte que separa os loteamentos. Em 2017, foram construídas mais de cem casas de um programa habitacional numa parceria do município com o governo federal para famílias em situações de vulnerabilidade social. Isto aumentou consideravelmente o número de estudantes na escola em pesquisa.

A maioria dos conflitos que ocorriam na escola tinha o envolvimento de estudantes, que são moradores deste loteamento novo, matriculados nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e em situação de distorção série-idade, ou seja, sujeitos que carregam em sua trajetória escolar um, dois ou até três anos de reprovação escolar. Essa constatação foi feita pela equipe diretiva e pedagógica, que atuava na mediação para resolução desses conflitos.

A cada intervenção, um registro escrito era feito manualmente. Analisando estes registros e as informações contidas no banco de dados do sistema utilizado na secretaria da escola, constatou-se qual era o público envolvido nesses conflitos, que iam desde provocações verbais, xingamentos, ameaças até agressões físicas. Também, outras situações vinham ocorrendo dentro da sala de aula com esse mesmo público: demonstravam desinteresse pela aula, não realizavam as atividades propostas,

apresentavam agitação com relação aos colegas. Os professores vinham compartilhando estas situações com a equipe também.

Diante desse quadro, o que a escola poderia fazer?

No contexto escolar, falar de distorção série-idade é algo dado, como se a idade certa para cada série fosse uma prerrogativa “natural”. Não há a problematização de que a própria ideia de distorção está intimamente relacionada a um parâmetro que tem como referência um padrão a partir do qual a trajetória escolar de cada estudante é contrastada, produzindo ou não distorções. Quanto a essa problematização, é pertinente pensar o “lugar comum” da discussão série-idade na relação com a proposta de SKLIAR, sobre as práticas de apagamento da alteridade para promover a mesmidade.

(...) volto à questão do tempo da mesmidade e da alteridade, ao anunciar três pedagogias que se referem ao modo como o outro aparece, desaparece e reaparece a partir de uma temporalidade - e de uma espacialidade - pedagógica(s): a pedagogia do outro que deve ser apagada - no tempo e no seu tempo; no espaço e no seu espaço - a pedagogia do outro como um hóspede hostil deste presente, e a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente. (SKLIAR, 2003, p. 32)

Era preciso olhar para a situação de cada estudante, pois além de estarem em distorção série-idade, alguns destes, já maiores de 15 anos, haviam sido aprovados em disciplinas no Exame de Certificação do Ensino Fundamental, organizado, elaborado e realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Estando aprovados, eles recebiam um histórico de conclusão parcial do ensino fundamental, estando dispensados da frequência nas aulas da disciplina na qual aprovaram. Antes do início do projeto, os estudantes em distorção série-idade estavam matriculados e frequentando diferentes turmas e anos. Não pertenciam todos à uma mesma turma. Frequentavam o turno da tarde. Nesse sentido, o projeto em análise contribui para “hospedar” o outro nos parâmetros convencionais. Contudo, apesar de reconhecer essa relação de práticas escolares que administram a alteridade, entende-se que a escola está no bojo desse processo e como tal, é seu papel conduzir os sujeitos pautando pelas normativas padrão da escola e das políticas educacionais.

A escola podia contar com duas professoras, com carga horária de vinte horas cada uma, para a realização de uma proposta de atendimento, de segunda à quinta-feira, no turno da manhã, respeitando a carga horária prevista para o cumprimento da hora atividade, que no caso destas professoras, acontecia em sextas-feiras quatro (4) horas e em quintas-feiras duas (2) horas).

A escola em pesquisa organiza a hora atividade de todos os professores, que corresponde a 1/3 da jornada semanal do professor, conforme previsto no art. 67, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal número 9.394/96:

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos Profissionais do Magistério, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; Observe-se que o período.

Mediante essa organização, surgiu um desafio: era preciso organizar um horário de atendimento, mas como organizar uma grade de horários, do modo convencionalmente adotado pelas escolas, considerando todas estas particularidades?

### **Proposta de solução**

Assim, surgiu o nome do projeto: Olhar Bem. Olhar para cada estudante. Olhar para o que ele ou ela precisava. Olhar para a particularidade, para a história de vida, para o sujeito em constituição. Olhar para os processos anteriores e atuais da escola. Olhar para os erros e acertos. Olhar para o processo.

Se pensarmos na distorção série-idade como resultado de um processo histórico, em que estudantes reprovavam constantemente de ano/série, se pensarmos na escola pública como um aparelho a serviço do Estado, então podemos associar a prática/s de governamento, que conforme VEIGA-NETO “é tomado no sentido de „dirigir as condutas“ de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as as mulheres, a família, etc.”, ou seja, o “conceito de governamentalidade para designar as práticas de governamento (...)” (2003, p. 86).

A escola voltou seu olhar sua estrutura e sua documentação. O Regimento Escolar trazia a possibilidade de aceleração, no artigo cento e nove, parágrafo único:

#### **6.7 Dos processos de aceleração da aprendizagem**

**Art. 109º** – A aceleração de estudos destina-se a alunos com defasagem idade/ano, àqueles que, por algum motivo, se encontram em descompasso de idade, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras.

**Parágrafo único** - A aceleração ocorrerá de acordo com a verificação do desenvolvimento das habilidades do aluno através de um projeto de atendimento que proporcione o desenvolvimento das habilidades e

verificação das condições do aluno para ser acelerado. (REGIMENTO ESCOLAR EMEF PARANHANA, 2016)

Esta estratégia também contempla a LDB:

**Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

**V** - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

**b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; Portanto, verifica-se que a conduta adotada tem respaldo no regimento escolar e na legislação em vigor.

Portanto, verifica-se que a conduta adotada tem respaldo no regimento escolar e na legislação em vigor.

### **O início do projeto**

A primeira etapa foi a organização do projeto: pensar nas profissionais que iriam desenvolver, em qual espaço, quais estudantes iriam participar e como aconteceria. Inicialmente alguns estudantes foram convidados a participar do projeto, pela equipe gestora. Prioritariamente aqueles que tinham mais de um ano de distorção e que estavam tendo convívio bastante conturbado com seus pares na sala de aula.

Foram organizados diversos planos pedagógicos: um para cada estudante. Nesse plano constava o horário em que ele/ela deveria vir até a escola e qual disciplina iria cursar. As disciplinas de língua portuguesa e matemática foram ofertadas no turno da manhã, de segunda à quarta feira, com a mesma carga horária semanal cumprida pela turma (4h) com outras duas professoras com formação nessa área. Frequentando as aulas no turno da manhã com um grupo reduzido de colegas, os estudantes estavam dispensados da frequência no turno da tarde. As faltas no contraturno, quando ocorriam, eram registradas na chamada da manhã e na chamada da turma de origem. As disciplinas de ensino religioso, arte, inglês e ciências eram cumpridas na quinta-feira, em 2h depois do recreio da manhã, conforme a necessidade de cada estudante. Os professores regentes dessas disciplinas encaminhavam atividades planejadas por eles para que as professoras aplicassem com estes estudantes.

Procurou-se otimizar o horário de alguns estudantes ofertando a frequência nas aulas de educação física com outra turma diferente da sua de origem, mas em um horário em que ele já estivesse na escola. Assim, tinha-se, por exemplo, estudantes do 8º

ano participando da educação física com uma turma do 7º, do 9º ano, estudantes do 6º ano fazendo educação física com a turma de 7º.

Seguem exemplos dos planos pedagógicos:



Planos Pedagógicos para Estudantes com Distúrbio Síntese/Índice - 1ª edição

Nome: Turma: [REDACTED]

Horários que seu(sua) filho(a) *Freciza vir na escola* (de 09/04 à 24/05):

		2ª feira ABR: 09, 16, 23, 30 MAY: 7, 14, 21	3ª feira ABR: 10, 17, 24 MAY: 3, 10, 22	4ª feira ABR: 11, 18, 25 MAY: 2, 9, 16, 23	5ª feira ABR: 12, 19, 26 MAY: 3, 10, 17, 24	6ª feira ABR: 13, 20, 27 MAY: 4, 11, 18
Manhã	Antes do recreio (7:20 às 9:20)	MATEMÁTICA		MATEMÁTICA		
	Depois do recreio (9:35 às 11:20)	LÍNGUA PORTUGUESA		LÍNGUA PORTUGUESA	CIÊNCIAS atividades	
Tarde	Antes do recreio (13:00 às 14:45)		ARTE	GEOGRAFIA		
	Depois do recreio (15:00 às 17:00)		ENS. RELIGIOSO ING	HISTÓRIA		ED. FÍSICA

Informamos que será fornecido lanche para os estudantes.

Lembrando que caso ocorra falta, é necessário justificar com atestado médico ou pessoalmente pelos pais ou responsáveis.

Qualquer dúvida, nos colocamos à disposição.

Atenciosamente,



Planos Pedagógicos para Estudantes com Distúrbio Síntese/Índice - 1ª edição

Nome: [REDACTED] Turma: [REDACTED]

Obs: Aproveitamento de Estudos (AE) – dispensado em Ciências, Arte e Língua Portuguesa em função dos Exames da EJA.

Horários que seu(sua) filho(a) *Freciza vir na escola* (de 09/04 à 24/05):

		2ª feira ABR: 09, 16, 23, 30 MAY: 7, 14, 21	3ª feira ABR: 10, 17, 24 MAY: 3, 10, 22	4ª feira ABR: 11, 18, 25 MAY: 2, 9, 16, 23	5ª feira ABR: 12, 19, 26 MAY: 3, 10, 17, 24	6ª feira ABR: 13, 20, 27 MAY: 4, 11, 18
Manhã	Antes do recreio (7:20 às 9:20)			MATEMÁTICA		
	Depois do recreio (9:35 às 11:20)			MATEMÁTICA	INGLÊS ENS. RELIGIOSO (atividades)	
Tarde	Antes do recreio (13:00 às 14:45)	ED. FÍSICA com 162		HISTÓRIA		
	Depois do recreio (15:00 às 17:00)			GEOGRAFIA		

Informamos que será fornecido lanche para os estudantes.

Lembrando que caso ocorra falta, é necessário justificar com atestado médico ou pessoalmente pelos pais ou responsáveis.

Qualquer dúvida, nos colocamos à disposição.

Atenciosamente,

A segunda etapa foi o contato com a Secretaria Municipal de Ensino Fundamental e demais órgãos da Rede de Atenção, para apresentação da proposta, no

sentido de obter o apoio desses órgãos como parceiros em alguma situação que pudesse vir a acontecer e necessitasse de intervenção deles. Ocorreu uma reunião em 05/04/18 onde representantes do Conselho Tutelar e da Secretaria Municipal de Educação compareceram. Após esse momento, as famílias foram recebidas para explicar a proposta, apresentar o cronograma e convidar os estudantes a participar do projeto. Aceito o convite, iniciou-se o projeto.

A primeira edição do projeto Olhar Bem iniciou em 09/04/18 e as aulas ocorreram até o dia 24/05/18. Foram chamados doze estudantes, sendo nove meninos e três meninas. Destes, um estava matriculado no 6º ano, quatro no 7º ano, seis no 8º ano e um no 9º ano. As professoras de Língua Portuguesa e de Matemática planejavam as atividades em sua área e buscavam proporcionar atividades diferenciadas da sala de aula. Dentre estas, cita-se o uso do computador disponível com acesso à internet dentro de cada sala de aula e uma atividade de culinária de pratos típicos das festas juninas que ocorreu dentro da sala de aula, envolvendo todos os estudantes, organizados em grupos. A avaliação foi realizada tendo como base um portfólio. Os estudantes selecionaram algumas atividades mais significativas para ele, dentre as realizadas, e escreveram uma reflexão sobre elas, respondendo as questões “por quê escolhi esta atividade?” e “O que eu mudaria nela?”. As professoras também selecionaram as atividades mais significativas. A professora de matemática também adotou como estratégia de avaliação um caderninho que servia de diário para os estudantes escreverem diariamente uma avaliação do seu desempenho na aula daquele dia. Dentre os alunos deste grupo, seis tinham acompanhamento da Rede de Atenção (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar ou CAPS). No decorrer do projeto, dois estudantes precisaram de cuidados médicos hospitalares por questões psiquiátricas, tendo o acompanhamento da Rede de Atenção. Destes dois, uma menina fugiu de casa em uma quinta-feira, passou o final de semana fora de casa e retornou na segunda-feira para a escola, sem os cuidados mínimos de higiene, com fome e sem material algum. O outro menino que esteve hospitalizado, já vinha sendo acompanhado pela escola e pela Rede por apresentar auto-lesões e uma crise. Como resultado desta primeira edição, sete estudantes foram promovidos na proposta de aceleração: cinco do 8º para o 9º ano, dois do 7º para o 8º ano), cinco permaneceram na mesma turma de origem sendo que destes, dois pararam de frequentar (um transferiu-se de escola).

### **A segunda edição do projeto**

A segunda edição ocorreu de 11/06/18 à 19/07/18. Foram chamados 17 estudantes. Diferentemente da edição anterior, quando todos foram convidados pela equipe, desta vez, alguns estudantes procuraram a direção pedindo para entrar no projeto e também os professores indicaram nomes. Na composição desse grupo, havia uma estudante que já é mãe de uma menina de dois anos e havia abandonado os estudos. Ela estava matriculada no 7º ano do ensino fundamental em 2018, mas não havia frequentado nenhuma aula ainda, inclusive já havia sido feita a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI). Um estudante que é vizinho dela levou o bilhete para entregar à ela, chamando a mãe para apresentar a proposta. A mãe compareceu na escola no mesmo dia. A filha voltou a estudar, não faltou e conseguiu acelerar para o 9º ano. Agora no 9º ano não tem nenhuma falta. Há também um menino que foi chamado para retornar ao projeto e diferente da edição anterior, desta vez as professoras disseram que ele apresentou aprendizagem, porém, deixou de frequentar as aulas. O grupo era composto por 17 estudantes: oito meninos e nove meninas, sendo que três estavam matriculados no 6º ano, seis no 7º e oito no 8º. Ao final das aulas do projeto, obteve-se o seguinte resultado: onze estudantes demonstraram condições de serem acelerados (todos para o 9º ano), seis permaneceram na mesma turma de origem sendo que destes, três pararam de frequentar.

Ao final de cada edição, as professoras de Língua Portuguesa e Matemática elaboraram um parecer descritivo sobre o desempenho de cada estudante, porém, também atribuíram nota pois o Regimento Escolar prevê a expressão de resultados da aprendizagem através de notas em todas as disciplinas dos anos finais. Em data e horários marcados para atendimento individual, cada família compareceu na escola, junto com seus filhos, para receber o resultado final. Foi lido o parecer descritivo e o resultado informado foi registrado em ata para constar nos assentamentos do estudante. Uma das mães chorou ao receber o resultado positivo da aceleração da filha para o 9º ano. A filha também chorou. Um menino disse estar nervoso e com a mão suando no momento da leitura do parecer. Outra menina, com histórico de faltas recorrentes e FICAI, chorou e riu ao ouvir que seria acelerada para o 9º ano. O pai dela se emocionou. Outros pais vieram buscar o resultado mesmo tendo ciência de que no decorrer do processo o desempenho dos filhos não havia sido suficiente para promover a aceleração e também houve aqueles pais nem vieram buscar o resultado. Nessa

conversa, foi dito aos pais daqueles alunos que apresentaram mais dificuldade que seria ofertado um acompanhamento pedagógico, em contraturno escolar.

Ao final de cada edição, os estudantes foram inseridos nas turmas novas após análise dos grupos, em conversa com a coordenadora pedagógica que acompanha as turmas de 8º e 9º ano. Quando encerrou a 2ª edição, a escola decidiu não iniciar outra edição em 2018, considerando que já estava no segundo semestre do ano letivo e caso houvesse aceleração, os estudantes ingressariam tardiamente nas novas turmas, o que poderia prejudicar a aprendizagem deles visto que não teriam tido contato com diversos conteúdos daquele ano. Foi decidido iniciar outra edição em 2019.

Iniciou-se então uma nova etapa do projeto: o acompanhamento dos estudantes, após o processo de aceleração. Isto porque percebeu-se que dois estudantes promovidos na 1ª edição não estavam conseguindo acompanhar a nova turma. Um deles não conseguiu se adequar ao novo grupo apresentando problema de conduta e outro por dificuldades na aprendizagem, especialmente na matemática. Além disso, os estudantes que aceleraram na 2ª edição, também precisavam de uma assessoria quanto aos assuntos que não estudaram anteriormente ao seu ingresso na turma. Foi elaborado um horário, no mesmo formato do anterior, para que cada estudante participasse das aulas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, no turno da manhã com as mesmas professoras do projeto. O objetivo dessa vez não era a promoção por aceleração, mas sim ensinar e aprender os conteúdos do 9º ano. Esta etapa foi chamada Continuar Olhando. Ou seja, o processo estava em constante avaliação.

Vale frisar que a distorção é um fenômeno gerado pelos processos de uniformização, que pautam os projetos escolares e, segundo ESTEBAN (2009), são estimulados “pelos padrões homogêneos de avaliação como procedimento capaz de reverter a produção do fracasso escolar” (ESTEBAN, 2009, p. 1). Nesse sentido, fica a indagação sobre o papel da escola, sobre a finalidade da educação, desafiando-nos para a reflexão acerca da promoção de práticas que reforçam os padrões e se distanciam de práticas para a diferença e para a alteridade.

### **Considerações Finais**

A questão da distorção série-idade é uma problemática presente na educação pública, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Diversos fatores podem estar relacionados à ela, levando em conta que a escola poderá estar a serviço dos processos

de produção da mesmidade, problematizados por SKLIAR (2003). Na perspectiva da escola, são entraves para o sucesso escolar: contexto social, familiar, questões orgânicas e emocionais do aprendente, metodologia do ensino, concepção de avaliação, entre outros fatores. Sanar esta problemática é algo complexo e um desafio a ser superado. Diante dessa experiência, há que se perguntar se a prática escolar, por meio da proposta em análise não estaria reforçando o apagamento da alteridade, da diferença, quando a referência para as promoções é o parâmetro externo ao sujeito, isto é, a série compatível com a idade.

Observando o contexto da escola em estudo, de um universo de aproximadamente 570 estudantes (este número varia constantemente pela movimentação de ingresso e saída de alunos), tem-se quarenta e dois alunos em situação de distorção série idade, com dois ou mais anos de reprovação escolar, o que representa 7% de toda a escola. Dos vinte e nove estudantes atendidos nas duas edições do projeto, dezoito conseguiram acelerar para anos seguintes àqueles em que estavam matriculados, o que representa 62% de aproveitamento.

Este projeto possibilitou à escola olhar para seus processos internos: suas concepções de avaliação, de ensino, aprendizagem, aprovação, reprovação. Enquanto estas e outras concepções fortemente enraizadas na educação formal não forem repensadas, a distorção série-idade ainda continuará sendo um problema. Nesse sentido, não se está considerando o processo de cada um, para guiar o sujeito pelo currículo formal.

Apesar dessas problematizações, o projeto é considerado inovador na escola, pois foi um movimento inovador na escola para “corrigir” o processo. Se olharmos para as histórias de vida dos estudantes que foram promovidos por aceleração através deste projeto, ou seja, as expectativas geradas após as promoções, pode-se considerar que este projeto foi um sucesso.

### **Referência Bibliográfica**

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 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 19 de agosto de 2018.

EMEF PARANHANA. Regimento Escolar. 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13 n. 13 (2009). Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/561> Acesso em 26 de agosto de 2018.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO. Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**INTERDISCIPLINARIDADE - SALA B204**

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: PROMOVENDO UMA CULTURA DE BOAS PRÁTICAS  
FORMATIVAS**

Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira (PUCRS/FACCAT)  
carlasilveira@faccat.br

Josiane Karpinski(SEEDUC)  
josiane@parobe.rs.gov.br

Maria Inês Cortê Vitória(PUCRS)  
mvitoria@puers.br

**Resumo:** Este artigo objetivou apresentar uma perspectiva sobre a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil, bem como a possibilidade de promoção de uma cultura com boas práticas formativas. Os argumentos construídos constituíram-se a partir de pesquisas bibliográficas sobre as concepções e conceitos que subsidiaram o estudo e de opções metodológicas de cunho qualitativo, as quais envolveram, como recursos metodológicos, observações, fotografias e reuniões de grupos focais. O aporte teórico fundamentou-se nas concepções de Freire e Shor (1986), Nóvoa (1991, 2011), Sacristán (1991), Tardif (2002, 2005), Zabalza (1998), Formosinho (2002) e Malaguzzi (2001). O estudo evidenciou a urgência da implantação de boas práticas, estabelecendo uma cultura formativa, tanto em nível inicial, mas principalmente na perspectiva continuada, pensando/refletindo os diferentes espaços e suas contribuições para o ato pedagógico. De igual modo, possibilitou compreender que a profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, uma formação ao longo da vida pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente. Educação infantil. Práticas formativas.

**Uma perspectiva sobre a constituição da profissionalidade docente na  
educação infantil**

Resgatando a história da Educação Infantil no Brasil, é possível inferir que o norteador do trabalho nas creches e pré-escolas sempre esteve vinculado à concepção assistencialista, entando, nos últimos anos, testemunhamos mudanças e significativos

avanços no sentido de olhares e políticas sobre a infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 constitui um desses avanços no sentido de reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de definir um perfil para o profissional que atuará nesta modalidade de ensino:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Este artigo delibera que profissionais devem ser habilitados para atuar na Educação Básica, independente da modalidade, e complementa em parágrafo único que além da formação inicial, é necessário que esta formação propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; que haja a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço e; aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Esse novo paradigma requer outra abordagem na constituição da profissionalidade deste docente. No âmbito da profissionalidade docente referimo-nos à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (Oliveira; Formosinho, 2000 apud Formosinho, 2002, p. 43).

Cabe destaque que muitos aspectos da ação docente dos profissionais que atuam na primeira infância são similares aos dos professores que atuam em outra modalidade da educação básica; todavia, há pontos distintos. Tal realidade configura uma profissionalidade específica dos professores que trabalham com a educação infantil buscando-se, dessa forma, salientar essas especificidades utilizando-se o olhar e as concepções de Formosinho (2002):

*“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das crianças pequenas – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”*. Tendo em vista o estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças da educação infantil e em decorrência da tenra idade, há certo “alargamento de responsabilidades” (p. 45), já que o professor precisa auxiliar na formação de um ser integral, holístico, que requer desenvolvimento e respeito em suas características físicas, emocionais e sociais. É um “saber fazer” (p. 46) que, por um

lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro, identifique suas competências sociopsicológicas.

*“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora de infância”*. A dimensão do profissional da infância, uma vez que este possui um “papel abrangente”, no qual o cuidar (cuidar da criança e do grupo, do bem-estar, da higiene e da segurança) precisa associar-se a educação em uma perspectiva de socialização e aprendizagem. Seria o que hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem como cuidar e educar de forma indissociável.

*“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas”*. Pode-se dizer que a profissionalidade do educador de infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis e funções, interagindo com vários níveis e parceiros: auxiliares de sala, psicólogos, assistentes sociais, famílias, dirigentes, autoridades locais, voluntários e outros profissionais.

*“A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância – uma profissionalidade baseada na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos”*. Tal especificidade destaca e salienta todos os itens até o momento elencados, evidenciando que a educação de infância requer das suas professoras uma integração de serviços para as crianças e famílias que alarga o âmbito das interações profissionais. Assim, pode-se destacar que tanto a interação quanto a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras: a centralização na criança e na globalidade da sua educação requer a integração de saberes; a centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções; a relação com os pais, com outros profissionais e com agentes voluntários requer interações e interfaces; a relação com a comunidade requer interações e interfaces.

Esse alargamento das funções, a “indefinição de fronteiras” a capacidade/habilidade de ser, sentir e agir, são pressupostos que fazem com que os profissionais que atuam com a educação infantil desenvolvam uma profissionalidade bem específica, a qual nunca se desenvolve sozinha, mas na integração, na interação e nas interfaces que permeiam e salientam as práticas pedagógicas na/para a infância.

Além desses pressupostos, Zabalza (1998) aponta como características fundamentais para o desenvolvimento do perfil desse professor: a cordialidade;

originalidade; capacidade de se impor, de estabelecer limites; e manter a estabilidade nas relações.

É importante lembrar que esses tensionamentos, na busca de uma profissionalidade para atuar com a primeira infância, ocorrem no interior de cada indivíduo, que não vive sozinho, mas na coletividade. Sendo assim, as narrativas das histórias de vida possibilitam a construção de significados para cada sujeito que se narra, bem como para cada um que o ouve, num processo dialético, tensionado pelas diversidades culturais e históricas de cada um dos participantes. Sentidos e significados diferenciados, abordagens distintas, compreensões e percepções que vão ao encontro das emoções, dos desejos, dos conhecimentos, das expectativas, das experiências, dos fazeres de cada sujeito – participe de seu próprio processo formativo e transformador de sua prática – tornam-se, assim, elementos indissociáveis da formação e da ação docente, em direção de práticas rupturantes e, assim, inovadoras. Talvez, se possa pensar que a formação pode ocupar, então, um lugar importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, na medida em que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

### **Promovendo uma cultura de práticas formativas**

Profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 64). Desse modo, olhando para o professor como alguém que se constitui dia a dia e que se encontra em um processo formativo e interativo atribuído à formação docente. Nesse sentido, as discussões e apontamentos visam provocar reflexões que sirvam como um possível caminho, como possibilidade de uma nova cultura de formação de professores de educação infantil, utilizando como aporte teórico pesquisadores atuais que dialogam com a temática.

Nóvoa (2011) propõe algumas medidas para a promoção dessa cultura formativa, das quais podemos destacar: *a primeira seria passar a formação de professores para dentro da profissão*, sendo que nessa perspectiva os professores teriam papel de destaque, pode-se dizer até predominante, na formação de seus colegas. Em outras áreas, como a medicina, propõe-se pensar a formação inicial, de indução e de formação em serviço dos professores, colaborando com um sistema formativo que

consiste em um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo de: casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseio dos alunos; e o compromisso social e a vontade de mudança. Assim, ressalta-se que é fundamental reforçar dispositivos e práticas para a formação de professores, baseados na investigação de problemáticas envolvendo a ação docente e o trabalho escolar.

Dando continuidade, a segunda medida seria *promover novos modos de organização da profissão* que possibilitam a partilha de “culturas colaborativas” no exercício de suas funções. Destacam-se as “comunidades de prática” (entendidas também como “espaço conceptual”), as quais são construídas por educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, que discutem ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem e que elaboram perspectivas comuns sobre os desafios diários.

A terceira medida seria *reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores*. É fundamental construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e captar o sentido pessoal e coletivo de uma profissão, não restringindo esse saber ao técnico e científico. “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. (NÓVOA, 2011, p. 23).

Nesse sentido, reconhecemos que promover uma nova cultura formativa não constitui processo simples, demanda reflexão, estudos e esforços no sentido de criar novas compreensões. A formação, o docente não tem receitas de como fazer, ao contrário, ao assumir a postura pedagógico-formativa, busca encontrar o modo de fazer, refazer e desfazer, objetivando sempre a construção do conhecimento próprio e do aluno, instigando entre os discentes o questionamento, o desafio, a argumentação, a crítica, a autocrítica, a inovação, despojando-os ao novo.

Buscamos assim, neste artigo, apresentar uma perspectiva sobre a constituição da profissionalidade docente na Educação Infantil e aprofundar o debate sobre a possibilidade de promoção de uma cultura com boas práticas formativas.

### **Boas práticas formativas**

Pensar em boas práticas formativas requer repensar e ressignificar à formação docente, tanto em nível inicial quanto em nível continuado. Sabemos que quando se

trata da própria formação, muitos professores, seja na academia ou fora dela, têm sido excluídos por não terem determinada competência para controlar, realizar e determinar seus conteúdos e formas. Sendo assim, é de fundamental importância *implantar modelos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos acadêmicos* que vivenciam o início de sua trajetória profissional, oportunizando, assim, maiores espaços para que os docentes de profissão se tornem parceiros dos professores universitários na formação dos seus futuros colegas. (Tardif, 2002).

Outra consideração aborda os princípios que deveriam *nortear a formação de professores, afirmando que eles devem ser sustentados por conhecimentos oriundos da profissão*. O grande desafio para a formação docente nos próximos anos é criar espaços maiores para os conhecimentos de professores de profissão, dentro do currículo. E a última consideração destacada refere-se à formação inicial, a qual está organizada e pautada por lógicas disciplinares e fragmentadas. Tal fragmentação dificulta a formação docente, pois as várias disciplinas não possuem relação entre si, constituindo unidades autônomas e fechadas de curta duração e com pouco impacto sobre os alunos. Outro aspecto problemático, ainda, que após cursarem um determinado número de créditos, os alunos sejam conduzidos aos estágios para aplicar tais conhecimentos teóricos “adquiridos” anteriormente, e que, ao obterem a titulação de licenciatura, normalmente comecem a trabalhar sozinhos na realidade escolar.

Outro aspecto que convém salientar é que muitos profissionais aprenderão a profissão através da atuação prática no cotidiano, repetindo rotinas sem refletir sobre elas. Uma das possíveis formas de minimizar esse ponto negativo na formação é *considerar os alunos em processo de formação inicial como sujeitos de conhecimento*, oferecendo-lhes possibilidades de análise reflexiva das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão no próprio local de trabalho desses novos docentes, a partir das vivências reais das condições de trabalho docente.

Também é intento pensar a relação de parceria Universidade/Escola, em projetos investigativos que provoquem alterações significativas no seu sistema relacional intersubjetivo. Defende-se a pesquisa crítico/colaborativa como alternativa para provocar mudanças nas relações de poder tão fortemente demarcadas nesses e entre esses espaços, potencialmente formativos. *O reconhecimento tanto da Universidade, quanto da escola como produtores de saber*, que são distintos, mas que podem dialogar

e se complementarem por mais óbvio que possa parecer, ainda requer um longo caminho.

Além disso, acreditamos que não é possível promover uma cultura formativa com boas práticas sem discutir sobre inovação. O termo inovação, na contemporaneidade, tem sido discutido sob múltiplos olhares e a partir de diferentes lugares, fazendo-se presente nas mais diversas situações: nos mercados ascendentes, nas tecnologias, nas práticas docentes, nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho. Nesse sentido, a inovação tem provocado discussões nos mais variados campos do conhecimento, trazendo abordagens e reflexões de múltiplas naturezas. Para Andrade (2004) “inovação” parece uma palavra mágica, carente de definição precisa e que é apropriada por grupos sociais os mais diversos, na maioria das vezes ligada a estratégia econômica e, em muitos casos, encontra-se a serviço do capital, no sentido de captar novos consumidores ao consumo acrítico e/ou sem reflexão.

Ao refletir acerca desses questionamentos, entendemos que a inovação na educação, vai além do novo ou da novidade, assumindo a perspectiva de “uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa” (Cardoso, 1997), que requer rupturas paradigmáticas e busca transformar “inquietude em energias emancipatórias” (Sousa Santos, 2005, p. 346).

É nesse cenário que os professores precisam dispor de saberes para realizar de forma qualificada o seu trabalho. Considerando a diversidade em que sua ação se realiza, é evidente que as situações com as quais se depara no cotidiano escolar são, muitas vezes, inusitadas, pois trabalhamos “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif, 2005, p.31), que são únicos e imprevisíveis.

Malaguzzi (2001) nos provoca um novo olhar para uma nova cultura formativa, que seria “Os profissionais do maravilhamento”, que estejam dispostos a trabalhar em equipe, que aprendam a “desaprender”, sendo capaz de modificar esquemas mentais aprendidos e praticados anteriormente, no interior de cada formação cultural, escutando práticas e experiências, e redimensionando sua prática pedagógica.

Outras perspectivas, em termos de novas culturas formativas, tratam-se do que vamos denominar de “oficinas vivenciais”, traduzindo as experiências da prática pedagógica italiana, reggianas, destacadas por Vecchi (2017), onde a mesma salienta a importância de, antes de vivenciarmos experiências com as crianças, as experiências estarem voltadas para os conhecimentos que os adultos possuem em relação aos assuntos trabalhados, e nesta perspectiva, as oficinas vivenciais, para os professores,

irão possibilitar melhor sensibilidade, treinamento da escuta, e caminhos para possíveis pontos de vistas que as crianças poderão percorrer.

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise que recolocam, a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos e como produtores de saberes específicos do seu trabalho.

Uma formação que incentive a autonomia contextualizada da profissão docente requer a valorização da construção de professores reflexivos e assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

### **Percurso metodológico**

Esta investigação perpassou opções metodológicas de cunho qualitativo, onde Triviños (2001) destaca que a pesquisa qualitativa, para reunir as informações de que necessita, emprega instrumentos que, em geral, são peculiares a essa opção metodológica. Sendo assim, para a coleta de dados, foram utilizadas algumas técnicas e recursos como a **observação**. Tal técnica possibilita que o pesquisador assuma o papel daquele que “toma notas de campo sobre comportamento e atividades das pessoas no local de pesquisa” (Creswell, 2007, p. 190). De igual modo, “o pesquisador deverá estar atento a toda manifestação que possa enriquecer os objetivos que persegue no estudo, ou que sugiram a formulação de novas hipóteses” (Triviños, 2001, p. 86).

Entre as opções de registros utilizadas na observação constam: **anotações escritas**, contendo a descrição dos sujeitos, inclusive em suas relações intermediadas pelo espaço; reconstrução dos diálogos; descrição dos espaços; descrição das atividades e dos eventos especiais e **fotografias**, compreendendo que o emprego das imagens pode ser considerado como aplicação potencial para a pesquisa.

Nessa perspectiva, a utilização das imagens como forma de “ler”, “descrever” as linguagens contidas/estabelecidas/intermediadas com/no espaço, se constituíram em estratégia metodológica, enriquecendo o processo investigativo. Nesta pesquisa, a imagem foi encarada como “produto e produtora do cotidiano contemporâneo”, presente no contexto comunicativo pós-moderno. Como apropriadamente afirma Schwengber (2012, p. 265), “as imagens formam e informam”. Por tudo isso é considerado importante o corpus de pesquisa no campo educacional.

As entrevistas de grupo ou **grupo focal** como alguns autores denominam, também foram uma estratégia metodológica utilizada cujo objetivo é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade... os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual [...]. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 75).

A amostra selecionada para a coleta de dados foi composta por professores que atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Taquara, com turmas de Maternal (dois e três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), totalizando cinco profissionais.

Como resultado, detectou-se, com a pesquisa, que para constituir a profissionalidade docente específica da infância os profissionais passam por diferentes estágios da carreira, percorrendo caminhos, trilhas que motivam, impulsionam e desafiam a alcançar o objetivo. Nesse caminho, os dados recorrentes da pesquisa revelam aspectos importantes das trajetórias das cinco profissionais que interagiram com o estudo. Observamos que todos os docentes interlocutores do estudo são mulheres. Quanto à idade, a maioria das docentes encontra-se na faixa etária dos 25 a 30 anos (três profissionais) e duas educadoras têm idade entre 35 a 40 anos. Os dados expressam que *todos os parceiros do estudo investiram na formação inicial para a docência na primeira infância* e que atualmente todos exercem a docência exclusivamente na primeira etapa da educação básica.

Partindo da relação de sentido atribuída às escolhas profissionais, foi possível identificar as razões/motivações para a escolha da docência na educação Infantil: *docência relacionada à paixão, à afinidade, à vontade de aprender mais; docência tida como referência, como vontade de fazer a diferença e fazer diferente; docência motivada pela família; e, como último aspecto citado, a realização de concurso específico para essa modalidade da educação.* Nos relatos das interlocutoras foi possível perceber o quanto a escolha profissional está interligada com perspectivas, desejos, sonhos, valores morais, familiares e até mesmo com a superação.

Com relação às motivações para a formação continuada, as interlocutoras destacaram que a escola vem implantando iniciativas bem importantes nesse sentido, como: hora-atividade compartilhada e com o auxílio da coordenação pedagógica, reuniões pedagógicas mensais e cursos de formação continuada de acordo com os

interesses e as necessidades do grupo docente da escola. As docentes pesquisadas também destacaram que recebem formação continuada organizada pela Secretaria de Educação (SMECE), mediante a organização de cursos, palestras e encontros bimestrais por turmas. Também pude observar que a Escola, juntamente com a SMECE, vem implantando dispositivos e práticas, para a formação de professores, baseados na investigação de problemáticas que envolvem a ação docente e o trabalho escolar, o que contribui para a constituição de uma docência para infância.

### **Considerações finais**

Podemos inferir a partir da pesquisa realizada, que há diversos desafios postos diante da constituição de sua profissionalidade docente dos professores da Educação Infantil. O primeiro deles é o entendimento a respeito de quem é professor: quais as expectativas em relação à profissão docente e qual a importância dada à esta atividade no contexto atual. Outro desafio constitui-se em analisar o conceito de profissionalidade e a profissão diante dessa perspectiva, pois durante sua trajetória profissional, os professores da Educação infantil passam por diferentes estágios da carreira, que motivam e desmotivam, impulsionam e desafiam. E ainda, propor estratégias e implementar uma nova cultura formativa com boas práticas pedagógicas.

De igual modo, destacamos que haja vista tais desafios há também possibilidades. Dentre elas destacamos: passar a formação de professores para dentro da profissão, reforçando a dimensão pessoal e a presença pública dos professores; implantar modelos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos acadêmicos que vivenciam o início de sua trajetória profissional e que os saberes sejam sustentados por conhecimentos oriundos da profissão; e romper com o paradigma de organização da formação inicial pautada por lógicas disciplinares e fragmentadas; reconhecer tanto a Universidade quanto a escola como produtores de saber; e proporcionar situações de análise reflexiva das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão no próprio local de trabalho desses novos docentes, a partir das vivências reais das condições de trabalho docente.

A pesquisa evidenciou a urgência da implantação de novas práticas de cultura formativas, tanto em nível inicial, mas principalmente na perspectiva continuada, pensando/refletindo os diferentes espaços formativos e suas contribuições para o ato

pedagógico e também entendendo a intencionalidade em sua prática pedagógica. Para tal, o conceito de inovação, na pesquisa, foi concebido numa perspectiva que vai além do novo ou da novidade, assumindo uma abordagem de mudança conscientemente assumida, buscando uma melhoria das práticas pedagógicas.

Práticas formativas, em termos de oficinas vivenciais, para os professores, foram outras possibilidades de formação continuada apontadas, capazes de melhorar a sensibilidade, a escuta, e possibilitar novos caminhos para possíveis pontos de vistas que as crianças poderão percorrer, a fim de qualificar novas práticas pedagógicas.

A guisa de conclusão, compreendemos que a profissionalidade do educador de infância passa a ser entendida como contínua, como uma caminhada, como uma formação ao longo da vida pessoal e profissional, quase que demarcada por estágios, numa caminhada que os constitui professores de infância ao longo das experiências e das práticas vivenciadas ao longo da carreira docente. De igual modo, urge promover uma nova cultura com boas práticas formativas que visem qualificar sua trajetória profissional.

## Referências

ANDRADE, T. 2004. Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, 7(1): 89-105.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Júlia

Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.

MALAGUZZI, Loris. La educación infantil en Reggio Emilia. Alfredo Hoyuelos Planillo (Tradutor) Editorial Octaedro, S.L.; Edição: Coeditan: Ediciones OCTAEDRO, S.L ROSA SENSAT Esta edición tiene el mismo ISBN que la edición de 2001.

MOITA, M. D. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Ed.). Vidas de professores. Porto: Portugal: Porto Editora, v.2, 1992. p.111-140.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.); HAMELINE, Daniel; SÁCRISTAN, Gimeno J.; ESTEVE, José M.; WOODS, Peters; CAVACO, Maria Helena. Profissão Professor: Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua formação profissional. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antônio. O regresso dos Professores. S/ed., 2011. Disponível em:<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: maio de 2012.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO.

RIOS, Teresina Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. V. 4, nov. 2001, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VECCHI, Vera. Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução Thais Helena Bonini; revisão técnica Tais Romero Gonçalves. - 1. ed.-São Paulo: Phorte,2017.

## A GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS FRENTE À INDISCIPLINA

Raquel Karpinski<sup>22</sup>  
Maria de Fátima Reszka<sup>23</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta reflexões sobre a relação da Gestão Escolar com a indisciplina nos educandários. Busca-se considerações sobre o conceito de Gestão Escolar, o seu papel frente à educação na indisciplina e analisa-se o exercício do gestor na instituição de ensino. Procura refletir e analisar sobre a autoridade do papel de gestor no atual contexto educacional quanto ao seu significado e sua importância para a formação identitária do adolescente perante a indisciplina, bem como as questões de autoridade docente no âmbito da escola, para uma maior compreensão de como o adolescente se depara com essa realidade; distinguir autoridade e autoritarismo durante a prática da Gestão Escolar; identificar como a família vem trabalhando as questões da indisciplina junto aos adolescentes; realizar uma escuta com gestores, focando o entendimento da Gestão Escolar frente à indisciplina.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Indisciplina. Adolescente.

### 1. Introdução

Dentre os muitos desafios que, atualmente, se apresentam na educação, tem se destacado a indisciplina, e a falta de limites dos educandos no ambiente escolar. Não raramente, casos extremos de indisciplina ganham os noticiários e chocam a sociedade como um todo, principalmente pela gravidade de atos cometidos em espaços que, teoricamente deveriam servir como espaço de convivência e aprendizado.

Diante dessa realidade cada vez mais presente nas escolas, exige-se dos gestores dessas instituições, um olhar mais amplo e atento sobre essas questões. Dessa forma, o presente trabalho busca analisar algumas alternativas do gestor escolar frente a indisciplina, buscando compreender como o gestor pode trabalhar para reverter ou evitar esse problema, mediando situações para evitar o agravamento das mesmas.

Para isso, busca-se destacar algumas concepções de gestão escolar, ressaltando a participação da família como ponto fundamental de soma com a escola, sua importância

---

<sup>22</sup>Mestre em Educação. Professora na FACCAT. (raquelk@faccat.br)

<sup>23</sup>Doutora em Educação. Professora na FACCAT.(reszka@faccat.br)

na questão de inserir limites e valores em seus filhos para que, assim, possa-se construir uma sociedade melhor; a interação do contexto escolar de forma coerente com o ensino-aprendizagem, destacando a visão social perante o trabalho entre a sua comunidade escolar, objetivando a sociedade como um todo, a qual os alunos farão parte.

## 2. O papel da Gestão Escolar

No atual contexto educacional, a concepção de gestão escolar diferencia-se da tradicional administração escolar. De acordo com Lück (2014), o conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto. A gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração, como se verá mais adiante, isso é de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade.

Assim, a “gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 24).

De acordo com a autora (LÜCK, 2009) a Gestão Escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

É por meio da gestão que as diretrizes, princípios e a direção são tomadas, promovendo, assim, o acesso ao ensino-aprendizagem do educando. Complementa Lück (2009, p. 22) “[...] os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente”.

Ainda para a autora, a gestão para tanto, “cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional” (LÜCK, 2009, p. 22).

Lück (2009) fala que o princípio da gestão democrática, citada pela autora, dá-se na realização e organização do processo, incluindo também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade e permanência para todos os alunos destaca que “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados” (LÜCK, 2009, p. 76).

Gestão democrática da educação está associada à instituição e suas estratégias de organização das ações participativas, objetivando a melhoria da educação. Por sua vez, a democratização da educação está mais associada à democratização do acesso e as estratégias numa amplitude que garantam a continuidade dos estudos, que o ensino de qualidade seja promovido para toda a população.

É relevante considerar que uma das preocupações de todos educadores é a qualidade da educação e, principalmente, quando se trata da gestão da escola, sendo que essa se traduz no dia a dia como um ato político, pois a consolida com o compromisso perante a comunidade, tornando-a participativa e ponto de partida para, assim, buscar uma efetiva gestão democrática, em que se objetiva a construção coletiva do trabalho.

Outra questão que faz uma reflexão está explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN), Lei nº. 9394/96, que aponta os princípios legais da gestão democrática e dá um norte a ser seguido, mas não esclarece como se deve fazer para que esses se estabeleçam na prática das escolas. No entanto, vale lembrar que de nada adianta uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que estabeleça uma autonomia pedagógica, administrativa e financeira para as escolas se diretores, professores e alunos não conheçam o significado político da autonomia.

### 3. A indisciplina no ambiente escolar

O contexto escolar mudou muito. Na atualidade, a escola já não é mais o espaço em que se predominava o comportamento, valores, moral e disciplina. A escola vive um momento de outro olhar perante a educação e, junto com isso, vem o desafio da construção de um “novo” perfil profissional. Com isso, cada vez mais o professor tende a se qualificar, organizar-se, ter flexibilidade e sensibilidade para conduzir essa diversidade. Diversidade esta que cada vez mais se reflete na educação, nos limites ou não que os educandos apresentam em sala de aula.

Para Yves de La Taille (2000), há várias maneiras de definir limites. “Limite” pode significar aquilo que deve ser transposto, seja para atingir a maturidade, seja para caminhar em direção a excelência em alguns campos de atuação. “Limite” pode significar aquilo que deve ser respeitado, não transposto, seja para viver bem, seja para deixar os outros viverem. “Limite” pode também remeter à fronteira da intimidade, ou seja, ao controle do acesso dos outros a pessoa em particular. Ela também ressalta que, se hoje há uma “crise” de limites, pode ser interpretada por “falta de limites” ou “excesso deles”.

Por sua vez, Freire (2009, p. 11) diz que “o processo de ensinar, que implica o de educar e vice e versa, ‘envolve a paixão’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, e a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola, um dos sonhos de Snyders” (1986).

De acordo com Karpinski (2012) há questões que precisam ser consideradas: a indisciplina está ligada ao não seguimento de “regras”, seja por vontade própria, ou por desconhecimento dessas normas. No dia-a-dia das escolas, os estudantes são advertidos ou punidos por infringirem alguma regra que, para eles, não está clara ou não faz sentido. Na maioria das vezes, quando questionados sobre a finalidade de uma determinada norma, os profissionais da educação respondem: “Porque sim”. Então, não se está ensinando às crianças a importância das regras sociais e as necessidades de sua utilização para o bom relacionamento de todos. Cabe à escola deixar claros os combinados, reavaliá-los junto com os educandos, considerando a necessidade e a realidade atual, utilizar de forma justa e sempre justificando o porquê de cada um.

Nesse sentido, Aquino (1996, p. 22) salienta que “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a ‘falhas’ psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a crianças e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa”.

Karpinski (2012) entende que esse contexto se reflete em sala de aula a cada dia, alunos que não respeitam seus professores, pois entendem ou acham que a escola é uma continuidade em todos os aspectos dos reflexos de exemplos que têm em casa. Por outro lado, sabe-se que a escola é uma continuidade de casa, mas essa deveria ter uma interligação em termos de educação para os alunos e filhos, em que escolas e famílias pudessem fazer um trabalho em comum, uma continuação.

#### **4. Os gestores e a indisciplina no cotidiano escolar**

Gerenciar uma instituição de ensino nos dias atuais implica em gerenciar diversos níveis de relação, a saber: a relação da escola com os alunos, a relação escola com a família, a relação escola com os órgãos governamentais, a relação escola com os funcionários administrativos, a relação escola com professores e equipe pedagógica, a relação escola com a comunidade em que está inserida e também a interrelação íntima entre as partes, ou seja, relação professor-aluno, professor-equipe pedagógica, escola e órgãos governamentais, funcionários administrativos e família, essa, por vezes, mais complexa quanto às outras.

Sabe-se que a indisciplina faz parte do contexto escolar, no entanto, para se obter conceitos mais precisos sobre a realidade escolar contemporânea, questionou-se o seguinte: Qual a posição da Gestão Escolar frente à indisciplina? De acordo Parrat-Dayan (2012, p. 55) acrescenta que “as causas para a indisciplina podem ter origem externa ou interna à escola. As causas externas podem ser vistas na relativa influência dos meios de comunicação, na violência social e também no ambiente familiar”.

Conforme Karpinski (2012), a sociedade contemporânea apresenta-se diante de uma nova fase do adolescente, pois se percebe a concretização de mudanças ao longo dos tempos, tanto na família como na sociedade em relação ao comportamento dos adolescentes. E esses, diante disso, passam por dificuldades e confusões para se encontrarem e formarem-se cidadãos.

De acordo com Tiba (2005, p. 204): “[...] vivemos numa era em que o aprendizado é constante, não acaba na vida adulta. É a era da educação continuada, e

nessa era o jovem tem muito a ensinar. Com certeza o adulto que valoriza o conhecimento do jovem também abre portas para ser valorizado ao compartilhar a sua experiência.

Para tanto, fica claro que ser gestor não é uma tarefa fácil e que a habilidade de saber e estar preparado é de suma importância. Karpinski (2012), nesse contexto, diz que a formação continuada para os profissionais da educação é uma ótima opção, uma formação com sentido, com significado e entendimento da teoria e da prática dentro dos espaços educacionais.

O gestor escolar necessita agir como líder, pensando no progresso e bem-estar de todos que fazem parte de sua equipe de trabalho, fazendo com que se sintam capazes de realizar com sentido todos os projetos ou trabalhos desenvolvidos pela instituição de ensino. Isso porque sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários locados na escola e sim por toda comunidade escolar.

De acordo com Aninger (2013), para entender o que significa gerir na contemporaneidade e como essas forças atuam e influenciam na instituição e no comportamento do grupo, afirma que é necessário que o gestor seja democrático, no que tange à opinião e sugestão de melhorias, para que se consiga atingir os objetivos da escola.

Sabe-se que a gestão necessita de fundamentos teóricos da educação, em que o profissional esteja e se sinta capaz de exercer atividades em uma direção bem como sala de aula. Ferreira (1999) fala sobre o supervisor escolar, definindo-o não unicamente como um especialista, mas um profissional capaz de abranger todas as especificidades relacionadas ao contexto escolar como um todo, com uma visão geral de conceitos.

Sendo assim, a supervisão escolar atinge em seu contexto a administração dos serviços educacionais bem como no geral da escola um olhar abrangente em todo o contexto, como a orientação, coordenação. Dentre algumas atribuições do gestor estão: supervisão do currículo, dentro dele toda a formação cidadã do aluno, supervisão dos programas, a supervisão da escolha dos livros didáticos, supervisão do planejamento de ensino, a supervisão dos métodos de ensino, a supervisão da avaliação, supervisão da recuperação, supervisão e projeto pedagógico da escola, supervisão e pesquisa e, na maioria das vezes, por último a supervisão do pedagógico, direcionada à prática do professor.

## 5. O papel da família nas questões de indisciplina escolar

Atualmente, o contexto familiar vem mudando, não se tem mais famílias ditas tradicionais, como apontam alguns autores. Hoje isso mudou. Pesquisas mostram que pais casam ou mantêm uma união estável e logo se separam, tendo filhos em vários casamentos. A estrutura familiar é vista e construída de outra maneira. Todavia, mesmo com toda essa nova realidade, deveria ser na família a construção de valores e esses deveriam ser levados para a vida toda. Também é a família um auxílio ou um obstáculo na colocação de uma vida de limites e respeitos com os professores em sala de aula.

Karpinski (2012) constata que, realmente, trabalhar com educandos não é uma tarefa fácil. O professor depara-se com uma diversidade de alunos e cada vez mais a bagagem que vem de casa reflete na sala de aula. A sociedade coloca ou impõe que tudo pode fazer, ficando, assim, difícil trabalhar em sala de aula, pois a ética e outros valores deveriam vir de casa. Questiona-se, então, de quem é a responsabilidade.

Sabe-se que a sociedade mudou. Há tempo atrás, a mãe ficava em casa, cuidando das tarefas domésticas e, conseqüentemente, da educação dos filhos. Geralmente o pai trabalhava fora e trazia o sustento. Esse contexto teve alterações, a mãe passou muito mais a trabalhar fora e, com isso, a educação de seus filhos foi transferida para a escola. Sabe-se que a escola e família deveriam ser uma ligação da outra. Na maioria das vezes, então, os pais, para compensar essa falta de estar com os filhos, acabam deixando fazer tudo o que querem, não ensinando limites para suas vidas. Pais que deixam seus filhos em creches a partir dos quatro meses, ficando, na maioria das vezes, doze horas longe de seus familiares. Acrescentando, ainda, que o mundo está diferente, é mais difícil cultivar uma família. A mídia e outros meios influenciam o consumismo em excesso. Outra realidade que existe são os alunos críticos e questionadores. Há tempo atrás, na década de oitenta mais ou menos, o professor dava sua aula e pronto, os alunos não questionavam, simplesmente absorviam do conhecimento que era transmitido. Hoje tudo é questionável.

Os pais são ou deveriam ser os primeiros a ensinar o respeito e a respeitar a autoridade do professor, principalmente pelos próprios exemplos. Todavia, o que se vê na maioria das vezes é o não respeito dos próprios filhos pelos pais, e isso acaba refletindo na sala de aula. Pais que delegam para a escola a educação de seus filhos e, por vezes, se aliando às transgressões deles perante um boletim, por exemplo, acabam tirando, assim, a autoridade docente. Com isso, filhos acabam ou fazem o que acham

que devem fazer, aproveitando-se de situações que, muitas vezes, favorecem a eles, seja por leis ou por outros motivos. No entanto, é responsabilidade dos pais a educação de seus filhos.

Segundo Guillot (2008, p. 11) “o problema da autoridade não acontece somente na escola ou em estruturas educativas. Ele começa, muitas vezes, na família e cada vez mais na primeira infância. Para certos pais, exercer sua autoridade significa justificar, “agradar” a criança, desde pequena, para que ela se construa sobre bases positivas de confiança em si e na vida”.

A escola é uma extensão do contexto familiar na atualidade. Nesse sentido, o educando só saberá levar a sério as regras da escola se foi bem conduzido pela família. Sendo assim, a família ainda continua sendo a primeira a transmitir valores aos educandos ou filhos, também se sabe que o professor pode aprender com os educandos, já que se vive em uma era de educação continuada entre docentes e discentes.

A indisciplina está relacionada ao contexto familiar, com experiências anteriores, uma vez que os alunos reproduzem aquilo que estão vendo em algum contexto. Tal comportamento agressivo não só se dá na sala de aula, mas em relação ao mundo que o cerca.

Para Tiba (2005, p. 208) “vários podem ser os motivos que impedem pais a serem reais educadores de seus filhos. Entre eles estão o medo de traumatizar os filhos com cobranças e suas obrigações, incapacidade de lidar com reações violentas dos filhos, falta de limites, comodismo, ou o que é ainda pior, incapacidade dos próprios pais respeitar as outras pessoas”.

Complementando a citação acima, Bettelheim (1988, p. 85) destaca o seguinte [...] “Quanto menor a criança, mais ela admira seus pais. Na verdade, não lhe resta alternativa; ela precisa acreditar em sua perfeição para sentir-se protegida. Em que outra imagem pode basear sua formação senão na das pessoas que agem como pais para ela? Quem mais lhe é tão próximo e importante? E se as coisas são como deveriam ser, ninguém a ama tanto nem cuida tão bem dela quanto seus pais”.

Ainda para Bettelheim (1988), “toda criança deseja acreditar que é o favorito de seus pais; o medo de que possa não ser é a raiz da rivalidade entre irmãos, cuja intensidade é uma medida de sua ansiedade. Os pais, naturalmente, às vezes preferem um filho aos outros, embora possam iludir-se acreditando amar todos os seus rebentos igualmente. Isso seria negar as diferenças individuais de crianças que, não sendo

semelhantes, não podem ser amadas de modo idêntico pela mesma pessoa” (BETTELHEIM, 1988, p. 85).

A família, nesse processo, tem contribuições relevantes a dar, pois, se os pais, além de expressarem seus papéis educacionais, tornarem-se parceiros da escola, a autoridade docente, que se funda nas competências de ensino e aprendizagem dos educandos, passará a ser algo natural na sala de aula.

Fontana (2007, p. 2) diz que “uma criança que não reconhece seus pais como figura de autoridade, dificilmente reconhecerá isto em um estranho, seja ele seu professor, coordenador pedagógico ou diretor da escola. Se não há este reconhecimento a criança segue fazendo o que bem entender. O grande problema é que, no ambiente escolar, como em qualquer sistema comunitário, não respeitar os espaços alheios causa terríveis transtornos, que são vivenciados como conflitos de todo tipo”.

A culpa não está toda na família e nem toda na escola, há várias situações expostas, muitas vezes a imitação de casa e, por sua vez, muitas vezes também pelo método de ensino que a escola adota.

Assim, como lembra Celso Antunes (2003, p. 31) “a inequívoca verdade é que a escola brasileira e, por extensão, o professor que a ocupa não foram preparados para lidar com a clientela que hoje busca essa escola”. Claro que não se busca aqui apontar culpados, mas sim fazer uma reflexão sobre a origem do comportamento dos educandos, principalmente em salas consideradas “difíceis” sobre a postura e colocação ao mundo na sociedade.

Outeiral (2005) reforça que nenhuma criança nasce com noção de limites. Essa noção se desenvolve em um longo processo de identificação da criança e do adolescente com seus pais, inicialmente, e, depois, com os adultos que a sociedade disponibiliza como professores, artistas, desportistas, políticos etc.

No entanto, a família pode ser um auxílio ou um obstáculo para questões de limites e disciplina de seus filhos, pois eles só aprenderão se essas forem instituídas pela família, fazendo, assim, uma extensão no espaço escolar.

## **6. Considerações finais**

De acordo com Karpinski (2012), a disciplina é um hábito interno que facilita a cada pessoa o cumprimento de suas obrigações, é um autodomínio, é a capacidade de utilizar a liberdade pessoal, isto é, a possibilidade de atuar livremente, superando os

condicionamentos internos e externos que se apresentam na vida cotidiana. Os diversos conceitos de indisciplina e disciplina estão ligados a vários meios: social, moral, intelectual entre outros. O consenso entre diversos grupos poderá ser a melhor saída, e é importante lembrar a colocação de Paulo Freire: "Ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em comunhão, mediados pela realidade". Desse modo, a indisciplina não deve ser imposta e nem tampouco os educadores e a família estão alheios a esta função. Todos devem participar da formação dos novos cidadãos de nossa sociedade.

Embora a família hoje apresente uma configuração diferenciada do modelo tradicional, ela continua sendo a primeira transmissora de valores éticos, morais, assim como o exemplo fundamental para esses indivíduos em formação que precisam aprender como devem se relacionar com o mundo. Na escola, esses jovens apenas refletem as vivências de sua família, se em casa faltam-lhes limites e respeito, com seus professores terão essas mesmas atitudes. Dessa forma, a família é o elo entre o jovem e a escola.

Isso, no entanto, não isenta de forma alguma o trabalho da escola e a função da gestão escolar na prevenção e resolução das atitudes de indisciplina em seu interior. Quando se tem o trabalho de prevenção da indisciplina na escola, fica mais fácil de lidar com o assunto e as situações que ocorrem. Um dos pontos em destaques é a interação ou participação desses educandos no processo de prevenção através de projetos ou outros. Engajar os alunos no processo decisório, na reflexão sobre as situações de indisciplina que afetam o cotidiano escolar é fundamental para encontrar caminhos de resolução desses aspectos,

## **Referências**

ANINGER, Lila, 2013. **Gerenciando conflitos**. Disponível em: <[http://www.una.br/images\\_anima/pdf/Gerenciando\\_conflitos.pdf](http://www.una.br/images_anima/pdf/Gerenciando_conflitos.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2014.

AQUINO, Júlio. **A violência e a crise da autoridade docente**. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDDT, Hannah. **“O que é autoridade?”**: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Nova Perspectiva, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho, pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

FERREIRA, Naura, Syria Carapeto (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTANA, Paula Antoniete Ferreira. **Indisciplina na escola**: de onde vem e para onde vai? Revista Fafibe On Line. n. 3 . ago. 2007. Bebedouro – SP. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010140846.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

FREIRE, PAULO **professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 21. ed. São Paulo: Olho d' água, 2009

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KARPINSKI, L. Raquel. **Autoridade na educação**: caminhos entre adolescentes e professores. 2012. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara, 2012.

LA TAILLE, Yves. **Limites**: três dimensões educacionais. 3. ed. 2ª impressão. São Paulo: Ática, 2000.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. In: Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8. Disponível em: <[http://www.fundacaoemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes\\_da\\_gestao\\_escolar\\_%28livro\\_final%29.pdf](http://www.fundacaoemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes_da_gestao_escolar_%28livro_final%29.pdf)> Acesso em: 10 out. 2014, às 22h35min.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Liderança em Gestão Escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

OUTEIRAL, José; CEREZER, Cleon. **O mal estar na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SNYDERS, Georges. *La Joie à L'école*. Paris: PUF, 1986.

TIBA, Içami. **Adolescentes: quem ama, educa!** São Paulo: Integrare, 2005.

\_\_\_\_\_. **Disciplina: Limite na medida certa**. São Paulo: Integrare, 2013.

TRINÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WAGNER Adriana e colaboradores. **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

**ASPECTOS (IN)DISCIPLINARES DA LEI MARIA DA PENHA: ABORDAGEM PRÁTICA DE ESTUDO JUNTO AOS ACADÊMICOS DO CURSO DE DIREITO DA FACCAT**

Jones Mariel Kehl  
Professor de Direito Penal da FACCAT  
joneskehl@faccat.br

Rafael Sauthier  
Professor de Processo Penal da FACCAT  
rafaelsauthier@faccat.br

Tatiana Martins do Amaral  
Professora de Direito de Família da FACCAT  
tatianaamaral@faccat.br

**Resumo:** O presente artigo partiu de uma proposta de atividade alusiva ao Dia Internacional da Mulher, aos acadêmicos do curso de Direito da Faccat, tendo como aspecto pontual o estudo interdisciplinar da Lei Maria da Penha, que foi sancionada em 07 de agosto de 2006, criando mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, também referida como violência de gênero. Referida legislação aborda a temática sob uma perspectiva de direito penal material, direito processual penal, bem como de direito civil, notadamente direito de família, todas sendo componentes curriculares do Curso de Direito da FACCAT.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Lei Maria da Penha. Aspectos cíveis e penais.

## **1. Introdução**

Sendo março considerado oficialmente o mês da mulher, em alusão à data passada no dia 08, o Curso de Direito das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat) propôs uma aula com enfoque interdisciplinar destinada aos acadêmicos das disciplinas de Direito de Família, Processo Penal II e Teoria Geral do Direito Penal I, sobre o tema violência de gênero em suas diversas abordagens. A atividade fora ministrada

conjuntamente pelos professores titulares das disciplinas, em uma aula conjunta, com abordagens diversificadas.

Os professores das referidas disciplinas abordaram assuntos relacionados à Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha), conceituando e esclarecendo sobre os sujeitos imbricados nesse tipo de violência, medidas protetivas e ações afirmativas da Polícia Civil e da Defensoria Pública do Estado, bem como aspectos civis vinculados à referida lei, tais como tutelas de urgência e cabimento de indenizações relacionadas às práticas tipificadas no texto em comento.

Com efeito, o tema violência de gênero não é novo em Direito e, mais especificamente, quanto à tutela, no Brasil, há, após as organizações internacionais tomarem conhecimento do aumento do índice de mulheres vítimas de agressões no ambiente familiar – seja por seus companheiros, maridos, namorados e filhos e, também, da omissão do país no amparo aos direitos dessas mulheres, em 07 de agosto de 2006, fora sancionada, então, a Lei Maria da Penha, que criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Sendo uma legislação criada para tutelar as mulheres, as quais tradicionalmente ocupam uma posição de vulnerabilidade social em relação ao homem, inegavelmente teve uma boa aceitação pelo meio jurídico, sendo objeto de estudos detalhados em várias disciplinas do Curso de Direito.

Destarte, no desenvolvimento do presente trabalho, far-se-á uma síntese da atividade interdisciplinar desenvolvida, enquanto estudo de caso, e do seu conteúdo, para fins acadêmicos, bem como enquanto atividade pedagógica e educacional desenvolvida junto aos alunos da graduação.

## **2. A Lei Maria de Luta**

### **2.1 Aspectos da Lei nº 11.340/06: A Lei Maria da Penha**

É de se ter em mente que a Lei Maria da Penha disciplina como fator principal, em sua criação, a violência sofrida pelas mulheres ao longo dos séculos. Foi assim chamada para homenagear a mulher Maria da Penha Maia Fernandes, que fora símbolo de luta contra a violência doméstica e familiar. Após sofrer duas tentativas de homicídio, ao contrário de muitas, não se calou, denunciando, à época, o marido, Professor universitário Marco Antonio Heredia Viveros.

Dentre as duas tentativas, a primeira foi uma simulação de assalto, que deixou Maria da Penha paraplégica. Logo após esta frustrada tentativa de homicídio, o então marido tentou eletrocutá-la por meio de uma descarga elétrica enquanto ela tomava banho. Esses fatos levaram à condenação, em 1991, pelo Tribunal do Júri, a oito anos de prisão. Entretanto, recorreu em liberdade e, um ano depois, seu julgamento fora anulado, levando-o a um novo julgamento.

Em 1996, a pena determinada para ele foi de dez anos e seis meses de prisão. Mais uma vez, recorreu em liberdade, sendo que, somente após dezenove anos e seis meses do ocorrido, Marco Antonio Heredia Viveros fora preso, cumprindo apenas dois anos de prisão.

Todo este episódio levou o Brasil a ser condenado a pagar uma indenização para Maria da Penha, tendo em vista que descumpriu tratados internacionais, como, por exemplo, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher<sup>24</sup>.

Com a repercussão do caso, o Brasil, após sofrer pressão por parte da Organização dos Estados Americanos (OEA), começou a cumprir as convenções e tratados dos quais é signatário. Assim, surge a referência da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher<sup>25</sup> no preâmbulo da Lei Maria da Penha. Acerca da segunda Convenção referida, cumpre mencionar que uma das recomendações feitas aos Estados que participaram de sua elaboração, foi criar uma legislação sobre violência doméstica e familiar contra a mulher, que pode ser lésbica, transgênero, transexual e travesti, ou seja, era – e é – necessário que contivesse/contenha na identidade o sexo feminino, não precisando

---

<sup>24</sup> Cf. HERMANN, Leda Maria. Maria da Penha: lei com nome de mulher. Considerações à Lei 11.340/2006: incluindo comentários artigo por artigo. Campinas: Severanda, 2008. p. 84-85, falando sobre a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, pontua que “Uma ampla proteção à mulher, versando sobre os direitos políticos, econômicos, trabalhista, reprodutivos, sociais, familiares, de acesso aos serviços públicos – com ênfase à saúde – e representativos, inclusive no plano internacional. A amplitude protetiva se revela no conceito de discriminação contra as mulheres, adotado pelo referido tratado, contido em seu artigo 1º: “toda distinção, exclusão ou restrição fundada no sexo e que tenha por objetivo ou consequência prejudicar ou destruir o reconhecimento, gozo ou exercício pelas mulheres, independentemente do seu estado civil, com base na igualdade dos homens e das mulheres, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo”.

<sup>25</sup> Também conhecida como Convenção de Belém do Pará, conceitua a violência contra a mulher em seu primeiro artigo como sendo “qualquer ação ou conduta baseada no gênero que cause morte ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher.” LIMA FILHO. Altamiro de Araujo. Lei Maria da Penha: comentários à Lei de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Leme: Mundo Jurídico, 2007. p. 113.

necessariamente ser esposa, companheira ou amante, também podendo configurar como sujeito passivo filha, neta, sogra, avó ou qualquer outra mulher que possua vínculo familiar com o agressor.

Neste sentido, em 07 de agosto de 2006 fora sancionada a Lei nº 11.340 pelo Presidente da República, entrando em vigor em 22 de setembro de 2006, 45 dias após a sua publicação; criando mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Nesta seara, estabeleceu que nenhuma mulher deve ser excluída dos direitos a ela estabelecidos, independente de sua classe, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião.

A priori, necessário se faz estabelecer um paralelo entre as expressões *prevenir* e *coibir*, a fim de evitar confusão no pertinente a função que cada uma exerce no texto legal:

O verbo prevenir revela preocupação com as ações educativas, informativas e sociais [...]. Coibir não é apenas punir o agressor penalmente ou reprimir a conduta através do endurecimento do tratamento penal dispensando às agressões criminalizáveis – aquelas que configuram figuras típicas nos termos da lei penal – mas evitar a continuidade da violência através de mecanismos diversos, penais e não-penais, voltado ao agressor, à vítima e aos demais atores envolvidos no conflito familiar onde prática violenta se deu.<sup>26</sup>

Destarte, o caput do artigo 5º da referida Lei define a violência doméstica ou familiar contra a mulher como sendo qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial<sup>27</sup>.

Logo, num primeiro momento, poderia ser identificado o sujeito protegido, no caso, a mulher, bem como as condutas humanas que configuram os tipos de violência legais, não importando se o agressor seja homem ou mulher, sendo que tais condutas podem se dar por uma ação ou uma omissão.

Com efeito, o artigo 7º trata das formas e manifestações de violência contra a mulher, a saber: sejam elas violência física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral; conceituando a violência doméstica como sendo qualquer das formas de violência referidas, praticadas contra a mulher em razão de vínculo afetivo. Com isso, ratifica-se de forma exemplificada o disposto no caput do artigo 5º.

---

<sup>26</sup> HERMANN, Leda Maria. Op. cit., p. 87-88.

<sup>27</sup> Dano moral ocorre quando a pessoa se sentir afetada moralmente, intelectualmente e psicologicamente, podendo ser por afronta à sua honra, nome, intimidade ou até mesmo ao próprio corpo. Sendo assim, o dano moral é dano sofrido pela pessoa, incidindo em violação de natureza não econômica. Ocorre quando um bem de ordem moral, como a honra, é denegrido. Já o dano patrimonial nada mais é aquele que recair sobre interesses de natureza material, ou seja, econômica e, sendo assim, refletindo no bens do lesado.

Ademais, “além de proclamar a natureza da violência doméstica como violadora dos direitos humanos, a Lei impôs a adoção de políticas públicas para resguardar os direitos humanos da mulher”<sup>28</sup>; com fulcro na garantia de efetivação dos direitos fundamentais – direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunitária. Tão logo, o Estado deverá não somente tutelar a proteção das mulheres em situação de violência, mas também todos seus direitos fundamentais essenciais.

É nesta seara que o preâmbulo da referida Lei traz regulamentação de garantias constitucionais inscritas no § 8º do artigo 226 da Constituição Federal (CF), no qual se lê que “o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”<sup>29</sup>. O dever do Estado consiste em prestar assistência à família, não apenas como um grupo ou unidade, mas em relação a cada um de seus membros, bem como garantir a tutela de seus direitos fundamentais.

Sobre a necessidade de intervenção estatal em favor da mulher violentada, Hermann<sup>30</sup>:

A proteção da mulher, preconizada na Lei Maria da Penha, decorre da constatação de sua condição (ainda) hipossuficiente no contexto familiar, fruto da cultura patriarcal que facilita sua vitimação em situação de violência doméstica, tornando necessária a intervenção do Estado em seu favor, no sentido de proporcionar meios e mecanismos para o reequilíbrio das relações de poder imanescentes ao âmbito doméstico e familiar. Reconhecer a condição hipossuficiente da mulher vítima de violência doméstica e/ou familiar não implica em invalidar sua capacidade de reger a própria vida e administrar os próprios conflitos. Trata-se de garantir a intervenção estatal positiva, voltada a sua proteção e não a sua tutela, respeitadas – sempre – sua personalidade, vontade e alteridade, ressalvados os casos em que não disponha a vítima, em razão de sua idade – casos de crianças e adolescentes – ou de deficiência ou doença mental, condições psíquicas para exercer com plenitude seus direitos e outros atos da vida civil.

Entretanto, tal assertiva merece cautela, pois, no momento em que a Lei Maria da Penha possibilita fazer parte do polo passivo não apenas homens, como também mulheres, verifica-se certa contradição, tendo em vista que as partes da ação hipotética seriam: mulher violentada e mulher agressora; logo, sucumbiria a tese de hipossuficiência, defendida por boa parte da doutrina.

---

<sup>28</sup> *Ibidem*. p. 33.

<sup>29</sup> BRASIL. Constituição. Brasília: Senado Federal. 1988. Art. 226 § 8º: A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

<sup>30</sup> HERMANN, Leda Maria. *Op. cit.*, p. 83-84.

Diante do exposto, tem-se que a Lei Maria da Penha veio com o intuito de diminuir a violência contra as mulheres e protegê-las de atos abusivos de preconceito e discriminação, resultantes de violência no âmbito doméstico e familiar, independentemente do sexo do agressor, desde que com a mulher violentada possua vínculo familiar.

## **2.2 Aspectos abordados no simpósio**

### **2.2.1 Aspectos penais**

Em âmbito penal, importante perceber que a definição de violência doméstica e familiar contra a mulher encontra respaldo no art. 5º da Lei Maria da Penha, sendo qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial.

Enquanto campo de abrangência, a violência passa a ser doméstica quando praticada: (a) no âmbito da unidade doméstica: espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; (b) no âmbito da família: comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa (casamento, união estável, família monoparental, família anaparental, família homoafetiva, famílias paralelas, família de convivência decorrente da tutela ou da curatela); (c) em qualquer relação íntima de afeto, independente da orientação sexual da vítima: em razão de qualquer relação íntima de afeto na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

De se destacar que a Lei nº 1.340/06 é preponderantemente uma lei processual. Para atender seus propósitos, são introduzidas alterações no Código Penal, no Código de Processo Penal e na Lei de Execução Penal.

Outrossim, quanto aos crimes, embora o rol seja extenso, destacam-se, dentre outros: (a) violência física: lesão corporal qualificada, lesão corporal grave ou gravíssima (CP, art. 129); feminicídio (CP, art. 121, § 2º, VI); (b) violência psicológica: qualquer delito praticado mediante violência psicológica, impondo o agravamento da pena (CP, art. 61, II, f); (c) violência sexual: circunstâncias que sempre agravam a pena o fato de o crime ter sido praticado (CP, art. 61, II, e) contra ascendente, descendente, irmão ou cônjuge; e (CP, art. 61, II, f) com abuso de autoridade ou prevalecendo-se de

relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade. Todos esses delitos, se cometidos contra pessoas de identidade feminina, no âmbito das relações domésticas, familiares ou de afeto constituem violência doméstica, e o agente submete-se às medidas protetivas da Lei Maria da Penha. Nos delitos sexuais, a ação penal tem sua iniciativa condicionada à representação da vítima. No entanto, quando a vítima é menor de 18 anos ou pessoa vulnerável, a ação é de iniciativa pública incondicionada (CP, art. 225); (d) violência patrimonial: delitos contra o patrimônio como furto (CP, art. 155), dano (CP, art. 163), apropriação indébita (CP, art. 168).

Demais, enquanto sujeito ativo (agressor), pode ser homem ou mulher, desde que caracterizado o vínculo de relação doméstica, familiar ou de afetividade, sendo prescindível que as partes sejam marido e mulher, nem que estejam ou tenham sido casados.

Por outro lado, enquanto sujeito passivo (vítima), há de se destacar que normas não penais (processuais, civis e administrativas) são aplicáveis também a pessoa do sexo biológico masculino que exerça o papel social de mulher (do gênero feminino, como travestis, mulheres trans, gays). Para as normas penais materiais (agravante, causa de aumento, qualificadora), há quem entenda, que são aplicáveis aos que se identificam como mulheres; outros entendem que mulher é quem ostente no registro civil o sexo feminino; ainda, há quem defenda ser vítima somente quem for mulher sob uma perspectiva genética (biológica). Fato é que a vítima da violência deve possuir uma qualidade especial: ser mulher. Assim, lésbicas e transmulheres: transexuais, travestis e intersexuais, que tenham identidade social com o sexo feminino estão sob a égide da Lei Maria da Penha.

### **2.2.2 Aspectos cíveis**

A Lei Maria da Penha visa a proteção da mulher no âmbito doméstico e familiar, em decorrência de sua fragilidade física e emocional em relação ao homem. Tem como obrigatoriedade a atuação da mulher como sujeito passivo da agressão, para assim poder ser aplicada as medidas protetivas de urgência, não podendo configurar como sujeito passivo o homem.

Com efeito, no novo Código de Processo Civil, vigente desde março de 2016, o artigo 300 e os seguintes trazem o regramento das chamadas tutelas de urgência e

evidência, sendo tais provimentos necessários para casos em que mulheres figurem como vítimas desse tipo de violência.

Essas tutelas específicas, cuja forma instrumental fora regulada pelo ordenamento processual cível, estão definidas no art. 22 da Lei nº 11.340/2006, em que se estabelece que ao agressor podem ser aplicadas as seguintes medidas de urgência: (a) suspender a posse ou restringir o porte de armas; (b) afastar do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida; (c) proibir determinadas condutas, entre as quais aproximação ou contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas, fixando limite mínimo de distância ou qualquer meio de comunicação e limitação de presença em determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida; (d) restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores; (e) alimentos provisionais ou provisórios.

As maiores dúvidas estão relacionadas ao fato de que, muitas dessas medidas, deterem natureza cível, como, por exemplo, a fixação de alimentos, sejam provisórios, sejam provisionais, surgindo aí a dúvida quanto ao juízo competente para sua fixação, se o cível ou se o criminal.

Nos termos da proposta da Lei Maria da Penha, embora a competência de algumas medidas protetivas previstas em seu bojo seja cível, tais como os arts.18; 19; 22, incisos II, III e V; 23, inciso III e IV (afastamento do lar, alimentos, guarda unilateral, separação de corpos), a competência ficaria vinculada ao juízo criminal se houver persecução penal em curso (inquérito ou ação penal), desde que as medidas postuladas tenham como fundamento o delito ali em apuração.

Nos casos em que não estiver em curso a persecução penal, nas hipóteses em que ela já estiver sido encerrada, ou quando não houver conexão com a cautelar pleiteada, a competência será do juízo da varas cíveis ou de família.

### **3. Um olhar para além da (in)disciplina**

Compreender determinadas questões torna-se tarefa hercúlea ante a complexidade dos fenômenos envolvidos. Especialmente para estes casos, importante debruçar-se sobre tais temas a partir de um ponto de vista transdisciplinar, pois – assim – considera-se uma realidade multidimensional, estruturada por múltiplos níveis, em detrimento de uma realidade unidimensional do pensamento e do conhecimento, para além de um nível único.

É neste contexto que se insere a análise da Lei Maria da Penha, na medida em que, enquanto conhecimento disciplinar, costuma-se argumentar se tratar de um tema ou de direito civil ou de direito penal. Isso, entretanto, não é suficiente para dar encaminhamento à solução do combate e prevenção à violência de gênero.

Nos estudos transdisciplinares<sup>31</sup>, entendendo-se como tal aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina<sup>32</sup>, afirma-se que há – na natureza e no conhecimento – diferentes níveis de realidade, cuja passagem de um nível para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído.

### 3.1 De um mundo a outro: os níveis de realidade

A partir da ciência clássica, houve uma redução do funcionamento do Universo ao de uma máquina perfeita e previsível, o que fez com que os múltiplos níveis de realidade e de percepção fossem descartados, fragmentando o saber num número cada vez maior de disciplinas, especializadas em partes cada vez menores da realidade, com a finalidade de, a partir da soma da compreensão dessas partes, chegar a compreender o funcionamento do todo<sup>33</sup>.

Com efeito, realidade possui dois significados: um pragmático e outro ontológico. Pragmaticamente, trata-se daquilo que resiste às experiências, representações, descrições e imagens. Ontologicamente, não se trata de uma mera construção social, o consenso de uma coletividade ou algum acordo intersubjetivo, pois possui uma dimensão trans-subjetiva<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> Cf. NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade I. [S.I.]: [S.E.], 2000. Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2014. p. 10-11, cabe esclarecer que pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo, trazendo um algo a mais à disciplina em questão, mas está a serviço apenas desta mesma disciplina. Por seu turno, a interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra, podendo ser dividida em três graus (grau de aplicação, grau epistemológico e grau de geração de novas disciplinas).

<sup>32</sup> NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade I. [S.I.]: [S.E.], 2000. Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2014. p. 11.

<sup>33</sup> SOMMERMAN, Américo. Caos, complexidade e transdisciplinaridade: o novo paradigma científico. Disponível em: . Acesso em: 24 mar. 2014.

<sup>34</sup> NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade II. [S.I.]: [S.E.], 2001. Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2014. p. 48.

A partir disso, pode-se dizer que nível de realidade designa um conjunto de sistemas que são invariáveis sob determinadas leis, o que implica referir que dois níveis de realidade são diferentes quando, ao se passar de um para o outro, ocorre uma quebra nas leis e uma quebra nos conceitos fundamentais<sup>35</sup>.

Importante destacar que os níveis de realidade são distintos dos níveis de organização, uma vez que estes não pressupõem uma quebra dos conceitos fundamentais, ou seja, os níveis de organização correspondem a diferentes estruturas das mesmas leis fundamentais, isto é, no mesmo nível de realidade<sup>36</sup>.

### 3.2 A complexidade: o terceiro incluído

A lógica moderna (ou clássica) sustenta-se a partir de três axiomas: a) o axioma da identidade ( $A \text{ é } A$ ); b) o axioma da não-contradição ( $A \text{ não é não-}A$ ); e c) o axioma do terceiro excluído (não existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$ )<sup>37</sup>.

Ocorre que o modelo da simplicidade da lógica clássica encontrou seu contraditório – a complexidade – coexistindo simultaneamente. E a complexidade começou a se revelar por toda parte. Com isso, não apenas as fronteiras entre as disciplinas começaram a ser ultrapassadas, com as abordagens pluri ou multi e interdisciplinares, mas as próprias bases de um diálogo novo: transdisciplinar<sup>38</sup>.

Diferentemente da lógica clássica, a lógica moderna introduziu a não-contradição com vários valores de verdade no lugar do par binário ( $A$  e não- $A$ ). Trata-se, pois, da lógica do terceiro incluído, uma lógica verdadeira, formalizável e formalizada, com três elementos (ternária):  $A$ , não- $A$  e  $T$  (“ $T$ ” de Terceiro).

Com isso, quer-se dizer que existe um terceiro termo que é – ao mesmo tempo –  $A$  e não- $A$ . Isso assim se se considerar que  $A$  e não- $A$  encontram-se num mesmo nível

---

<sup>35</sup> NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade I. [S.I.]: [S.E.], 2000. Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2014. p. 18.

<sup>36</sup> NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. IN: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade II. [S.I.]: [S.E.], 2001. Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2014. p. 49.

<sup>37</sup> NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. IN: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade II. [S.I.]: [S.E.], 2001. Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2014. p. 50.

<sup>38</sup> SOMMERMAN, Américo. Caos, complexidade e transdisciplinaridade: o novo paradigma científico. Disponível em: . Acesso em: 24 mar. 2014.

de realidade (pensamento disciplinar) e T encontra-se em um nível de realidade adjacente (pensamento transdisciplinar).

Assim, se o foco for apenas um nível de realidade, toda manifestação parte de uma luta entre dois elementos contraditórios (A e não-A). Agora, analisando-se níveis de realidade adjacentes, verifica-se o terceiro incluído (T), isto é, no mesmo nível de realidade (nível 1) existem dois elementos contraditórios (A1 e não-A1) e um terceiro incluído (T0).

Com isso, veja-se que a um determinado nível de realidade conecta-se um par de contraditórios (A e não-A), cuja unificação destes contraditórios é possível, desde num nível de realidade adjacente<sup>39</sup>.

A lógica do terceiro incluído (existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A) não abole a lógica do terceiro excluído, senão a limita a situações relativamente simples.

#### **4. Considerações finais**

Após essa caminhada, algo de conclusivo deve ser delineado, ainda que através de pontuações abertas, tendo em vista todas as dificuldades que o tema encerra, bem como o escopo do presente trabalho.

Com efeito, pode-se inferir que a discussão sobre a melhor abordagem da Lei Maria da Penha (enquanto disciplina de direito civil ou de direito penal) pode ser inócua, na medida em que as estratégias daí advindas não podem ser levadas a cabo, isso porque tratada a partir de uma visão disciplinar, de um nível de realidade único.

É dizer: a abordagem civilista não esclarece questões importantes sobre o tema de violência de gênero, bem como a abordagem apenas criminal não conduz a uma leitura profunda e global do instrumento de defesa das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

---

<sup>39</sup> Cf. NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. IN: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade II. [S.I.]: [S.E.], 2001. Disponível em: . Acesso em 22 mar. 2014. p. 50: “A lógica do terceiro incluído é capaz de descrever esta coerência entre esses níveis de Realidade, através de um processo interativo definido pelos seguintes estágios: (1) um par de contraditórios (A0, não-A0) situados em um certo nível NR0 da Realidade é unificado por um estado-T1 num nível contíguo NR1 da Realidade; (2) esse estado-T1 está ligado, por sua vez, a um par de contraditórios (A1, não-A1) situados em seu próprio nível; (3) este par de contraditórios (A0, não-A0) é, por sua vez, unificado por um estado-T2 situado num terceiro nível de Realidade NR2 imediatamente contíguo ao nível NR1 no qual o ternário (A1, nãoA1, T1) se encontra. O processo interativo continua assim indefinidamente até que todos os níveis de Realidade, conhecidos ou concebíveis, sejam esgotados”.

Destarte, fica patente que, a partir de uma abordagem transdisciplinar, a realidade é estruturada em diferentes níveis. E, a partir da lógica do terceiro incluído nos diferentes níveis de realidade, induz-se uma estrutura aberta da unidade dos níveis de realidade, cuja consequência implica na impossibilidade de uma teoria completa.

Um mesmo nível de realidade somente pode produzir oposições antagônicas (ou civil ou penal), o que acaba por desconsiderar todos os outros níveis de realidade. Um terceiro termo situado no mesmo nível de realidade que estes opostos não podem efetuar sua reconciliação se considerado o mesmo nível.

A reconciliação entre estruturas antagônicas não pode ocorrer no mesmo nível de realidade. Talvez porque estejam, pois, em níveis de realidades adjacentes, com leis e normas diversas. Enfim, são questões para as quais ainda se buscam respostas.

Por conta disso, a pesquisa transdisciplinar, ao contrário da disciplinar, que diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de realidade, interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. E, precisamente aqui, talvez haja uma ponte para o melhor aprendizado dos acadêmicos, na exata medida em que o tema tem sido reiteradamente abordado desde uma perspectiva unidimensional, desconsiderando-se toda complexidade e, quiçá, os diversos níveis de realidade presentes e imbricados.

Não se pode olvidar que esse diálogo transdisciplinar, quando pensado para objetos extremamente complexos, pode ser bastante útil, na medida em que a fragmentação da realidade e do conhecimento em disciplinas enriquece muitas áreas do saber, mas, por outro lado, obnubila questões mais complexas e embaça a solução para diversos fenômenos.

## **Referências**

BASTOS, Marcelo Lessa. Violência doméstica e familiar contra a mulher – Lei “Maria da Penha”: alguns comentários. *ADV Advocacia dinâmica: Seleções jurídicas*, n. 37, p. 2, 2006. n. 12, p. 1-9, dez. 2006.

BRASIL. Constituição. Brasília: Senado Federal. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm)> Acesso em: 09 jun. 2010.

CHIMENTI, Ricardo Cunha. Curso de Direito Constitucional. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha na Justiça. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. Versão eletrônica e não paginada.

\_\_\_\_\_. Lei Maria da Penha, afirmação da igualdade. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos/29068>> Acesso em: 14 jun. 2010.

FEMINISMO NO BRASIL. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Feminismo\\_no\\_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Feminismo_no_Brasil)>. Acesso em: 12 maio 2010.

HERMANN, Leda Maria. Maria da Penha: lei com nome de mulher. Considerações à Lei 11.340/2006, incluindo comentários artigo por artigo. Campinas: Severanda, 2008.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade II. [S.I.]: [S.E.], 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2014. p. 45-70.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDICCIPLINAR - CETRANS. Educação e transdisciplinaridade I. [S.I.]: [S.E.], 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2014. p. 9-25.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SOMMERMAN, Américo. Caos, complexidade e transdisciplinaridade: o novo paradigma científico. Disponível em: <[www.faybel.com.br/art-4.doc](http://www.faybel.com.br/art-4.doc)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

VIANA, Karoline; ANDRADE, Luciana. Crime e castigo: leis e letra. Revista Jurídica, Fortaleza, n. 6, p.11-16, 2007.

## DESIGN THINKING COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

JAEGER, Caroline de Andrade  
Licenciada; Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
carolineajaeger@gmail.com

LOCATELLI, Ederson Luiz  
Doutor; Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
[elocatelli@unisinos.br](mailto:elocatelli@unisinos.br)

**Resumo:** Este artigo visa problematizar os processos de aprendizagem através de uma proposta metodológica pautada na conexão entre o Design Thinking e a Educação. Para isso, se faz necessário abordar as teorias da aprendizagem com o enfoque na construção do conhecimento, embasado por autores de referência nesse assunto, enriquecendo as discussões e análise dos dados coletados. Este trabalho tem como objetivo principal compreender como esta metodologia pode contribuir para a aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de questionários e do desenvolvimento de um workshop com alunos de uma turma de quinto ano de uma escola estadual do município de Taquara. Com isso, a pesquisa pôde identificar a efetividade dessa abordagem no campo da Educação, a qual contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criatividade, estimulando a cooperação em práticas coletivas e construindo, a partir das habilidades propostas, a aprendizagem dos alunos.

**Palavras Chave:** design; educação; aprendizagem.

**Abstract:** This article aims to problematize the learning processes through a methodological proposal based on the connection between Design Thinking and Education. For this, it is necessary to approach the theories of learning with the focus on knowledge construction, supported by reference authors in this subject, enriching the discussions and analysis of the data collected. The objective here is to understand how this methodology can contribute to learning process. Data were collected through questionnaires and the development of a workshop with students from a fifth grade class of a state school in the city of Taquara. The research was able to identify the effectiveness of this approach in the field of Education, which contributes significantly

to the development of creativity, stimulating cooperation in collective practices and building, from the proposed skills, the student learning.

**Keywords:** design; education; learning.

## 1. As Teorias de Aprendizagem e a Aquisição do Conhecimento

Desde os primórdios, pensadores, educadores e demais profissionais passavam a estudar, discutir e escrever obras a respeito do processo pelo qual o sujeito concebe a aprendizagem, analisando os múltiplos aspectos biológicos, filosóficos, sociais e cognitivos para comprovar as tuas teorias.

Platão (428-347 a.C. apud BERNARDI; DAUDT, 2014), por meio de suas descobertas filosóficas, deu origem àquilo que conhecemos por Inatismo, propondo que, desde o nascimento, o indivíduo traz consigo certas habilidades, características e qualidades, denominadas “racionais”. Esses conhecimentos, de acordo com ele, encontram-se “adormecidos”, e “despertam” por meio da maturação e do desenvolvimento cognitivo do sujeito. A partir dessa perspectiva, no ensino, aplicava-se o método de conversação, no qual o educador realizava mínimas intervenções, orientando os alunos ao encontro da informação.

Em contrapartida, o Empirismo, por sua vez, contrapõe-se a esses ideais, afirmando, de acordo com Bernardi e Daudt (2014), que os conhecimentos se dão por meio da experiência, pela qual o indivíduo, mesmo tendo supostamente nascido com capacidades de aprender, depende das vivências ao longo da vida para se desenvolver, como se a criança fosse uma “folha em branco” que dependesse das experiências vividas no seu meio para que fosse escrita a sua história.

Bernardi e Daudt (2014) afirmam ainda que a educação foi estudada posteriormente por diversos filósofos, os quais seguiram um movimento conhecido como Racionalismo. René Descartes (1526 – 1650) elaborou o método Racional Dedutivo, acreditando que só existe de fato aquilo que pode ser comprovado, contestando teorias anteriores.

Skinner (1904 – 1984) preocupava-se com a aprendizagem do sujeito, tanto que seus estudos levaram a uma proposta psicopedagógica, a qual teve grande influência sobre as metodologias e recursos aplicados nas décadas de 1960 e 1970. Bernard e Daudt (2014) ressaltam que a linha de pensamento de Skinner consiste em um sistema

de avaliações ancorado na reprodução de respostas mediante exigência da participação ativa do aluno, apresentação de novas informações em pequenas etapas, necessidade de um feedback indicando o erro ou o acerto e autocontrole por parte do aprendiz.

Piaget (1974), por sua vez, aborda a importância do processo de interação entre o sujeito e o meio em que está inserido, acreditando no processo interno da construção, já que o homem possui uma estrutura biológica facilitadora da aprendizagem. Essa dinâmica também pode ser observada na Teoria Construtivista, sendo o teórico um dos principais representantes dessa linha, fundamentando-se no Interacionismo.

Pelo fato de o sujeito ser ativo nesse processo, o ambiente passa a não ser o único fator responsável pela construção da aprendizagem, passando a se investigar como se dá a inteligência no indivíduo, propondo-se as fases de desenvolvimento humano para explicar cada etapa de maturação que a criança percorre, bem como as características apresentadas por elas de acordo com a sua faixa etária. Diferentemente das outras teorias estudadas, o Construtivismo defende, além da importância da interação com o meio, a valorização do conhecimento prévio do sujeito, agregando informações ao longo das vivências, criando condições adequadas para que as práticas e os processos de aprendizagem se deem da forma mais significativa possível.

Dentre tantos filósofos, sociólogos e educadores que abordam as teorias críticas, temos o brasileiro Paulo Freire, que acreditava na pedagogia do diálogo, com a participação ativa de toda a comunidade escolar a fim de elaborar um currículo específico para cada realidade. Freire (2010) criticava currículos que envolvessem um ensino voltado à transmissão do conhecimento, sem considerar a capacidade do aluno, destacando sua própria autonomia para a construção da aprendizagem: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”. (FREIRE, 2010, p. 92).

Filho, Gerges e Fialho (2015) definem a sociedade do conhecimento como uma sistemática em que o capital produtivo é produto da captação e do armazenamento de informações referentes à realidade e à vida dos sujeitos, que são correlacionadas na medida em que se transformam em algo significativo aos envolvidos. O conhecimento, por sua vez, deve ocorrer de maneira interdisciplinar, tendo em vista que o sujeito é um ser em constante formação e que a sociedade requer diferentes habilidades e competências que não são constituídas de maneira isolada. Para isso, a escola tem papel

fundamental na articulação de ideias, problemas e contextos que fazem parte do universo dos alunos.

Para compreender o modo como se concebe a aprendizagem nos sujeitos, faz-se necessário conhecer os modelos pedagógicos e epistemológicos defendidos por Fernando Becker (1994). O autor aborda, de maneira representativa, os três focos pedagógicos que exemplificam as relações de ensino e aprendizagem entre alunos e professores, assim como as suas características em cada âmbito, compreendendo o modo como se constrói o conhecimento entre o grupo a partir de cada modelo.

Becker (1994) afirma existirem três maneiras distintas de representação das relações existentes entre o ensino e a aprendizagem no espaço escolar, que são a **pedagogia diretiva**, a **pedagogia não diretiva** e a **pedagogia relacional**. A tabela abaixo mostra a síntese das ideias do autor e o modo como se concebe a interação entre os envolvidos em cada teoria, considerando “S” como “Sujeito”, “O” como “Objeto”, “A” como “Aluno” e “P” como “Professor”. Assim, *“No sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais”*. (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 40, grifo nosso). Segundo Becker (1994), uma sala de aula, nessa perspectiva, visa à articulação de um ambiente propício à aprendizagem por meio de uma disciplina intelectual, fabricando o mundo que se almeja, com novos olhares e perspectivas, em vez de se reproduzir somente aquilo que foi construído e herdado por nossos antepassados. O aluno assume uma postura de pesquisador pelo novo, com atitude e determinação para conquistar, com autonomia, a construção de sua aprendizagem, buscando, nos elementos do passado, a base para a promoção do futuro.

## 2. Metodologia da Pesquisa

Segundo Silva e Menezes (2001), a metodologia tem o objetivo de auxiliar o pesquisador a refletir e a pensar o mundo sob outras perspectivas, a partir de uma postura criativa, curiosa e indagadora. De acordo com as autoras, pesquisar requer planejamento e, para isso, devem ser elencados os objetivos que se almeja, sendo definidos os instrumentos que deverão ser utilizados para alcançá-los com sucesso.

## 2.1 Delineamento da pesquisa

Este trabalho partiu do estudo de diversas obras que abordam o Design como elemento facilitador de processos e suas características, das metodologias de aprendizagem existentes de suas especificidades, assim como do uso de projetos que poderão conduzir o sujeito a aprendizagem. Do ponto de vista da sua natureza, pode ser classificada como uma **Pesquisa Aplicada**, que, de acordo com Silva e Menezes (2001), corresponde a uma prática que visa à promoção de novos conhecimentos de forma prática e voltada a solucionar problemas locais e específicos.

Em relação a forma como se dá a abordagem do problema, pode ser considerada uma pesquisa de cunho **Qualitativo**. A pesquisa qualitativa se caracteriza, de acordo com Fonseca (2002), com elementos da realidade que não permitem ser quantificados, por centrar-se no entendimento de aspectos dinâmicos das múltiplas relações sociais. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino do município de Taquara, que atende alunos da pré-escola ao quinto ano do Ensino Fundamental. Está situada em um bairro da zona urbana, recebendo alunos residentes tanto do centro da cidade, quanto de bairros do seu entorno. Para a realização desta pesquisa, o grupo participante caracteriza-se em 18 alunos de uma turma do quinto ano do ensino fundamental, na faixa etária entre 10 e 11 anos, divididos entre 6 meninos e 11 meninas.

Do ponto de vista de seus objetivos, pode ser classificada como uma **Pesquisa Exploratória**, com o enfoque na identificação de problemas, construindo-se hipóteses com o grupo a ser constituído.

Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma **Pesquisa Bibliográfica**, pautada na análise de livros e periódicos que discorrem sobre esse tema, e também de uma **Pesquisa-Ação**, que pode ser definida, segundo Silva e Menezes (2001), como uma ação ou estratégia de resolução de problemas coletivos. Para a coleta de dados, foram organizados dois **questionários**. O primeiro foi entregue aos alunos no dia anterior ao workshop e o segundo, como instrumento avaliativo, foi distribuído após o término da dinâmica, conforme conteúdo em anexo. Esse recurso, segundo Fonseca (2002), é capaz de coletar dados e informações sobre o comportamento, o posicionamento crítico e as especificidades de determinados grupos de pessoas identificados como uma amostra representativa para a pesquisa.

O **workshop** realizado com esse grupo de alunos teve como foco o desenvolvimento da metodologia de Design Thinking e suas possibilidades no contexto

escolar, por meio dos três pilares defendidos por Brown (2010), que são: a **Inspiração**, a **Ideação**, a **Implementação**.

Ao término da pesquisa, foram analisados os dados coletados a partir dos instrumentos, considerando a contribuição dessa metodologia para a aprendizagem dos alunos.

## **2.2 Caracterização do workshop**

A elaboração de um workshop como instrumento de coleta de dados torna-se um recurso válido para análise de informações referentes ao comportamento, ao envolvimento e ao posicionamento das crianças diante da proposta apresentada, sendo possível verificar, por meio disso, se a aprendizagem do tema estudado na turma ocorreu de fato a partir do uso dessa metodologia – que tem como proposta uma dinâmica diferenciada em relação às aulas tradicionais – ou se esta não foi efetiva no desenvolvimento cognitivo do grupo.

Segundo Anastasiou e Alves (2003), para a que o workshop obtenha bons resultados, o grupo deve ser organizado entre 15 e 20 pessoas. E, como proposta avaliativa dessa estratégia, o professor deve analisar a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, assim como a aprendizagem adquirida mediante os objetivos elencados na oficina. Como complemento da avaliação, tendo em vista a perspectiva do aluno, o docente pode propor avaliações orais ou descritivas e autoavaliações, verificando as percepções dos principais envolvidos no processo.

## **2.3 Recursos e materiais**

Para a coleta de dados, foram escolhidos como recursos materiais: o aplicativo de captura de fotos de um smartphone, folhas com as informações impressas dos questionários, bem como as observações obtidas pela pesquisadora. Além disso, para a elaboração do workshop foram selecionados diversos materiais que contemplassem a proposta da atividade e fomentassem a criatividade, tais como folhas A3, folhas coloridas, cartaz de regras do brainstorming, peças de encaixe, massas de modelar, canetinhas, fitas adesivas, colas, tesouras, post-its coloridos, tampas de garrafas pet, revistas, canudinhos, giz de cera e algumas formas geométricas em papel Triplex, produzidas em uma máquina de corte.

Esses materiais foram utilizados como recurso para criação e o desenvolvimento de ideias, registrando-as por meio do moodboard e da elaboração dos protótipos desenvolvidos como resolução dos problemas encontrados sobre o tema.

### 3. Análise dos Dados e Resultados

- *Categoria: Metodologias*

Diante dos dados coletados na proposta desenvolvida com os alunos, percebi que, no preenchimento do primeiro questionário, a grande maioria deles não tinha a compreensão daquilo que de fato correspondia a um projeto de aprendizagem, elaborando respostas que não condiziam com a pergunta apresentada.

A primeira pergunta foi referente ao sujeito que realiza a escolha dos projetos, questionando-os sobre quem normalmente os define. Nesta pergunta, observou-se que a turma teve uma percepção dividida, pois exatamente 50% dos alunos apontou que essa escolha é feita pela professora, enquanto os demais informaram que são os alunos em conjunto com a professora.

Essa informação aponta a falta de entendimento sobre o que de fato é um projeto, sua elaboração e seu desenvolvimento, visto que grande maioria da turma citou, como atividades do projeto, as brincadeiras na quadra, as programações do dia das crianças, bem como as experiências referentes aos passeios já realizados.

D: Às vezes nós saímos da escola, vamos no pátio, brincamos com a bola, plantamos algumas coisas de vez em quando.

R: [...] são realizadas assim: nós fizemos passeios. Exemplo: viagem a Bento Gonçalves e pesquisa sobre o suco de uva.

Deste modo, ao serem questionados durante o workshop sobre o projeto que estavam trabalhando naquele momento, muitos citavam atividades matemáticas que haviam realizado no caderno, ou os textos que copiaram na aula anterior, reforçando a percepção que tive sobre a falta de entendimento quanto ao conceito de projeto de aprendizagem na turma.

Ao serem questionados sobre práticas marcantes na sua jornada escolar, grande parte dos alunos indicaram terem sido bastante relevantes os passeios e atividades elaboradas fora do modelo regular de funcionamento das aulas, incluindo atividades práticas em que o envolvimento e o engajamento do grupo foram responsáveis por esse

significado. A maior parcela dos estudantes da turma indicou que a criação da horta da escola, realizada no ano anterior, corresponde à experiência mais inesquecível no que se refere à aprendizagem escolar, informando que sentiram-se parte do processo, pois tudo o que foi possível organizar e produzir no canteiro pôde ser consumido posteriormente pela turma. Concordando com essas ideias, segundo Freire (2010), saber educar não é transferir o conhecimento ao educando, mas elaborar alternativas visando à própria construção e produção de saberes.

Na realização do workshop, que tinha como proposta norteadora o desenvolvimento da metodologia Design Thinking no âmbito educacional, foi possível perceber o envolvimento das crianças nas atividades e a sua postura investigativa acerca dos problemas apresentados em relação à água, que foi o tema central desenvolvido na turma pela professora titular na semana seguinte.

*- Categoria: Teorias contemporâneas*

Partindo da análise dos dados no que se refere ao modo como se concebe a aprendizagem, pude perceber que o conhecimento apresentado pelos alunos durante o desenvolvimento da metodologia relaciona-se à linha do Construtivismo, na qual o conjunto de saberes, provenientes tanto na interação com o meio em que estão inseridos, quanto da valorização dos conhecimentos prévios de cada um, visa à integração de conceitos e proporciona condições para que as práticas elaboradas tenham o melhor aproveitamento possível. Esse modo de pensar e elaborar aulas exige uma mudança paradigmática por parte dos educadores, visto que, por mais que esse tema já venha sendo discutido ao longo dos últimos anos, ainda não é um procedimento utilizado de forma unânime nas práticas escolares. O ato de aprender não está relacionado apenas aos conhecimentos provenientes da escola, mas de todas as práticas adquiridas ao longo da vida do sujeito, como um conjunto de saberes que se encontram inconclusos, em pleno processo de reinvenção. Desse modo, o professor não pode ser considerado o único detentor do saber, visto que muitos estudantes carregam consigo experiências tão distintas, que seria injusto desconsiderá-las em qualquer proposta escolar.

A sociedade dinâmica que vivemos, em que o estímulo inicia desde o nascimento de um bebê – de modo que, muito cedo, pais e familiares oferecem aparelhos musicais, smartphones e tablets como instrumentos de brincar –, tem um funcionamento reverso ao da escola tradicional. Muitas vezes, esse espaço de

aprendizagem não está preparado para atender a essa nova geração, de modo que a sua atenção seja captada de fato e o seu interesse seja envolvido nas atividades que estão sendo propostas. Contextualizar e ouvir os envolvidos é parte fundamental de todo o processo, para que se compreendam seus interesses e necessidades, criando-se práticas articuladas aos objetivos que a escola deve atingir. A proposta do workshop visou a aplicar características da Pedagogia Relacional, interligada diretamente aos aspectos do Construtivismo. Os alunos tiveram a liberdade de articular ideias, explorar materiais e empregar sua autonomia para criar conceitos e protótipos sem a necessidade de intervenção direta de um adulto. A disposição das carteiras na formulação de grupos facilitou a comunicação direta entre os integrantes, em que as regras da proposta se limitavam somente aos aspectos criativos, sem qualquer censura ligada à circulação dos estudantes na sala e à conversa entre eles.

Nesta mesma perspectiva, destaco a importância na interação dos alunos com o meio, conforme os princípios defendidos por Piaget e Grecó (1974), indicando aquilo que esses autores definem como Interacionismo, ou seja, a aquisição do conhecimento por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos. Segundo Piaget e Gréco (1974), esse processo ocorre de forma natural e contínua, ampliando-se na medida em que o indivíduo se desenvolve cognitivamente e socialmente.

Além disso, os alunos vivenciaram práticas pautadas na pedagogia no diálogo, que Freire (2010) defendia em suas obras, visto que os estudantes tiveram a autonomia necessária para construir suas hipóteses e participar de maneira ativa de todo o seu processo de aprendizagem, considerando sua capacidade cognitiva de aprender com base nos saberes que trouxeram consigo, advindos de sua jornada da vida. De acordo com Freire (2010, p. 51), “O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos”.

Para haver autenticidade no caráter formador do espaço pedagógico, Freire (2010) aborda a importância de se estabelecer um clima de respeito e compreensão na sala de aula, que nasce de relações justas, sérias, humildes e generosas entre os envolvidos, assumindo-se eticamente a liberdade dos alunos, sem se perder o papel da autoridade docente. Vale ressaltar que “autoridade” se difere de “autoritarismo”, visto que este último está relacionado a um conjunto de atitudes autoritárias, em que prevalecem a obediência e a ordem. O autor defende, justamente, a importância do

diálogo entre as relações, pautadas em atitudes de respeito e de valorização dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, gerando-se um espaço democrático e livre de censuras.

#### **4. Considerações Finais**

Para compreender se essa metodologia pôde ser considerada efetiva no processo de aprendizagem dos alunos, fez-se necessário analisar os dados coletados e as considerações apontadas pelo grupo no que se refere a sua percepção acerca dos projetos estudados e das atividades marcantes na sua rotina escolar. Com base nessas informações, pude constatar que os estudantes não tinham conhecimento claro do que correspondia a um projeto de aprendizagem, elencando respostas inconsistentes e voltadas a atividades triviais de uma rotina escolar, tais como: brincadeiras na quadra e em datas comemorativas, passeios de estudos, e horta criada na escola, sem saber informar quais projetos estavam sendo elaborados no momento em que essas atividades foram desenvolvidas com a turma.

Partindo dessa premissa, percebi que, nessa turma de quinto ano, não havia o desenvolvimento de projetos de aprendizagem envoltos em temas coerentes com o interesse dos estudantes, com base na pesquisa e na participação intensa da turma. Para que isso ocorra, faz-se necessário considerar que cada comunidade apresenta suas próprias especificidades, provenientes da realidade local em que está inserida. Deste modo, é imprescindível que cada projeto seja singular, elaborado conforme as características de cada âmbito, valorizando as identidades e as necessidades do grupo. Hernández (2011) vai ao encontro dessa afirmação, pois acredita que cada âmbito educacional tem suas próprias características e que, deste modo, seria injusto elaborar fórmulas igualitárias a todo o país, pois isso desconsideraria todo o contexto cultural e histórico de cada espaço.

Modelos padronizados ou pautados na figura central do professor, na qual ele detém o saber de maneira totalitária, tendo o dever de transferi-lo aos alunos, configuram-se em propostas de ensino pautadas na transmissão do conhecimento, nas quais o docente ensina e o aluno, ouvinte, assimila e organiza a aprendizagem, como uma espécie de tabula rasa. Essa abordagem indica que, mesmo que as instituições, por vezes, declarem seguir modelos e propostas contemporâneas, ainda há uma longa caminhada pedagógica, necessitando certa ruptura com metodologias tradicionais, que

seguem certo padrão avesso ao interesse dessa nova geração, a qual tem a tecnologia e o estímulo como parte integrante do seu dia a dia.

A proposta de elaboração do workshop permitiu a exploração do espaço, dos materiais disponibilizados e da criatividade gerada a partir das relações estabelecidas nesse contexto, de modo que os estudantes aproveitaram significativamente a sua capacidade biológica de aprender. Essa dinâmica possibilitou também que os alunos percebessem e avaliassem os seus erros e aprendessem a partir deles, sendo que acabavam por encontrar soluções para os percalços apresentados ao longo do processo criativo, reinventando soluções e protótipos para alcançarem seus objetivos. Tais atitudes de aprendizagem por meio das falhas vão ao encontro das teorias de Piaget, valorizando a importância desse processo para a construção de hipóteses e saberes temporários. Com isso, considera-se todo o percurso que o aluno perpassa para atingir o objetivo final, em vez de levar em conta somente o resultado, como ainda ocorre nas avaliações pautadas apenas em provas finais.

Deste modo, é possível perceber o quanto práticas inovadoras podem contribuir para a aprendizagem dos alunos, proporcionando-se novas vivências que permitem pesquisar, analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos escolares, adiando-se críticas e respeitando-se as mais diversas opiniões, de modo que as demandas curriculares educacionais continuem sendo atendidas – porém, em uma abordagem diferenciada e voltada ao interesse dos estudantes.

Assim, entendo que a proposta metodológica de aliar o Design Thinking e a Educação torna-se uma possibilidade válida, de modo que contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criatividade e da cooperação em práticas coletivas, construindo, a partir das habilidades propostas, a aprendizagem dos alunos.

## **Referências**

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. ALVES, Leonir Pessate. Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para a estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. 145 p.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.

BERNARDI, Maira; DAUDT, Sônia Dondônis. Paradigmas do Conhecimento e Abordagens Pedagógicas. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

BROWN, Tim. Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CALVERA, Anna. Treinando pesquisadores para o Design: algumas considerações e muitas preocupações acadêmicas. Revista Design em Foco. Volume III, nº 1 – Jan/Jun. 2006.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; MAGDALENA, Beatriz Corso. Revisitando os Projetos de Aprendizagem, em tempos de web 2.0. In: Anais, XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Fortaleza-CE, Brasil. Disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_3/Projetos\\_SBIE.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/Projetos_SBIE.pdf). Acesso em: 07/02/2017

FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42ª reimpressão. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. trad. Jussara Haubert Rodrigues - Porto Alegre, Artmed, 2011.

ILLERIS, Knud. Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013. 280 p.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. Aprendizagem e conhecimento por Jean Piaget e Pierre Gréco. Tradução de Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

**DO PROCESSO DA PESQUISA À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA:  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA AOS ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Shirlei Alexandra Fetter<sup>40</sup>  
Mara Rubia Apollo Schneider<sup>41</sup>  
Romulo Tiago da Silva<sup>42</sup>

**Resumo:** O presente projeto foi criado pelas turmas 140, 141 e 142, do quarto ano da EMEF Getúlio Dornelles Vargas, no ano de 2017, a partir das aulas de História, em que se estudavam os aspectos históricos do município de Parobé/RS – momento esse, em que as professoras estavam trabalhando o conteúdo sobre a chegada dos imigrantes alemães em Santa Cristina do Pinhal, distrito pertencente à cidade. O principal objetivo do estudo foi conhecer a produção e o funcionamento de uma atafona. Dessa forma, surgiu o interesse dos alunos em aprofundar os conhecimentos diante do fato de saber que permanece em funcionamento uma atafona no município. Para a realização desta pesquisa, contamos com o apoio de material bibliográfico, como textos de sites e livros para consulta disponível na biblioteca da escola. Caracterizada pela pesquisa de campo, foram realizadas saídas de estudos, a primeira com destino à Areia Branca, localidade pertencente ao município. Desse modo, nossa segunda saída nos conduziu até a localidade de Rio da Ilha, interior do município de Taquara/RS, onde se encontra uma pequena produção de mandioca. Tendo em vista os fatos apresentados, durante a realização desta pesquisa foi possível perceber que a produção de farinha de mandioca na atafona é um processo artesanal, porém importante para o município e região, tendo em vista que a cultura permanece presente, até os dias de hoje. Diante dos fatos mencionados, tomemos como percepção a produção da farinha de mandioca e seus derivados, sendo possível também aprofundar os conhecimentos sobre o cultivo e o manejo.

**Palavras chave:** Educação. Protagonismo. Pesquisa. Atafona. Farinha.

---

<sup>40</sup> Aluna integrante do Projeto de Educação Continuada – PEC- vinculado ao PPGEDU-UFRGS. Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional. fettershirlei@gmail.com

<sup>41</sup> Professora Especialista - marapollo@bol.com.br

<sup>42</sup> Aluno de Especialização – Latu Senso – PUC – Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul – romulo.tiago@hotmail.com

## 1. Considerações da experiência

A temática central desta pesquisa – A produção de farinha de mandioca – foi realizada por três turmas de quarto ano, durante o ano letivo de 2017. Delimitou-se, então, conhecer a produção da atafona ainda existente no município, bem como visitar a localidade que iniciou a colonização.

Caracterizada a farinha de mandioca como um produto de grande importância para a cultura, bem como distribuída em todo território brasileiro, colocou-se como questão investigativa, ou seja, o problema de pesquisa a seguinte pergunta: “De que forma era produzida a farinha de mandioca no município de Parobé/RS”? Este questionamento levou ao aprofundamento do assunto para esclarecer questões que surgiram no decorrer do estudo.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos: - Conhecer a produção e funcionamento de uma atafona; - Estudar e analisar as abordagens históricas do município; - Caracterizar a produção de farinha de mandioca; - Especificar os tipos de manejos do cultivo da mandioca.

Inicialmente destacamos a importância da pesquisa por ser a produção artesanal de farinha de mandioca, uma das primeiras fontes econômicas de Parobé/RS que provinha das atafonas ou moinhos que, a partir do cultivo, produziam farinha reconhecida em todo o país.

O assunto foi escolhido por se tratar de objeto de estudo, pertencente ao conteúdo programático de quarto ano. A partir disso, constatamos que com a chegada dos imigrantes alemães, no distrito de Santa Cristina do Pinhal, seu sustento se deu através do cultivo e da produção de farinha de mandioca de forma artesanal.

Posterior ao aprofundamento sobre a história do município, descobrimos que a farinha era produzida em uma atafona (fábrica de farinha de mandioca), que, hoje, uma única ainda existe em funcionamento no município, na localidade de Areia Branca.

Acreditamos na importância desse trabalho para a sociedade, por isso entendemos que, assim como nós desconhecíamos, a maioria dos parobeenses desconhece a existência dessa fábrica no município. Assim, resolvemos dar sequência e aprofundamento sobre o assunto.

Buscamos sanar as curiosidades e analisar os dados indo a campo. Para melhor esclarecimento, buscamos informações sobre como se cultiva, quais são as variedades, como ocorre o manejo e como são as formas de consumo.

Tomemos como prioridade enriquecer nosso conhecimento, compartilhar, de início, com nossos pares dentro da escola e, posteriormente, contribuir com esse estudo para a comunidade na condição de demonstrar à Região do Paranhana sua existência.

## 2. Referencial teórico

Almeida (1992) considera a mandioca a ser utilizada sob as diversas formas, desde a alimentação humana e animal, até em aplicações industriais. Os produtores rurais possuem o conhecimento prático tanto do plantio da mandioca como da fabricação da farinha, porém Fontes et al. (1999) salienta que maioria deles desconhece ou não leva em consideração alguns cuidados que proporcionam o aumento do rendimento e a melhoria da qualidade da farinha produzida.

A mandioca (*Manihot esculenta* Crantz) é uma das plantas cultivadas mais típicas da natureza, segundo Albuquerque (1969), não havendo praticamente outra que a ela se assemelhe pelo aspecto. Originária do Brasil, região amazônica, também é cultivada por pequenos agricultores, em áreas reduzidas e com baixa produtividade. A mandioca apresenta as características de alto teor de amido, constituindo-se em alimento energético para muitas pessoas no mundo.

O manejo para a plantação de mandioca apresenta como ciclo de desenvolvimento a composição de repouso vegetativo, essa dura aproximadamente 14 dias, depois a chamada de brotação, essa acontece de acordo as condições favoráveis de umidade e temperatura, em que surgem suas primeiras raízes fibrosas se apegando ao solo. A partir de suas raízes tuberosas (substância nutritiva e é muito utilizada na nossa alimentação) ricas em amido destinadas aos mais variados fins alimentícios ou industriais. Dela se fabrica a farinha de mesa comum (raspas) secas ao sol também são utilizadas para goma de tapioca, a carimã, a glicose, e vários outros (SARMIENTO, 1993).

Quanto à farinha obtida pela raiz da mandioca, foi descoberta pelos primeiros portugueses que chegaram ao Brasil ela já puderam constatar que entre a diversidade de produtos derivados da mandioca, os indígenas produziam a farinha. A massa feita com a mandioca era peneirada e levada ao tacho do forno aquecido por fogo depois a massa era espalhada até sua secagem. Essa atividade era chamada de farinhadas (CAMARGO, 2005). Vale destacar que a farinha pode ser tanto produzida com mandiocas mansas

(macaxeira) como bravas. As diferenças que existem entre elas residem na concentração de ácido cianídrico (líquido amargo encontrado).

A fabricação de farinha de mandioca é uma atividade de importância social devido ao processo realizado pela população rural que participa da sua produção, sendo que para eles representa uma contribuição econômica significativa. A produção de farinha de mesa apresenta-se como a principal forma de aproveitamento das raízes, é uma atividade de importância social porque um grande contingente da população rural participa desta produção (FONTES et al. 1999).

A maioria da produção brasileira de mandioca é destinada à produção de farinha de mandioca. Ao contrário da produção de fécula, da mandioca não conta com mercados de exportação significativos. A fécula ou goma, que até recentemente são consideradas como subproduto da fabricação da farinha (CARDOSO et al. 2001).

O plantio de mandioca, em pequenas e propriedades e a produção de farinha são características de atividades realizadas em uma atafona, ou seja, fábrica artesanal de farinha. Essas produzem farinha para ser comercializada, contribuindo para o desenvolvimento econômico. Na atafona, onde era produzida a farinha mandioca, consistia em um grande espaço coberto, com um conjunto de instrumentos artesanais movidos por tração animal (NORONHA, 2004).

### **3. Descrição da experiência**

Visando aguçar a interação dos alunos com a pesquisa científica, as saídas de campo foram atreladas ao desenvolvimento das aulas. Através da interdisciplinaridade se relacionou com a disciplina de história, essa, como precursora às demais. Envolveram-se no estudo os conteúdos de matemática, português, ciências e geografia.

O acervo cultural de uma comunidade, por exemplo, corresponde à totalidade de manifestações culturais e artísticas que partilha as respectivas tradições, costumes e hábitos. Por isso, a importância em resgatar a os aspectos culturais de um povo. É nesse contexto que devemos entender a afirmação de Vieira (1991) que “a função social do professor é conciliar a vida social do aluno com a vida escolar, levando o aluno a ser um indivíduo pensante e atuante na sociedade a fim de transformar a realidade” (p. 114).

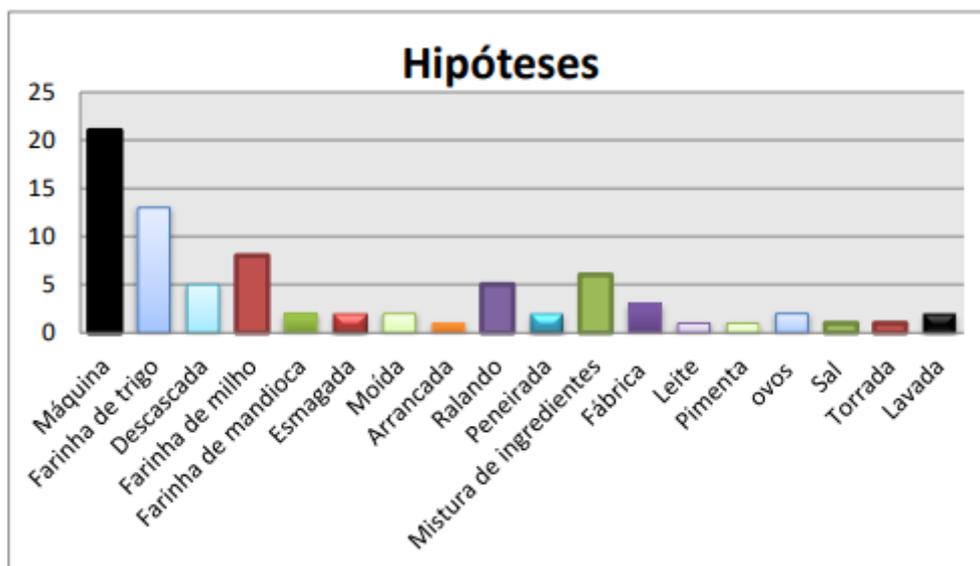
Agregou-se, durante a investigação, a busca por informações com o registro fotográfico. Esse, o principal recurso para entender e maximizar o proveito do mesmo. A fotografia é um aliado instrumento investigativo das pesquisas de campo.

Para que um trabalho pedagógico possa ser efetivado e conseguir cumprir com seus objetivos, é imprescindível contar com uma série de elementos, também chamados de recursos materiais. Estes recursos são os seguintes: material reciclável, tinta, giz de cera, cola, folhas de ofício, lápis, caneta, câmera fotográfica.

Posteriormente, a metodologia consiste em uma meditação em relação aos métodos pedagógicos e científicos, os quais apresentaram como finalidade o protagonismo do aluno. Inicialmente, a metodologia descrita como parte integrante da ação e recursos. Para tanto sua aplicação consiste como referido na sequência.

A pesquisa de campo realizada durante esse estudo se concretiza pela observação dos fatos e como eles ocorrem. A coleta de dados referentes à pesquisa, à análise e interpretação desses dados assim, apresentamos, na sequência, as especulações (hipótese ou suposição) como uma formulação provisória das intenções e de ser posteriormente demonstrada ou verificada, constituindo uma suposição sobre o assunto. Dessa forma, as hipóteses levantadas pelos alunos sobre como pensavam ser a produção de farinha, se caracterizaram em:

Gráfico 1 - hipóteses da pesquisa



Autores: Alunos do quarto ano.

Nesta oportunidade, trabalhou-se com gráficos - enquanto atividade de matemática - proposta realizada com alunos do quarto ano do ensino fundamental, com exercícios de leitura e interpretação.

Optamos pelas técnicas da entrevista, da observação e, ainda, pelo registro através de fotografias e vídeos. Para fazer essa pesquisa de campo, decidimos realizar saídas de estudos. A primeira com destino a Areia Branca, localidade pertencente ao município de Parobé/RS. Neste momento, a intenção era conhecer uma atafona e seu funcionamento. Nessa oportunidade, os alunos realizaram seus registros por fotografias, vídeos e alguns questionamentos após a explicação do processo.

Na segunda oportunidade, percorremos por diversos pontos do município. Um deles foi a localidade de Santa Cristiana do Pinhal, onde se assentaram os primeiros imigrantes. Sobre esse aspecto com os alunos foram trabalhados os símbolos do município, sendo a mandioca uma de suas representações. Consequentemente, a proposta foi elaborar um trabalho individual que fosse constituído com algum material e não com desenhos.

Buscamos pela lenda da mandioca identificar sua característica, a qual indígena e pertence ao folclore brasileiro. Ela explica a origem dessa raiz nutritiva essencial na alimentação dos índios. Buscou-se através dessa narrativa fantasiosa desenvolver a linguagem oral, escrita e interpretativa. De caráter fictício, a lenda combinou com os fatos reais e históricos da ocasião estudada.

Na sequência sobre a produção de farinha de mandioca, passamos a resolver as curiosidades que nos movem no aprofundando sobre as características dessa planta, seu cultivo, variedades, manejo e as formas de consumo. Os alunos realizaram leitura e identificaram as origens e características da planta, assim como aprofundaram os estudos sobre a gramática, de modo a fazer uso do dicionário, visto que algumas palavras requeriam interpretações.

Além disso, foi feito um estudo com pesquisa sobre as diferenças dos solos (arenoso, argiloso, húmico). No entanto, foi necessário um aprofundamento sobre os humos, a matéria orgânica produzida pelas minhocas, pois os alunos ainda não estavam satisfeitos com o aprendizado anterior. A partir disso, eles elaboraram uma ilustração sobre as características do solo.

**Imagem 1 – atividade realizada por alunos**

Fonte: Aluno da turma 140

As abordagens sobre os conteúdos de ciências levaram os alunos a representarem as camadas que compõem o solo. Na superfície terrestre, podemos encontrar diversos tipos de solo. Cada tipo possui características próprias, tais como densidade ou consistência, distinguindo-se entre argiloso, arenoso, humoso. Assim, os alunos constataram o mais apropriado ao cultivo da mandioca.

Desse modo, nossa terceira saída nos conduziu até a localidade de Rio da Ilha, interior do município de Taquara/RS, onde se encontra uma pequena produção de mandioca. Os alunos registraram as atividades sobre o cultivo da mandioca, como a preparação do solo, o período de cultivo, a colheita e as técnicas de plantio. Realizaram atividades referentes aos conteúdos de português, desenvolvendo histórias em quadrinhos sobre o processo de cultivo da mandioca. As HQs (histórias em quadrinhos) compõem o quadro dos chamados textos narrativos, onde a história se passa com diferentes tipos de personagens, ocorridas em determinado local, durante certo espaço de tempo.

## Imagem 2 - HQ sobre o cultivo da mandioca



Fonte: aluno da turma 142.

Após ser esclarecido esse aspecto sobre o cultivo da mandioca, por meio de escuta, observação e interação com o processo de cultivo, confirmaram-se os estudos já realizados: a mandioca é uma planta nativa, cultivada para o consumo animal e para fabricação de farinha.

Os resultados encontrados durante a realização desta pesquisa se apresentam pela percepção de que a produção de farinha de mandioca na atafona é um processo artesanal.

Destaca-se que durante o estudo foi possível perceber que existe, no município de Parobé, uma atafona movida por motor de tobata (pequeno trator utilizado por agricultores) feita em estrutura de madeira, com prensa e moedor, utilizados para fazer farinha de mandioca.

### Imagem 3 - Estrutura da atafona



Fonte: alunos do quarto ano.

Vale ressaltar que essa etapa se constitui após os procedimentos realizados para a obtenção da farinha, visto que o polvilho, também chamado de fécula de mandioca, ou goma, é o amido da mandioca. O mesmo é extraído após a lavagem do produto, assentando-se num recipiente com água utilizada.

### Imagem 4 - Derivados da farinha de mandioca



Fonte: alunos do quarto ano.

### Imagem 5 - Derivados da farinha de mandioca



Fonte: alunos do quarto ano.

Na imagem acima, temos o beiju – uma iguaria tipicamente brasileira, de origem indígena, que ao ser espalhada em uma chapa ou frigideira aquecida coagula-se e vira um tipo de panqueca ou crepe seco; a broa, também conhecida como biscoito de polvilho; o cuscuz, preparado a partir da fécula da mandioca, também conhecida como tapioca, originária da culinária indígena; e a pororoca de polvilho azedo – espécie de pão de queijo, porém sem o queijo.

Quanto ao uso dessa planta na atividade rural ela está presente na alimentação animal. Sua forma de aproveitamento se contempla através de forragem verde.

Na escolha da área para o plantio da mandioca devem ser consideradas as condições de clima e solo favoráveis ao cultivo. Como o principal produto da mandioca são as raízes, ela necessita de solos profundos e soltos, sendo ideais os solos arenosos, por possibilitarem um fácil crescimento das raízes, pela boa drenagem e pela facilidade de colheita. Os solos muito argilosos devem ser evitados, pois são mais compactos, dificultam o crescimento das raízes e provocam risco de apodrecimento das raízes.

### Imagem 6 - Preparação do solo



Fonte: alunos do quarto ano.

### Imagem 7 - Preparação do solo



Fonte: alunos do quarto ano.

A mandioca brava é pouco produzida e cultivada no Brasil, no entanto utilizada na alimentação animal. Sua forma de aproveitamento se concentra através de forragem verde, ou forragem conservada em forma de feno ou silagem. Sua parte superior é fonte rica em proteínas, é pouco explorada como fonte de alimento, podendo ser fornecida diretamente aos animais na forma moderada devido sua característica tóxica.

### Imagem 8 - Diferença entre aipim e mandioca



Fonte: alunos do quarto ano.

Aipim é a chamada mandioca de mesa ou mandioca mansa, pois existe a mandioca brava, que, pelo alto teor de ácido cianídrico, tem um sabor amargo e muita fibra, o que impossibilita seu cozimento. Ela só é utilizada para fins industriais. Ou seja, a mandioca brava somente pode ser consumida após processada, na farinha ou fécula.

#### 4. Considerações finais

Em vista dos dados apresentados, o processo de ensino e aprendizagem deve incentivar o aluno para que realize uma leitura crítica de mundo, proporcionando-lhe o acesso ao conhecimento não só científico, mas que o aluno deixe de ser sujeito passivo e passe a atuar como protagonista da sua aprendizagem.

Enquanto mediadoras desse processo, apontamos que o aluno ao ser alfabetizado cientificamente, desenvolve uma postura crítica e reflexiva a respeito das contradições da sociedade que o cerca, tendo como objetivo não só a sua transformação, mas também em contextos específicos. Dessa mesma forma, ressaltamos que esta pesquisa contribuiu para a sociedade por possibilitar o conhecimento do passado, isto é, dos conceitos históricos e dos diferentes grupos sociais e permitir o melhor entendimento da evolução do ser humano ao longo dos tempos e no presente.

Enfatizamos que este é um exemplo de instrumento didático pedagógico alternativo, o qual foi elaborado apenas com o objetivo de alicerçar o conhecimento, de forma que o educando possa interagir com a história local e regional. Porém, transportamos o educando ao mundo nunca visto antes, de forma muito simples e fácil de compreender que o que ele produziu faz parte da sua história e da história da sua comunidade.

É imprescindível a reflexão docente sobre a formação dos seus educandos, para que eles conheçam sua história e sua cultura e as relacione com seu cotidiano. Espera-se que esta pesquisa contribua para que estudos futuros disseminem o conhecimento a partir da experiência vivida, ou seja, das identidades de cada lugar, como recurso didático pedagógico à aprendizagem significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, M. A mandioca na Amazônia. Belém: SUDAM, 1969.

ALMEIDA, P. F. de. Processamento e caracterização da puba. 1992. Tese (Doutorado em Engenharia de Alimentos) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CAMARGO, M. T. L. de A. Tropeirismo, farinha de milho e de mandioca: de que modo mudanças culinárias se associam a movimentos sociais e migratórios e o feijão tropeiro no Centro de Tradição Nordestina em São Paulo.

CARDOSO, E.M.R.; MÜLLER, A.A.; SANTOS, A.I.M.; HOMMA, A.K.O.; ALVES, R.N.B. Processamento e comercialização de produtos derivados de mandioca no nordeste paraense. Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2001. 28p. (Embrapa Amazônia Oriental. Documentos, 102).

EMATER – MG. Cultura da mandioca (*Manihot esculenta* subsp *esculenta*). Disponível em:

<http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/LivrariaVirtual/cultura%20da%20mandioc a.pdf>

FONTES, E. de A; MENEZES, A. de N. S. de; CARDOSO, E. M. R.; NASCIMENTO, R. P. do. Fabricação de farinha de mandioca. Belém-PA: Senar, 1999.

NORONHA, J. Uma Dama Chamada Atafona, Cultura Goitacá, 2004.

PEIXOTO, Angelita Vargas. Parobé, seu povo e sua história. Pesquisas e edições: 1992.

SARMIENTO, F. M. Z. Utilização de farinha de macaxeira (*Manihot esculenta* Crantz) obtida pelo método HEIM em panificação. 1993. 71f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

VIEIRA, José de Sousa. Representações da Função Social do Professor no Cotidiano da Escola Normal – a Contribuição da Sociologia de Educação. In: BRZEZINKI, I. Formação de Professores: um desafio. Goiânia, Editora UCG, 1997.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES A PARTIR DE MATERIAIS INUSITADOS

Adriana Arruda<sup>43</sup>  
Elizete Terezinha de Matos<sup>44</sup>

**Resumo:** Através de atividades escolares e principalmente sob o olhar incentivador dos professores é possível que o aluno da Educação de Jovens e Adultos possa estar construindo ou mesmo redescobrando o seu espaço de pertencimento e representatividade social. Os investimentos neste sujeito, através dos processos educativos, gradativamente levam os alunos a reconhecerem-se capazes, motivados a buscar novos objetivos, valorizar conquistas e principalmente encorajados a transformações em outras esferas de suas vidas. A entrada na Educação de Jovens e Adultos - EJA, num primeiro momento, parte de uma necessidade externa, seja para melhorar e ascender no trabalho, conseguir uma melhor remuneração ou outro aspecto que envolva finanças. Mas através de uma abordagem onde trabalha-se o conhecimento como algo muito maior, mais significativo, mais qualificante e principalmente de empoderamento, vemos que estes objetivos iniciais ficam muito mais ampliados e variados. A utilização dos espaços públicos, da escola, da convivência com os diferentes sujeitos e dos conhecimentos formais surge como articuladores, mediadores de algo maior, que é a percepção de pertencimento social, do crescimento individual, do aumento da capacidade de argumentação e de posicionamento diante de fatos. O uso de recursos que estão inseridos no cotidiano do aluno, devem ser olhados e percebidos como importantes e referenciais e subjetivamente torna possível pôr em prática um trabalho diferenciado e direcionado para EJA. Torna-se assim o trabalho nas turmas, um trabalho muito sério, importante e que repercute para além dos muros da escola.

**Palavras-chave:** Informação. Construção Coletiva. Conhecimento. Empoderamento. Transformação.

---

<sup>43</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Professora Especializada em Autismo Infantil - UFRGS, Deficiência Mental – PUCRS, Transtornos Globais do Desenvolvimento – FEEVALE, RS. Pós-graduanda em Gestão e Tutoria – UNIASSSELVI, RS. Docente do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé, RS – NEJAP. e-mail: [aarruda2@gmail.com](mailto:aarruda2@gmail.com)

<sup>44</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Pós-graduanda em Educação Inclusiva – Universidade Castelo Branco, RJ. Pós-graduanda em Gestão Escolar, Faculdades Integradas Jacarepaguá, RJ. Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado – Faculdade São Braz, PR. Docente do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé, RS – NEJAP. e-mail: [eliz.pro@hotmail.com](mailto:eliz.pro@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

Como professoras da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé / NEJAP, recebemos em nossas salas de aula alunos com características muito diferenciadas das classes regulares: idade acima de 18 anos, histórico de muitos anos sem frequentar a escola, necessidade de deixar os estudos para ajudar no sustento familiar e principalmente, com uma ideia formalizada e estereotipada do que significa a escola e a aprendizagem. E é a partir destas constatações, destas características percebidas, dos relatos estabelecidos, que passamos a pensar numa nova abordagem, em uma outra forma de pensar processos e espaços de aprendizagem. Logo é preciso que o acolhimento e o trabalho se transformem e que possamos dar uma identidade mais real e fiel ao aluno que se apresenta em nossa escola.

## **VIVÊNCIAS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS**

Reconhecer esta modalidade e verificar *in loco* que os sujeitos chegam desejosos, porém não de forma clara e evidente, é papel da Escola e do professor que atende o Jovem e o Adulto. Ajudá-lo a descobrir de forma clara os objetivos, os caminhos que pretendem percorrer não é tarefa fácil e exige que os profissionais se desprendam do que vivenciam nas classes regulares. Digamos que há aí uma série de quebra de paradigmas necessários, emergentes: “Quando falamos da emergência de múltiplos paradigmas, é sinal de que precisamos rever, olhar de outro jeito e alterar o modo como fazemos e pensamos as coisas, como refletimos sobre a nossa prática dentro da Educação” (CORTELLA, 2014, p. 9).

Cabe então ao educador oportunizar ao aluno da Educação de Jovens e Adultos, através dos conhecimentos construídos nas turmas, uma visão mais ampla de sua condição de aluno e sujeito social. As situações de aprendizagem precisam ser vivenciadas, partindo sempre que possível, de um conhecimento prévio, vivenciado, em espaço pensado para estes jovens e adultos, articulados com suas realidades, sem esquecer de promover novas experiências sociais e intelectuais.

Então, como iniciamos essa emergente “quebra de paradigmas”? Com certeza não é uma resposta muito fácil de ser respondida. Mas em nossa experiência sobre a Educação de Jovens e Adultos, podemos falar de algo muito particular e que pode ajudar muitas pessoas a iniciar o caminho. Nossas experiências nos levaram a iniciar

este processo pensando em nosso próprio conceito sobre quem é este aluno da EJA. Ou seja, que sujeito nos chega, que idade pertence este grupo, de que lugar este aluno vem, o que faz, no que trabalha, o que ou quem o levou até ali. Este levantamento nos aponta o perfil inicial, um ponto de partida.

Muitos nos dirão que isto o professor o faz em qualquer classe, dinâmicas de apresentação inicial, ou pedindo um pequeno texto onde o aluno vai dizendo quem é, o que gosta, ou mesmo falando em voz alta. Mas tanto esta dinâmica, quanto a apresentação inicial, corre o risco de mostrar apenas o que o imaginário do aluno quer nos dizer, que imagem quer nos passar. Este monólogo na verdade não nos fala muito quando nos referimos ao aluno jovem e adulto. O segredo está nas entrelinhas, na forma como fala de si a partir da forma como pensa e age, como posiciona-se diante de fatos e opiniões. Logo este primeiro desafio demora a ser feito, é um processo gradativo.

É preciso reabilitar nosso ouvir, o olhar e o perceber. Ou seja, voltar a sensibilidade para o que subjetivamente do está sendo apresentado. As aparências não devem nos conduzir ou mesmo nos levar a definições pré-conceituais sobre os alunos da EJA – ou qualquer outro aluno.

Estes alunos que nos chegam, nos trazem impressões de experiências já vividas quando crianças ou no imaginário construído socialmente do que é a escola: na forma como devem ser como estudantes como sentar, o perfil do professor diante das aulas, o que avaliar e o que aprender. Diante do que idealiza e imagina, vem também o que considera de si diante das aprendizagens:

*“Eu não sei muito professora, perdi muito tempo sem ir na escola, a gente precisava trabalhar, será vou ter cabeça?” (C. 58 anos)*

*“Eu não estudei quando criança, agora velha preciso correr atrás do tempo perdido.” (G. 49 anos)*

*“Sou muito burra, não sei se vou conseguir aprender muito, tabuada eu não sei nada...” (H. 64 anos)*

*“Não sou bom em decorar nada, acho que vai ser difícil eu passar de ano...” (L. 39 anos)*

*“Não sei se vou aprender, professora...” (M. 50 anos)*

*“Não quero essas coisas de historinha, mimimi... eu quero ler e escrever bem!” (M. 48 anos)*

O aluno da EJA precisa se reconhecer como sujeito em construção, com muitas vivências e aprendizagens significativas. Que estes conhecimentos podem e devem servir de referência a outras aprendizagens. O desafio está em fazer com que se perceba agente da sua aprendizagem, que no seu dia a dia estão situações de aprendizagem importantes.

Tão logo consigamos ressignificar este perfil de identidade do aluno da EJA, é preciso dar sentido e significado, ajudar na construção de uma nova perspectiva para as aprendizagens, para o conhecimento. Vamos aprender e conhecer para quê? Com que finalidade? E veremos que esta perspectiva muda o fazer didático, metodológico do professor da EJA. O conteúdo pode ser o mesmo da escola regular, mas a forma como é apresentado e trabalhado pelo aluno da EJA, com certeza não será – nem deve ser igual.

Estando no contexto do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé – NEJAP, nos proporcionou ampliar nossos pensamentos sobre este sujeito e este lugar “aprendente”, nos permitindo promover experiências e práticas da cultura do mundo jovem e adulto. Isto nos leva, como professoras, a problematizar nossa prática, nos desafia a refletir sobre as relações, aprendizagens e sujeitos da EJA. É tarefa importante e significativa estimular, motivar os alunos a perceberem-se agentes de seus próprios aprendizados, com noção clara e evidente da cada etapa pelo qual está passando, de forma individual e coletiva.

Como se dá, como acontece a aprendizagem nas classes de EJA – Alfabetização / Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Reintegrar / Anos Finais do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Parobé - NEJAP? Inicialmente, tivemos vários momentos para a montagem de uma caracterização e uma ação sobre o grupo de alunos, inclusive valorizando e aproximando as duas turmas – independente dos conhecimentos prévios de cada uma. Na escola há turmas de Alfabetização e de Séries Finais do Ensino Fundamental. Cortella (2009, p. 41) afirma: “O trabalho da Educação é coletivo, é feito com pessoas. É esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também”.

É no contato direto, nas combinações básicas de como vamos desenvolver as aulas e os projetos – sugeridos e construídos coletivamente – que o aluno inicia sua trajetória na EJA como sujeito ativo. Isso se reflete diretamente no planejamento pedagógico, dá indícios e orienta o professor sobre o trabalho a ser seguido.

Numa visão clara de que a ação pedagógica também está no aluno, o professor encontra situações de aprendizagem inusitadas, como a utilização de recursos e

instrumentos como: folhetos, folders, documentos individuais – identidade, carteira de trabalho - contas de luz, água, telefone, jornais, revistas, propagandas entre outros.

Estes recursos estão à disposição de forma ampla e passou a ser percebido e visto por nós como um enorme potencial para os processos de aprendizagem, somados ao fato de ter significação pessoal, individual. Os mesmos contêm uma série de características que são identificadas através das imagens, símbolos numéricos, datas, temáticas, utilização e etc., e outras que estão subjetivadas, pouco exploradas.

Percebendo este sujeito característico da Educação de Jovens e Adultos, buscando respeitar suas características diferenciadas e preocupadas em oferecer um contexto de aprendizagem cada vez mais vivencial, passamos a nos dar conta que os recursos citados podem se tornar um ponto inicial para todas as demais aprendizagens que podem vir a serem construídas.

E assim nossas práticas também vão tomando novos rumos, novos significados. Objetos, recursos, instrumentos do dia-a-dia passam a ser fontes iniciais de informações, que levam a novos conhecimentos, novos conceitos. Freire (1996, p. 68) já nos dizia que: “[...] ninguém educa ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas, os homens se educam mediados pelo mundo”. E aí passamos a compreender melhor e buscar referências neste vasto universo que nos cerca e a nossos alunos.

Uma vivência trabalhada pelas turmas, partindo do estudo e do entendimento de uma **conta de luz**, exemplifica e ilustra tal procedimento pedagógico pautado por estas concepções acima elencadas. Num primeiro momento ela seria utilizada para apresentar aos alunos a sua utilidade, a identificação, o endereçamento, a questão numérica. Mas passamos a nos dar conta que este recurso poderia muito mais, inclusive oportunizar aos alunos uma rica fonte de reflexão sobre economia doméstica, recursos naturais, educação financeira, direitos humanos...

Partindo então de uma conta de luz, solicitada aos alunos, foi apresentado o significado de cada campo informativo. Estas informações foram acompanhadas e muitos dos dados eram comparados e problematizados coletivamente. Muitos alunos, jamais haviam percebido ou sabiam o significado de todas estas informações. Os únicos campos claramente identificados e com relativa significação dizia respeito ao valor a ser pago, a data de vencimento e o campo da identificação do cliente.

Foi então analisado com os alunos, os gastos mensais, as tarifas cobradas, a diferença mensal de consumo e os impostos que incidem sobre o valor. Na sequência, os alunos passaram a falar sobre inúmeras situações com referência a este assunto/tema.

Os alunos com sua leitura de mundo, contribuíram e se envolveram muito com a utilização e entendimento deste recurso apresentado, pois lhe é familiar. Como cita Freire (1996, p. 11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura das palavras”, ou seja, é na vida e experiência prática que lemos, que iniciamos a aprendizagem, o conhecimento.

Diálogos e reflexos interessantes passaram então a serem apresentados, envolvendo problematizações que transcenderam aos dados e informações iniciais fornecidos na apresentação. Como o relato de um dos alunos que, em uma viagem de pesca ao interior do Mato Grosso, observou a falta total de energia elétrica no lugar:

*“Como, com tantos recursos, equipamentos e tecnologia, ainda há lugares sem energia elétrica?” (M. 48 anos)*

Surgiram, a partir daí outros relatos que mencionavam a necessidade atual de tal recurso, de sua importância em hospitais, escolas.... Lembranças da infância, onde a precariedade deste recurso dificultava muito a vida no seu dia-a-dia. Impressionados com os relatos e a variedade de experiências vividas, houve a necessidade do grupo de alunos de refletir e problematizar um pouco mais sobre este recurso nos dias de hoje. Lembrando das diferentes fontes geradoras de energia, consumo, meio ambiente e sobre as fontes sustentáveis de energia, além de buscar entender e mesmo realizar um planejamento de gastos.

A partir de toda esta discussão, partimos para os momentos particulares de cada turma. Na alfabetização, houve a construção de palavras, frases e pequenos textos, interpretação. A todo momento fazendo referências significativas e estabelecendo relações claras com a economia, acesso e direitos a este recurso. Já a turma dos anos finais montou tabelas organizativas sobre o consumo, impostos, uso de números decimais, reconhecimento do símbolo usado para energia. Formação de gráficos e finalizando com a discussão de questões relativas a economia e a planejamento financeiro.

Vimos então, que ultrapassamos o contexto inicial e específico do manuseio do recurso em si, numa dinâmica, num processo muito mais elaborado e que estabeleceu uma nova relação com informação e conhecimento. Este trabalho e tal condução, mostrou claramente que conteúdos formais da escola estão e podem estar articulados com a vida. As atividades pensadas e propostas pelas professoras visualizam-se amplas

e de significativas aprendizagens, que superaram o conteúdo programático por si só. Ele, o conteúdo, passa a ser efetivamente recurso, apoio para algo maior e mais construtivo. Assim utilizamos recursos de fácil acesso, que nos permite o trabalho com este material “concreto” que faz com que os alunos da EJA se apropriarem do conhecimento, de forma prazerosa, com situações de sua realidade, tornando o aprendizado mais significativo.

Um olhar que ultrapassa o recurso inicial, que percebe no aluno um potencial de descobertas e de redirecionamento das aprendizagens, que se utiliza dos conteúdos formais utilizados juntamente com o recurso apresentado, para superar aprendizagens, mudanças claras de comportamentos e de pensamentos, apropriação de saberes e aprendizagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para nós, professoras da EJA, numa perspectiva de enriquecimento e de efetiva construção de saberes, este relato mostra apenas um recorte da proposta que é pensada e se está construindo para as turmas. Promover a aproximação entre turmas, de diferentes níveis, trazendo atividades que envolvam o cotidiano e a vida é fator que enriquece e que promove a superação de dificuldades, a vontade de seguir em frente.

Vemos e consideramos estas práticas como sendo decisivas e motivadoras para uma real aproximação entre conceitos, vida e promoção individual e coletiva dos alunos. Ainda há muito a ser construído e pensado nesta modalidade. Nós professoras da Escola NEJAP nos problematizamos todos os dias, nos movemos em busca deste diferencial e desta nova possibilidade, onde a Educação de Jovens e Adultos passe a ser vista e sentida pelos envolvidos como uma etapa de aprendizagens e saberes e não mais como apenas uma possibilidade de certificação.

Os resultados desta nova perspectiva didática e metodológica podem ser vistos no avanço de alguns alunos da Alfabetização para as Séries Finais/Reintegrar com apenas um período letivo, na ampliação dos conhecimentos e no baixo índice de desistência do curso; na aprovação total e parcial de alunos dos anos finais na prova do ENCCEJA nível de Ensino Médio – nacionalmente somente 20% dos que fizeram a prova certificaram-se, 2 alunos pertenciam a matrícula na Escola NEJAP – no mesmo período letivo que concluíram o Ensino Fundamental.

Aqui cabe dizer que o que efetivamente mudou os rumos das nossas ações pedagógicas e docentes, foi claramente olhar o aluno como um jovem e adulto, com referências e vivências estabelecidas em um espaço e tempo distinto da escola conteudista e regular. É perceber que no olhar e no cotidiano da EJA o professor precisa estar reconhecendo este aluno, esta sua identidade, esta sua necessidade de agir junto, de construir junto através da sua vivência, da sua prática e experiência. Somos nós professores mediadores e evidentes orientadores das aprendizagens conduzidas e construídas pelos alunos da EJA.

## **REFERÊNCIAS**

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortêz, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

## **IDENTIDADE EM POESIA: A PAISAGEM CULTURAL NA POESIA DOS ESTUDANTES DE OSÓRIO/RS**

Amanda da Silveira Duarte Gomes  
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional  
PPGDR / FACCAT  
Bolsista CAPES  
E-mail: [amandasduartegomes@gmail.com](mailto:amandasduartegomes@gmail.com)

Daniel Luciano Gevehr  
Doutor em História e professor do PPGDR / FACCAT  
E-mail: [danielgevehr@faccat.br](mailto:danielgevehr@faccat.br)

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma análise do processo de identificação dos estudantes osorienses com a paisagem cultural do município de Osório, com base nas produções poéticas dos estudantes da educação básica, apresentadas na 20ª Quadra da Sesmaria da Poesia estudantil do município. Objetiva-se ainda clarificar o conceito de paisagem cultural, além de verificar se o evento atingiu seus objetivos, de preservação e valorização da cultura local e regional. Foi possível observar que uma parcela significativa dos discursos poéticos fez referências aos elementos constituintes da paisagem - natural, climática ou construída pelo homem -, o que evidencia a identificação desses estudantes com essa paisagem, considerando-a mais que apenas um aspecto geográfico, mas como parte constituinte da identidade do osoriense, o que demonstra que a paisagem é, sim, um elemento também cultural, tanto no aspecto material quanto imaterial. Observou-se que o evento proporciona um interessante espaço de partilha de memórias discursivas, constituindo um instrumento público de valorização da identidade cultural dos participantes.

**Palavras-chave:** Paisagem cultural. Identidade. Lugares de memória. Análise do discurso. Sesmaria da Poesia.

### **INTRODUÇÃO**

Recentemente, a paisagem cultural adquiriu um lugar de destaque nos debates sobre o Patrimônio Cultural, sendo entendidas como representação material das relações sociais, onde as memórias coletivas são construídas. Partindo do problema das identidades descentradas na pós-modernidade, o presente trabalho pretende analisar as

relações de identificação de estudantes participantes da 20ª Quadra da Sesmaria da Poesia Estudantil de Osório com a paisagem cultural desse município.

A análise baseia-se nos estudos de Hall (2000, 2011), Ribeiro (2010); Gevehr (2016), Woodward (2000), Silva (2000) e Schneider e Fialho (2015) para situar a problemática da identidade em nossa época, bem como clarificar seus aspectos constituintes. Relacionados ao conceito de paisagem cultural, valer-se-á do aporte de Suertegaray (2001), Santos (1988), Ribeiro et al.(2013), Castriota (2010) e Torres e Kozel (2010), embasando-se ainda na Portaria nº 127/2009 (BRASIL, 2009). Para caracterizar o município, serão utilizados dados do IBGE ([201-]), FEE (2015), Duarte (2016) e Bier (2016). O embasamento teórico sobre o discurso se dá a partir das teorias apresentadas por Fiorin (2009) e Barbosa (1988).

Trata-se de uma análise exploratória, que parte de uma revisão bibliográfica, para apropriação e conceituação de termos, bem como a caracterização do município em questão. Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa documental, nos arquivos da Prefeitura de Osório, onde obtivemos acesso às obras poéticas dos alunos, para realizarmos a análise dos discursos contidos nas poesias.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira parte posiciona a crise de identidade em nossa época e apresenta as relações da identidade com as memórias e lugares onde estas se constroem; após, trazemos à luz o conceito de paisagem cultural e sua contribuição para a unificação da compreensão de patrimônio cultural; depois disso, apresentamos a importância da análise do discurso e sua relação com os processos de identificação e as memórias coletivas; em seguida, caracterizamos o município em estudo e o evento em questão; a etapa seguinte destina-se à apresentação dos dados obtidos até o momento, visto que trata-se de um projeto de dissertação de mestrado, que ainda está em fase de coleta e análise.

## **PAISAGEM E DISCURSO NAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS**

A pós-modernidade trouxe consigo crises de identidade, nas quais ocorre a descentração do sujeito. As identidades da modernidade tardia podem ser vistas como colchas de retalhos, nas quais há fragmentos de diversas interferências culturais (HALL, 2011). Dessa forma, pode-se compreender a identidade como mutável, cambiável, e que se permite trocar com outras identidades (SILVA, 2000).

As identidades são construídas a partir da identificação com as diferenças, em um processo produzido através dos discursos e representações simbólicas (HALL, 2000), e esse processo se dá por meio das memórias, que se constroem em lugares. Ribeiro (2010) afirma que “lugares de memória são espaços físicos construtores de cenários que ilustram momentos cotidianos vivenciados pelos indivíduos que marcaram a criação de sua memória”. Estes lugares não são neutros, ao contrário, são o palco da batalha social, que determina o que é memória e o que é esquecimento, influenciando as construções das identidades (GEVEHR, 2016; WOODWARD, 2000). Em uma grande aldeia global, em que a virtualidade derruba barreiras, algumas representações permanecem como pontos de referência para os sujeitos, mantendo o sentimento de pertencimento a um determinado lugar. Entendemos aqui o lugar como a porção do espaço geográfico onde ocorre a existência e coexistência, onde há a corporeidade (SUERTEGARAY, 2001).

Nesse contexto, concebe-se a paisagem como um lugar de memória, a qual exprime as heranças representativas das relações entre o homem e a natureza, mesmo quando já transfigurada, sendo assim envolta em traços culturais (SANTOS, 1988). Compreende-se, dessa forma, que a paisagem, natural ou artificial, também faz parte do espaço formador das memórias, constituintes das identidades, afinal, a paisagem só é entendida como tal, segundo Schneider e Fialho (2015), a partir dos encontros ali realizados, nos quais os sujeitos atribuem valor aos elementos nela contidos.

Em 2009 o IPHAN oficializou no Brasil a chancela da paisagem cultural, reconhecendo esta como patrimônio cultural, explicando que paisagem cultural brasileira é uma “porção peculiar do território nacional, representativa do processo de interação do homem como meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores”, o que, conforme Ribeiro et al. (2013), facilita a convergência de órgãos públicos e sociedade civil para a valorização e preservação dessas paisagens.

Sobre o termo paisagem cultural, ainda é importante ressaltar que não deve ser compreendido como uma categoria separada de patrimônio cultural, mas como um ponto de convergência entre materialidade e imaterialidade, o que auxilia na integração das ideias de preservação patrimonial (CASTRIOTA, 2010).

Neste trabalho, não será dado enfoque aos processos envolvidos no tombamento e chancela de paisagem cultural. O objeto é o papel que ela exerce no imaginário

coletivo, como elemento de referência da memória e, conseqüentemente, da identidade cultural de determinado grupo, representada em seus discursos.

De acordo com Fiorin (2009), os discursos são constituídos socialmente, nas relações com o outro e portam diversas vozes, algumas como vozes de autoridade, que terão maior destaque, sem deixar de carregar as características pessoais do falante, que tem sua própria história de vida. Compreende-se, assim, que os discursos portam as memórias coletivas e individuais, sendo marcados pelo sentimento de pertencimento, sendo o sujeito do discurso, segundo Barbosa (1988), produto e produtor deste.

Pode-se concluir que as identidades se formam a partir de memórias, construídas em lugares, os quais envolvem paisagens significativas, e essas memórias são recontadas a partir da prática discursiva. Portanto, a discursividade carrega traços identitários dos sujeitos que a produzem e dela são produtos.

## **O CENÁRIO DA PESQUISA**

O presente estudo analisa a paisagem cultural nas poesias selecionadas para a 20ª quadra da Sesmária da Poesia Estudantil, realizada no ano de 2017, no município de Osório, compreendendo que os discursos são portadores de memórias, de identificações, e são carregados de significados e propósitos.

O evento voltado aos estudantes das escolas de Osório e municípios vizinhos, em formato de concurso, é realizado anualmente, na época dos festejos Farroupilhas, com organização da prefeitura municipal de Osório, associações culturais, 11ª Coordenadoria Regional de Educação e representantes da rede privada de ensino. Sua primeira edição foi realizada em 1997, e entre seus objetivos estão a preservação, divulgação e valorização da cultura Rio-grandense e litorânea (OSÓRIO, 2017).

O nome do evento remonta a época da concessão de Sesmarias, grandes extensões de terras destinadas à produção agrícola e pecuária, quando o que hoje é Osório pertencia à Sesmária concedida a Manuel Pereira Franco, e compreendia a área que abrange os 21 municípios que atualmente formam o Litoral Norte do Rio Grande do Sul, conforme o recorte regional estabelecido pelo COREDE Litoral (FEE, 2015).

O município situado entre Porto Alegre e Torres, entre a serra e mar, levou consigo o nome de Conceição do Arroio, após virar município, em meados do século XIX, e foi batizada em homenagem ao munícipe Manoel Luiz Osório, Marechal Osório, já no início do século XX. Por contar com um grande complexo lacustre, Osório teve

seu desenvolvimento a partir da navegação e foi de grande importância para o desenvolvimento econômico da região. Atualmente, as lagoas e o morro representam os principais atrativos e potenciais turísticos do município, além de sua pequena faixa de praia (DUARTE, 2016).

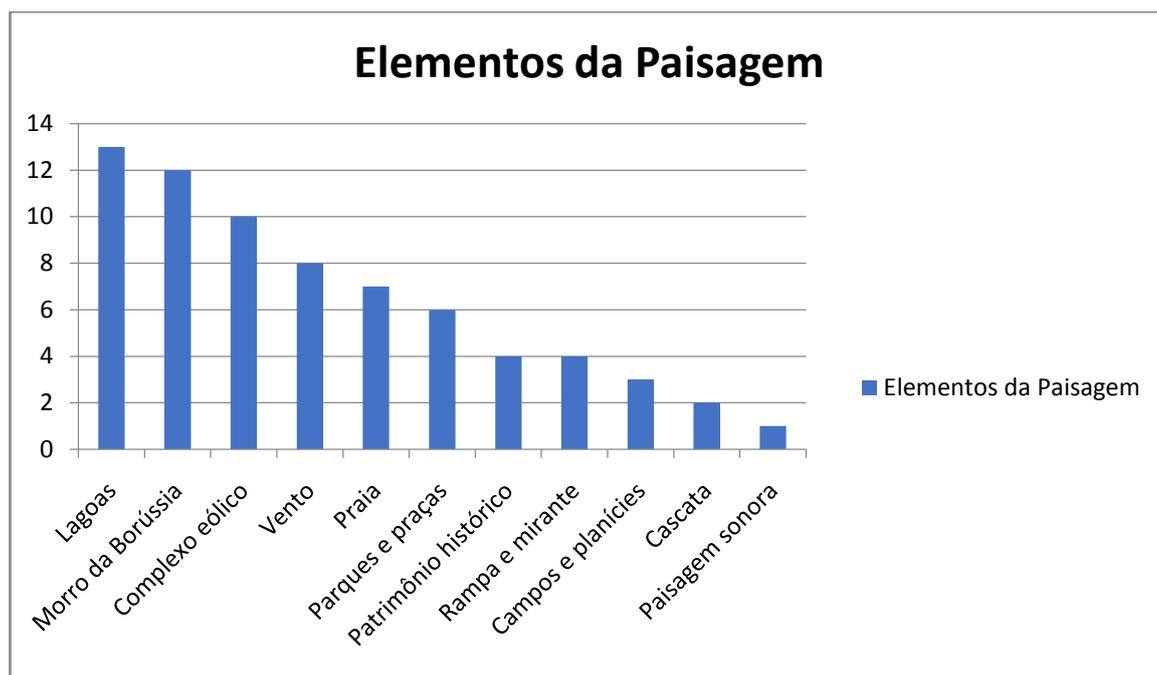
Bier (2016) apresenta dados coletados em entrevistas a pessoas de diversos segmentos do município de Osório e também turistas que apontam os elementos da paisagem do município mais lembrados por eles, sendo, respectivamente: morro da Borússia; lagoas; praias; cascata; planícies e campos; Parque de Rodeios; Praça das Carretas; Patrimônio Histórico, materializado no casarão dos Bastos (demolido recentemente pelos proprietários); Largo dos Estudantes; Biblioteca Pública Municipal.

Não podemos ignorar as figuras dos aerogeradores instalados em 2006 no município, alterando a paisagem e os discursos da população, que hoje enxerga nos cataventos uma parte constituinte de sua identidade. O forte e constante vento de Osório sempre esteve presente, modificando a paisagem, bagunçando os cabelos, agitando as águas das lagoas, soando nos ouvidos da população, e, mais recentemente, sendo elemento fundamental à instalação das 150 turbinas do complexo eólico município. Compreende-se dessa forma que o vento constitui um elemento da paisagem cultural dessa localidade.

## **ANÁLISE DAS POESIAS**

O evento contou com a apresentação de 58 poesias, distribuídas em quatro categorias, de acordo com a faixa etária dos estudantes. Para este estudo, foram selecionadas 21 poesias, as que fazem referência direta e clara à paisagem cultural do município. Para uma melhor percepção dos elementos citados nas poesias, organizou-se um gráfico com elementos apresentados pelo estudo de Bier (2016), complementado com o vento e com a paisagem sonora, conforme apresentado abaixo. Optou-se por não categorizar a natureza, por estar implícita nas referências à paisagem não construída, como morro, lagoas, campos, entre outros.

Gráfico 1: Elementos da Paisagem



Fonte: elaboração dos autores.

Conforme Barbosa (1988), é na superfície textual que o sujeito discursivo vai mostrar-se, em uma relação dialética entre diversas vozes, entre diversas inscrições ideológicas, portanto, entre diversas memórias constituintes de identidades múltiplas. Portanto, buscou-se nas poesias a paisagem cultural do município como lugares de memória em que esses sujeitos discursivos encontram um ao outro e encontram-se a si mesmos.

Grande parte das poesias faz referência aos elementos destacados pelo estudo de Bier (2016), algumas abordando ainda as relações nesses espaços, como a produção agrícola. Observou-se a presença da natureza nas construções discursivas, assim como relações culturais, como as memórias citadas por meio das lendas do município e dos prédios históricos. Percebeu-se ainda que algumas trazem o espaço urbano em contraposição ao espaço rural, nelas os autores expressam as diferenças das relações instituídas nesses espaços.

Além dos elementos observáveis, há uma referência ao barulho do mar, o que leva-nos a concluir que as autoras têm sensibilidade aos elementos da paisagem sonora também, reforçando que paisagem não é apenas aquilo que os olhos alcançam, mas o que compõe as relações e sensações de determinado lugar (TORRES e KOZEL,2010). Dessa maneira, pelas referências ao vento, presentes em muitos poemas analisados,

pode-se ainda afirmar que este faz parte dessa paisagem, que apesar de não ser visto, mostra seus efeitos e é sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda ser um estudo inicial, os resultados parciais obtidos permitem compreender que em meio à globalização e às múltiplas identidades construídas por ela, por meio do contato com diversas culturas, muitas vezes dado pelo espaço virtual, alguns elementos são marcantes para a identidade local. Percebe-se que a paisagem, em seu aspecto natural e construído, faz parte dessa identidade, sendo o lugar onde se constroem as memórias, retratadas através das práticas discursivas.

Concluiu-se que o evento tem grande relevância ao permitir aos alunos o contato com outros discursos e a identificação dos elementos comuns a grande parte deles. É uma iniciativa importante, ao valorizar a cultura, principalmente local, abrangendo município e região. Pelas frequentes referências ao vento, pretendem-se analisar ainda se houve alguma mudança na discursividade referente a ele após a instalação do complexo eólico, visto que antes dele, Osório era conhecida como “a cidade que o vento levou” e hoje é chamada de “Terra dos bons ventos”. Pretendem-se ainda verificar os elementos que se mantêm presentes nos discursos ao longo desses vinte anos de realização do evento e o que se transformou na paisagem e é retratado através da discursividade.

Outro aspecto instigante a ser analisado é a maneira e o ambiente em que essas poesias são construídas, se na escola ou no ambiente familiar, se há algum estudo realizado sobre o município para embasar a discursividade, ou os textos carregam apenas as impressões de seus autores e o que trazem de suas relações com esses lugares de memória.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Benta de Lima. Uma análise enunciativo-discursiva de “Devaneio e embriaguez duma rapariga”. In.: **Revista Semina**, vol. 9 (2), p. 94 – 100. 1988. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/.index.php/seminasoc/article/viewFile/8942/7859>. Acesso em: 08/05/2018.

BIER, Lucile Lopes. **Estudo da paisagem: percepções sobre o complexo eólico de Osório / RS**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158110/001020922.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28/04/2018.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria no 127, de 30 de abril de 2009**. Paisagem cultural. Disponível em: [http://sigep.cprm.gov.br/destaques/IPHAN\\_portaria127\\_2009PaisagemCultural.pdf](http://sigep.cprm.gov.br/destaques/IPHAN_portaria127_2009PaisagemCultural.pdf). Acesso em: 02/04/2018.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Paisagem Cultural e Patrimônio: Desafios e Perspectivas. In.: Colóquio Ibero-americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. 2010, Belo Horizonte. **Anais...1º Colóquio Ibero-americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto**. Brasília. 2017: IPHAN. p. 17 – 28. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/anaispaisagemculturalweb\\_2.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/anaispaisagemculturalweb_2.pdf). Acesso em: 31/03/2018.

DUARTE, Vítor André da Silveira. **Potencialidades para o desenvolvimento do município de Osório: levantamento e análise das cadeias produtivas locais à luz dos quocientes locacionais**. 2016. 82f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Faculdades Integradas de Taquara, Taquara. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/V%C3%ADtor%20Andr%C3%A9%20da%20Silveira%20Duarte.pdf>. Acesso em: 10/11/2017.

FEE. **Corede Litoral**. 2015. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Litoral>. Acesso em: 05/05/2018.

FIORIN, José. Língua, discurso e política. **Revista Alea**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. p. 148-165. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2009000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2009000100012). Acesso em: 10/04/2018.

GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0945.pdf>. Acesso em: 10/04/2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In.: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

IBGE. **História e fotos (município de Osório)**. [201-]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/historico>. Acesso em: 10/05/2018.

OSÓRIO. **Relatório dos Festejos Farroupilhas 2017**. Osório, RS. 2017.

RIBEIRO, Leonardo. Memória e identidade social no discurso de Antonio Carlos Marino. In.: VII Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo, São Paulo. 2010. **Anais...** São Paulo. 2010:UAM. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/7/96.pdf>. Acesso em: 10/04/2018.

RIBEIRO, Maurício A. et al. Gestão da água e Paisagem Cultural. **Revista UFMG**, v. 20, n.2, jul./dez. 2013. p. 44-67. Disponível em: <https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/20-2/02-gestao-da-agua-e-paisagem-cultural.pdf>. Acesso em: 30/04/2018.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Hucitec, São Paulo. 1988. Disponível em: <https://yadi.sk/i/iF0e1Lo9qBiTF>. Acesso em: 20/03/2018.

SCHNEIDER, Luiz Carlos; FIALHO, Daniela Marzola. Identidade, território e paisagem no contexto do ordenamento territorial. In.: VII Seminário Internacional Sobre Desenvolvimento Regional. 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul. 2015: UNISC.

Disponível em:  
<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/13374/2540>. Acesso em: 02/05/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. ESPAÇO GEOGRÁFICO UNO E MÚLTIPLO. In.: **Scripta Nova : revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. n. 93, 2001. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>. Acesso em: 07/05/2018.

TORRES, Carlos Alberto; KOZEL, Salette. Paisagens Sonoras: possíveis caminhos aos Estudos Culturais em Geografia. **Revista RA'E GA**, n. 20, p. 123-132, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/20616/13762>. Acesso em: 02/05/2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 – 72.

## **OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO: A AULA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA E A RELAÇÃO DOS OS ESTUDANTES E OS PROFESSORES**

Maria Janine Dalpiaz Reschke

**Resumo:** As reflexões propostas neste texto são derivadas da pesquisa Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de Licenciatura, o qual foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior comunitária e confessional, localizada no Rio Grande do Sul na região metropolitana de Porto Alegre, tendo como foco a pedagogia universitária e como objetivo compreender como os docentes das disciplinas de Didática Geral e Didática Específica em cursos de licenciatura constituíram as suas trajetórias e como estas repercutem na sua prática pedagógica e na formação inicial dos seus estudantes. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, com observação direta de situações de aula e entrevistas semiestruturadas com os seis professores, sendo três de Didática – Organização do Trabalho Pedagógico e três de Didática Específica que atuam nos cursos de Pedagogia e Biologia. Envolveu, ainda, 12 estudantes dos respectivos cursos, que realizavam essas disciplinas durante o período da investigação. As entrevistas com os docentes tiveram como foco compreender como estes construíram a sua profissionalidade, a partir da análise das suas trajetórias profissionais. As observações em sala de aula procuraram compreender a articulação da aula dos docentes e as relações que estabeleciam com os estudantes. As entrevistas com os estudantes foram estruturadas para permitir a compreensão de como os docentes das disciplinas de Didática Geral e Específicas articulavam os saberes necessários para o exercício da docência, e a repercussão dos mesmos na formação inicial desses estudantes. Pode-se inferir que, dos 12 estudantes, dez destacam a relação teoria-prática, ensino-pesquisa e professor-aluno como as mais importantes para a sua formação. Os estudantes destacaram, ainda, que os docentes investigados propiciam a articulação entre os saberes, estabelecendo a relação entre teoria e prática. Encontrei contribuições em Freire e Shor (2000), Freire (1996), Souza Santos (1989), Cunha (1999 e 2007), entre outros.

**Palavras Chave:** Pedagogia Universitária, Professores de Didática, Formação Inicial

## **Apresentação**

Este estudo foi realizado a partir do terceiro eixo da pesquisa *Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de Licenciatura*, o qual foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior comunitária e confessional, localizada no Rio Grande do Sul na região metropolitana de Porto Alegre que refere-se as repercussões de práticas: a voz dos estudantes, e as questões que o norteiam são as seguintes: Que significados atribuem os estudantes às práticas que vivenciam nas disciplinas pedagógicas de seus cursos? O que mais valorizam em sua formação? O que destacam como significativo? O que gostariam que fosse diferente? Que experiências mencionam como fundamentais à sua formação? O que ensinam as práticas dos professores das disciplinas pedagógicas?

O grupo de estudantes que fizeram parte da coleta de dados desta pesquisa ficou constituído da seguinte forma: dois estudantes de cada uma das disciplinas, um do curso de Biologia e o outro da Pedagogia, resultando em 12 estudantes, dos quais oito são mulheres e quatro, homens. Sete estudantes estão na faixa entre 25 e 30 anos. Do restante, dois estão com 31 anos e 32 anos respectivamente, outro está com 35 anos e os dois restantes estão com 40 anos e 43 anos. Todos estavam vivenciando uma experiência na escola, como professores ou em situação de estágio, e cursavam entre o quinto e sexto semestre.

Em todas as turmas, foi verificado que 90% dos alunos trabalham durante o dia, ou faziam estágio extracurricular. Cabe destacar que a grande maioria dos alunos mora longe da universidade e que possuem obrigações familiares diversas. Alguns são casados ou comprometem parte da sua renda com a família. Passaram por processos formativos diversos, tais como supletivo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às vezes pararam de estudar há mais de 10 anos. Seis deles recebem bolsa de estudos, cinco do Prouni e uma bolsa de extensão. Esse tipo de bolsa possibilita ao aluno o desconto na mensalidade equivalente à bolsa de Iniciação Científica da Capes, além do vínculo em um projeto de extensão para exercer monitoria.

Ressalta-se que esses aspectos caracterizam grande parte dos alunos dessa instituição, especialmente nos cursos em que foi realizada a pesquisa. Como a instituição se localiza na Grande Porto Alegre, acaba recebendo alunos de diversas

localidades. Muitos deles trabalham em uma cidade e estudam em outra. Como consequência, boa parte dos alunos chega à universidade perto do horário em que a aula inicia. Alguns trazem lanche para dentro da sala de aula, pois ficam sem tempo de realizá-lo entre o final do expediente de trabalho e o início da aula. Esses fatos objetivam demonstrar, ainda que de maneira superficial, quem são os alunos que constituem as turmas que foram observadas nesta pesquisa.

### **Procedimentos Metodológicos**

A coleta de dados com os estudantes ocorreu em duas ocasiões. A primeira se deu nas próprias aulas, pois nesses espaços interativos foi possível perceber as trocas e as relações epistêmicas entre o docente e seus estudantes. Tive o propósito de realizar grupos focais com grupos de alunos de cada turma; no entanto foi impossível realizar com os alunos das turmas da disciplina Didática-OTP, pois os horários eram muito distintos e também em função de ter em cada turma poucos alunos dos cursos os quais estava pesquisando. As turmas tinham em média 30 alunos dos diversos cursos de licenciatura. Contudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois estudantes de cada uma das seis turmas observadas.

No momento das observações, os próprios professores me apresentavam aos alunos dos cursos de Pedagogia e Biologia. Conversava com eles, registrava as informações, e-mail, telefones, semestre, se trabalhavam ou não em escola e horários disponíveis para realização da coleta de dados (inicialmente os grupos focais). Assim, obtive uma listagem de estudantes em cada uma das turmas. Fiz isso em todas as turmas, exceto em uma turma, pois a docente não realizou a minha apresentação e realizei esse contato somente no final das observações. Para melhor me organizar e verificar as possibilidades para a realização dos grupos focais, montei um quadro, o qual viabilizou um grande painel, pois neste primeiro momento tinha em mãos uma listagem de 25 estudantes. Os horários disponíveis eram diversos, não possibilitavam os grupos focais, pois não conseguia fechar os grupos com o número mínimo de estudantes necessários. Por falta de condições, optei em realizar as entrevistas. Então, escolhi alunos que estavam trabalhando em escola, ou realizando estágio, que cursassem semestres equivalentes, de modo que houvesse um representante de cada curso por turma.

Com os estudantes, estabeleci o mesmo procedimento de organização em relação ao tempo e ao espaço para as entrevistas. Foram agendadas antecipadamente e escolhíamos um local que os deixassem à vontade. Geralmente, as entrevistas ocorreram em salas de aula disponibilizadas para esse momento. Duas foram realizadas na biblioteca, por escolha dos estudantes. Foram disponibilizadas as leituras das questões com antecedência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado. As entrevistas foram gravadas e, para manter o anonimato, escolhi códigos para identificá-los. Procurei ter o cuidado de preservar a linguagem falada, no entanto alguns vícios de linguagem, que acabavam dificultando a leitura das entrevistas, foram excluídos sem risco de perder a integridade da fala.

Todos os sujeitos compareceram nos dias e horários marcados, e não foram necessários novos agendamentos. Em geral, ficavam no início um pouco tímidos, mas à medida que a entrevista transcorria ficavam mais à vontade.

Nas observações realizadas, foi verificado que uma parcela dos alunos chegava atrasada, em pequenos grupos, e entrava em sala de aula, em média 15 minutos depois do sinal. Os restantes chegavam individualmente até no máximo 30 minutos depois do início da aula. Todos os professores agiam naturalmente em relação ao atraso, cumprimentando-os com cordialidade e de certa maneira com cumplicidade, pois os alunos já tinham informado sobre essa condição.

Observei nas aulas que os estudantes adotam diferentes posturas, dependendo da situação de aprendizagem em que eram colocados. Enquanto os docentes faziam as suas exposições, ficavam com uma postura de escuta, observação e atenção, registrando as anotações, mas também de manifestação sempre dirigida à professora. Em alguns momentos, respondiam às perguntas ou justificavam suas respostas. Nas aulas observadas, houve em todas as turmas intervenções dos alunos em diversos momentos, assim como a troca entre os estudantes e seus colegas. Acredito que a forma como os docentes organizavam as suas ações possibilitava essas interações.

## **Discussão e Resultados**

Os estudantes, na grande maioria, demonstraram que gostam de aulas expositivas. Ressaltaram, no entanto, que o professor deve estabelecer relações entre a teoria e a prática, envolvendo o conteúdo que está sendo trabalhado. Freire e Shor (2000) enfatizam que a aula expositiva por si só não é tradicional, nem uma pura

transmissão de conteúdos. O professor deve fazer a aula ser interessante, proporcionando aos seus alunos a participação. Ainda em Freire (1996), há a concepção de que o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Nas entrevistas, os estudantes demonstraram que consideraram significativas as práticas realizadas em sala de aula.

A professora trabalhava textos da atualidade, vídeos, seminários. A parte prática foi onde nós tivemos que planejar uma prova com o conteúdo que foi aplicado por ela no semestre, tivemos que fazer a correção e avaliar. Também realizamos a apresentação de uma aula diferenciada para nossos próprios colegas, onde escolhíamos o tema, planejar e a ação e realização da docência. (E1)

A professora utilizou-se de metodologias diversificadas, como seminários avaliativos ou não, a partir de um roteiro de leitura distribuído para os acadêmicos, em que todos discutiam questões presentes nele ou fora, preenchendo o planejamento vazio da disciplina e daquela aula [...] trabalhos de análises de atividades de educandos do ensino fundamental, como o caso do diagnóstico do ditado, como de livros didáticos, um dos focos da disciplina, culminando no trabalho teórico-prático, apresentado em grupo no final do semestre, reunindo uma síntese da aprendizagem do semestre, questionamentos gerais e reflexões da sua aplicabilidade. (E4)

Os depoimentos parecem indicar que os estudantes percebem a articulação entre o ensino e a aprendizagem a partir da experiência que vivenciam durante a sua formação através das atividades práticas.

Em todas as suas manifestações, afirmaram que tiveram durante as disciplinas apropriação de conhecimentos a partir da reflexão e das discussões de situações e problemas que vivenciavam no cotidiano das escolas que estavam inseridos:

Em muitas aulas, tive a sensação que a professora estava falando para mim. Muitas vezes tinha lá na escola alguma questão a ser solucionada, e ela acabava falando em aula. “Ah! Um exemplo é com relação ao trabalho coletivo, pensar com os outros colegas, preparar atividades em conjunto”. Aprendi isso e lá na escola consegui realizar, foi muito bom! (E5)

[...] a disciplina e a professora apresentaram um leque de oportunidade para ousar no ensino da língua portuguesa. Desse modo, o mais aplicável nesse período, com meu 4º ano, foi a reflexão das regularidades e irregularidades da ortografia. Saliento, no entanto, que a disciplina abordou variação linguística, produção textual e leitura, igualmente importantes. (E4)

Durante o período das observações e nas entrevistas ficou manifesto pelos estudantes o quanto eles valorizam as atividades, nas quais percebiam a relação entre teoria e prática.

Apreendi nesta disciplina a organizar um plano de aula. Isso eu tinha visto no magistério, mas aqui eu aprendi a organizar a aula, no tempo e no espaço. Vivenciei a construção dos planos de aula, não só o meu, mas também dos meus colegas, e pude saber como escolher os conteúdos a serem trabalhados. Foi uma experiência significativa. (E6)

No decorrer desse semestre, com a disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia, pude aprender várias formas diferentes de utilizar um conteúdo, podendo cativar o aluno e manter a atenção dele na aula. Uma aula bem programada, uma aula construída, pensando no perfil de cada turma é uma aula bem executada. Com certeza, os alunos irão aprender muito mais. (E9)

Outro aspecto que os estudantes consideraram significativo para a sua formação está relacionado à construção e à utilização de recursos didáticos. Em algumas entrevistas das disciplinas de Didáticas Específicas, foi manifestado o interesse na construção dos recursos didáticos. Talvez se deva ao fato de estar relacionada a conteúdos mais específicos do curso em que estão inseridos; por já possuírem conhecimento na área, os estudantes sentem a necessidade de se instrumentalizar para a sua prática docente. Nas entrevistas, solicitei que organizassem por ordem de importância (de 1 a 7) aqueles aspectos que maior significado tem para eles no estudo das disciplinas que realizaram. Os resultados podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Aspectos significativos na prática dos docentes investigados a partir do olhar dos estudantes

Identificação	Relação teoria-prática	Ensino-pesquisa	Relação professor-aluno	Organização do trabalho em sala de aula	Construção de recursos didáticos	Concepção de conhecimento	Formas de avaliação
E1	1	5	3	4	7	2	6
E2	1	2	3	5	4	6	7
E3	3	1	2	4	6	7	5
E4	2	5	1	6	7	3	4
E5	1	3	2	4	7	5	6
E6	1	2	3	4	6	5	7
E7	2	3	1	4	6	5	7
E8	3	1	2	5	7	5	6
E9	2	1	3	4	5	6	7
E10	1	3	2	4	7	6	5
E11	2	1	3	5	7	5	6
E12	1	2	4	3	7	5	6

Fonte: a autora (2014)

Observando o quadro acima, pode-se inferir que, dos 12 estudantes, que a maioria destaca a aprendizagem com os seus professores de Didática nas atividades que envolveram as formas de avaliação, isso ficou claro tanto na ordem de relevância de aprendizagens, quanto na fala dos alunos durante as entrevistas, assim como nas observações em sala de aula. Ressaltam também a construção de recursos como aprendizagem significativa. Neste sentido, parece indicativo de contradição entre as entrevistas dos professores onde eles destacam que ensinam com pesquisa e propiciam aprendizagens articulando a teoria e prática.

Durante as entrevistas, alguns dos estudantes – em especial os do curso de Biologia – manifestaram que quando haviam realizado a matrícula na disciplina de Didática Geral-OTP não a consideravam importante, mas durante o semestre perceberam o seu significado na formação como professores de Ciências e Biologia.

Disseram eles:

Sempre pensei que essas disciplinas pedagógicas não faziam muito sentido no curso, ouvia colegas falarem bem delas, mas eu acabava sempre deixando para trás. Hoje vi que é muito importante, me ensinam a ser professor, mexeram bastante comigo. (E6)

Não fiz magistério, e não tinha nem ideia que para organizar uma aula seria tão complexo. Nesta disciplina aprendi bastante em relação a isso. Mas também aprendi que para ser professora tem que ter comprometimento, responsabilidade, fazer com que o aluno tenha vontade de participar das aulas, tenha vontade de ensinar. (E2)

Nas entrevistas, quando solicitei que informassem o que gostariam que fosse diferente, caso recomeçassem o curso, em relação às disciplinas pedagógicas, os alunos de Biologia manifestaram que sentem falta de mais disciplinas pedagógicas e mais contato com a realidade da escola. Verificando no Projeto Pedagógico do curso, constatei que a disciplina investigada é a única específica de metodologia do ensino em Biologia e Ciências.

Durante as entrevistas, os estudantes mencionaram essas disciplinas como experiências fundamentais às suas formações.

Acredito que a análise de livros didáticos é importante, não parecia, mas não é fácil apreciar uma obra, não é um exercício comum nas licenciaturas. É a segunda disciplina que propõe isso (a primeira foi com a mesma professora, mas com o foco na oralidade), porque é dever do professor escolher, com o seu grupo, um material de trabalho para três anos. (E9)

Para mim foi a elaboração da prova, foi muito importante, pois tivemos que planejar as questões conforme o conteúdo, questões de diferentes tipos e com notas diferenciadas. (E10)

Nas aulas observadas, pude presenciar diversos momentos nos quais os docentes proporcionavam atividades de modo que os estudantes eram colocados como protagonistas.

Ao conviver com esse professor, aprendi como é o cotidiano da sala de aula, os dilemas encontrados e as soluções que podemos tomar, a postura correta diante dessa ambiguidade que é a sala de aula. (E3)

Esse professor me ensinou a utilizar metodologia da pesquisa para resolução de problemas. Também vou usar em sala de aula. É importante colocar os meus alunos em contato com a pesquisa. E se reconhecer como um agente de transformação. (E9)

Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe e que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades e análise e desenvolvimento de valores, não há como promover as aprendizagens sem a participação e a parceria dos próprios estudantes.

Incentivar essa participação resulta em uma motivação e no interesse do aluno pela matéria de ensino, e dinamização nas relações entre alunos e professores, facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar como sujeito do processo de aprender.

Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias, como comentado, se constituiu como caminhos interessantes que, ao mesmo tempo em que incentivavam a pesquisa, facilitavam o desenvolvimento da parceria entre professores e estudantes.

Nos Projetos Pedagógicos dos cursos, percebi que havia preocupação com a busca da articulação das disciplinas com vistas à interdisciplinaridade. No entanto, assim como em grande parte das universidades brasileiras, ainda há dificuldades de superação do modelo tecnicista de formação de professores, em alguns ambientes institucionais. No caso em estudo, percebi que no currículo de Biologia predomina ainda a estruturação de formação que dicotomiza as áreas específicas e pedagógicas, além da introdução tardia dos estudantes no lócus de exercício profissional, que se dá somente nos semestres finais do curso.

### **Considerações Finais**

Essas questões implicaram a construção do desenho metodológico e o tipo de pesquisa realizada. A pesquisa desenvolveu-se contemplando seis docentes universitários dos cursos de Biologia e Pedagogia, que trabalham as disciplinas consideradas pedagógicas, ou seja, de Didática-OTP e Didáticas Específicas nos respectivos cursos.

Nesse sentido, os diferentes instrumentos de coleta de dados (observação em sala de aula, entrevista com os estudantes) me possibilitaram, além de analisar a conexão entre o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na dinâmica da aula, captar as ações e as interações entre docentes e estudantes nas suas manifestações, em seus gestos e silêncios.

Para articular o que os docentes diziam e o que faziam, procurei tornar mais articulada a relação entre a teoria e a prática, o discurso e a ação, a partir dos questionamentos relacionados sobre como eles desenvolviam suas aulas e como os estudantes viam a prática desse docente.

Reforço que o objeto de estudo esteve centrado nos docentes e em suas práticas, e a repercussão dessa prática na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Biologia, mas sempre com o olhar nas práticas singulares de quem as praticava. Não estive focada no como se faz, nas metodologias utilizadas pelos docentes, mas sim nos traços dos sujeitos, suas trajetórias, seu modo de viver e pensar a docência.

Durante todo o período das observações, busquei verificar como os docentes desenvolviam a sua prática, para que pudesse encontrar indícios de situações de práticas inovadoras. Entendo a inovação como um movimento de ruptura com o pensamento técnico-instrumental, procurando aliar outras racionalidades no processo de ensino e aprendizagem. Identifiquei muitas possibilidades inovativas nas práticas dos docentes, com especial destaque à relação teoria-prática e ao protagonismo discente.

Ao realizarem suas práticas, os professores afirmam a importância de compartilhar decisões com seus alunos. Foi verificado tanto nas entrevistas quanto nas observações das aulas que os docentes estabelecem com os estudantes uma espécie de contrato pedagógico. Há indicativos, também, de que os estudantes, no primeiro contato, reagem a esse contrato com certo estranhamento. Após algumas atividades, consideram interessantes e as desenvolvem com entusiasmo e dedicação. Ao encontro da contribuição de Souza Santos (1989), o novo gera incertezas, desacomoda, obriga a tomada de decisão. Propiciar que os estudantes assumam posições e colocá-los em situação de protagonismo parece ser importante. Ficou manifesto nas entrevistas tanto dos estudantes quanto dos docentes que, após vivenciarem as primeiras atividades, começam a se sentir mais seguros, mais à vontade. Manifestaram alegria e satisfação em aprender e entusiasmo com as experiências vividas.

Para Cunha (2007), a relação positiva entre docentes e estudantes confirma a condição de que o conhecimento vem sempre no contexto das relações humanas. Sua condição de inteligibilidade e significação está atrelada à forma com que o professor e seus alunos atribuem sentidos às suas práticas. O entusiasmo, o afeto e a paixão aparecem nas entrevistas dos docentes pesquisados como qualidades que identificavam em seus professores.

Também foi sinalizado pelos docentes que, para produzir rupturas nos processos de ensinar e aprender, foi necessário criar uma cultura de trabalho coletivo com os seus alunos, para que eles trabalhem com o novo, com as incertezas, com os desafios.

Para os professores, a relação entre teoria e prática constitui-se numa referência do trabalho pedagógico que se propõe a fazer rupturas paradigmáticas. Foi possível observar que, nas práticas relatadas, aparecem diversos tipos de atividades, entre elas os trabalhos de campo, a utilização da tecnologia, os projetos de ensino, o trabalho em equipes e as reflexões individuais para sistematização dos estudos.

Na análise dos relatos dos docentes, percebi que há ações que propiciam a autoria e o protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória. Também é possível afirmar que, em todas as aulas, pelo menos dois desses indicadores de inovação estavam presentes. Foi também verificado que esses docentes valorizavam as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender e tinham a clareza de que esse processo deveria formar futuros professores comprometidos, cidadãos críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Foi possível também verificar que os docentes lembravam com frequência e de maneira bastante latente situações em que os seus professores desenvolviam atividades consideradas diferenciadas por eles, nas quais eram colocados de maneira significativa como atuantes nas experiências, ou seja, eram estimulados a participar efetivamente de situações no processo de ensino e aprendizagem e no protagonismo dos estudantes. Essas dimensões são apontadas como essenciais por Cunha (1999). Meus interlocutores docentes aprenderam com seus ex-professores e agora se constituem como referentes para seus estudantes. É o processo cultural de formação em movimento.

De alguma forma, repetem essa cultura com seus alunos. Vivem com eles a didática que querem prescrever, assumindo, na formação de professores, as formas de ensinar que se constituem em conteúdo de aprendizagem. Ou seja, o professor, em especial o professor de Didática, ensina pelo exemplo, pelo que faz junto com seus

alunos, pelas metodologias que utiliza, pelas estratégias de relação que põe em prática e pelos modelos de avaliação que instaura. Sua docência é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos seus saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos.

Nas observações que fiz, percebi que muitos professores têm essa preocupação, da coerência entre o dizer e o fazer. Mas não registrei, de forma intencional, a exploração teórica dos fazeres que poderiam potencializar o processo de formação dos estudantes, articulando a forma e o conteúdo da Didática com bases teóricas mais consistentes. Mesmo assim, a coerência na ação foi notada pelos estudantes e marca positivamente a sua formação.

Chego ao final desta pesquisa com a consciência do muito que ainda existe para ser abordado e aprofundado sobre o tema. Os aprendizados foram muitos e foram construídos nos encontros, nas reflexões, nas idas e vindas que toda investigação exige, mas, principalmente, na experiência da escuta. Aprendi muito com as experiências compartilhadas, narradas e vividas pelos docentes e estudantes.

A pesquisa me proporcionou a vivenciar a aula do outro, os erros, acertos, equívocos e ajustes, assim como as formas de incentivo que utilizavam para mobilizar os estudantes.

Tive a satisfação de conviver com estudantes/professores que refletem a sua formação e desejam qualificá-la por meio de suas práticas. Eles enfrentam vários desafios no seu cotidiano, coerências e contradições, mas buscam se manter fortes e determinados ao longo do percurso formativo, atribuindo significado a cada experiência vivida e compartilhada.

## **Referências**

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: SP, 1999.

CUNHA, M.I. e FOSTER, Mary Margarete dos Santos. Trilhas investigativas que localizam a inovação na prática pedagógica da universidade: analisando experiências no curso de Direito. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai e KRAHE, Elizabeth D.

**Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007  
A.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

## **PIBID E PIBIC, FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Shirlei Alexandra Fetter<sup>45</sup>  
Raquel Karpinski Lemes<sup>46</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta estudo de investigação realizado com oito estudantes/concluintes do curso de História e Pedagogia que participaram, como bolsistas, do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e como bolsistas de iniciação à Pesquisa. O objetivo foi identificar suas percepções acerca das aprendizagens práticas desenvolvidas pela iniciação a docência e a pesquisa. Em consequência, o desenvolvimento sobre as percepções se apresentam por depoimentos revelados pelos estudantes sobre suas práticas alicerçadas ao conhecimento. Durante a análise percebeu-se que as colocações estão voltadas as reflexões sobre as quais potencializam suas atividades de ação docente e conseqüentemente a interação com a pesquisa científica.

**Palavras chave:** Científico. Inserção. Acadêmicos.

### **Introdução**

A temática traz à discussão o assunto abordado por professores que atuam na educação básica e estão concluindo a licenciatura. São eles, alunos dos cursos de História e Pedagogia vinculados a duas Instituições de Ensino Superior, sendo uma, as Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT, situada na Região do vale do Paranhana/RS, de caráter privado e a outra pública reconhecida como Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, situada na Capital gaúcha.

O estudo é caracterizado como qualitativo, pois sua intencionalidade é dar significado ao fenômeno dentro de seu contexto. À medida que busca a participação dos bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e da bolsa de iniciação a pesquisa, ambas fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), procura captar não só a aparência do

---

<sup>45</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional

<sup>46</sup> Mestre em Educação

fenômeno, mas suas essências. De tal forma, procurando explicar as relações e mudanças que se institui como essência na prática pedagógica.

O PIBID foi criado pelo Decreto nº 7219/2010, o qual regimenta o programa apresentado às universidades em 2007, ano de registro, quando foram apresentados os editais de abertura às instituições de ensino superior (BRASIL, 2010) para aderência. Com o propósito de desenvolver atividades interdisciplinares nas instituições públicas de ensino básico, desenvolve projetos de acordo com cada área de conhecimento, conduzindo-os ao contexto e às propriedades de cada escola. O projeto é desenvolvido por docentes universitários, docentes das escolas, que têm como função coordenar o trabalho na instituição, e estudantes de licenciatura, cuja função é a de integrar as atividades práticas.

O Programa Institucional apresentado ao incentivo de concessão de bolsas de iniciação científica (PIBIC), o qual tem por objetivo incentivar a carreira científica de um professor pesquisador (BRASIL, 2006). Visando o apoio as atividades científicas, desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa, destinam-se a estudantes de graduação integrados a projetos a partir de ações investigativas de seus orientadores. Além disso, têm por eficiência estimular os jovens a se tornarem profissionais da ciência e da tecnologia, em busca de avançarmos sobre os conhecimentos já existentes.

Requisitos para a aderência estão intitulados às instituições públicas, comunitárias ou privadas, que efetivamente desenvolvem pesquisa. Conforme o Decreto nº 4.728 de 9 de junho de 2003, os estudantes pesquisadores tornam-se bolsistas a partir da indicação dos professores orientadores. Proporcionar ao aluno bolsista, orientado por professor pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento e o raciocínio científico e a criatividade, decorrentes das condições criadas pela acareação direta com os questionamentos de pesquisa que se estendem o acesso e a integração do estudante à cultura científica (BRASIL, 2003).

Estratégias, fomentadas pela Capes, que contribuem à promoção dos processos de ensino e aprendizagem, por meio de produção científica e acompanhamento do professor, priorizam a autonomia investigativa dos estudantes. Reformular os conceitos e resolver problemas possibilitam espaços de discussão para que os estudantes se sintam capazes de se identificar aos processos. As experiências pedagógicas que se desenvolve, no contexto da realidade escolar, e a conseqüente interação com o espaço

de pesquisa influem - sobremaneira - no aprendizado das futuras professoras (FERNANDES, 2012).

Considerando as etapas na construção dos conhecimentos, o presente estudo tem identificado as percepções sobre as práticas realizadas pelas estudantes das licenciaturas na escola, a fim de refletir sobre essas práticas alicerçadas no construto da aprendizagem. Pretende-se - com esta análise - evidenciar pontos de aproximação existentes entre a sistemática realizada no trabalho do PIBID e os resultados alcançados através da iniciação a pesquisa, PIBIC, à aprendizagem.

A metodologia utilizada para realização deste trabalho, além da análise qualitativa, baseou-se na investigação exploratória, seu principal critério é familiarizar-se com o fenômeno investigado. Dando sentido à investigação o percurso destinou-se a elaborar uma análise sobre a influência da participação de acadêmicos dos cursos de licenciaturas nas questões que benefícios concedidos pela Capes e CNPq.

Dando sequência ao aprofundando do assunto, solicitou-se, por meio de entrevistas, que fossem relatados os benefícios encontrados durante o percurso acadêmico e, na sequência refletissem sobre os fatos e expressando, por meio de entrevistas, as reflexões obtidas. Assim, a pesquisa apresentada categorizou critérios de interesse sobre a análise da formação e o incentivo à iniciação, à docência e a pesquisa.

Ao iniciar os trabalhos, foi apresentado aos entrevistados que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido para que dessa forma a pesquisa fosse realizada de acordo com os trâmites legais. Tendo em vista o objetivo proposto da pesquisa, os registros individuais aconteceram com oitos bolsistas integrados ao curso de História e pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara/RS e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de Porto Alegre/RS.

Descreve-se, o desenvolvimento ao ponto inicial da pesquisa, assim como a origem e o contato com os estudantes das licenciaturas. Durante a coleta de informações obtidas dos bolsistas, havia o questionário com perguntas semiestruturadas, as quais, de forma geral lhes solicitava o relato sobre as contribuições da iniciação à pesquisa e a docência e de qual forma contribuíram para sua formação.

Mediante as considerações feitas após coleta de dados, foram identificados aspectos relevantes à relação do PIBID, com as atividades práticas exercidas na educação básica, essas oriundas de vivências concretas por atividades interdisciplinares envolvendo aprendizagem. Enfatizou-se o incentivo a produção científica como tendência das IES. Destacou-se ainda, que a sequência constitui-se de processos e

possibilidades para que o trabalho pedagógico e científico – e que o mesmo - seja constituído por aprendizagem.

Os dados coletados e apresentados formam submetidos à análise de conteúdo de acordo com Moraes (1999), sobre a qual emergiu a integração da pesquisa no ambiente acadêmico e as práticas pedagógicas interdisciplinares, ou seja, a relação dialética entre a teoria e a prática. Para elucidar a descoberta, inseriram-se fragmentos retirados dos depoimentos das entrevistas que revelam os benefícios e as reflexões conceituais e atitudinais quanto à inserção no processo científico e no início a docência por meio de procedimentos sobre o ensinar e o aprender.

Durante o trabalho, o incentivo foi a formação – por intermédio das bolsas - aos professores pesquisadores que atuam diretamente na escola. Enaltecendo o foco e as ações colaborativas o propósito é desenvolver alternativas para a superação dos problemas e obstáculos. Neste sentido, identifica-se – no processo de ensinar e aprender – que o estudo envolve diferentes contextos educacionais, os quais valorizem o trabalho em grupo, desenvolvendo ações interdisciplinares com intencionalidade pedagógica definida.

Definir o planejamento e as execuções de atividades significativas desenvolve o nível crítico da complexidade em direção à autonomia. De acordo com a formação, em espaços diferenciados que oportunizam a construção de conhecimentos - o programa de iniciação científica - compreende as ações de aperfeiçoamento e valorização dos profissionais da educação. Na direção tomada, entende-se que as investigações descritas e durante a proposta analisada neste artigo o estudo desenvolveu atividades que buscou contribuir para a formação a proporcionar espaços conscientes.

Nessa continuidade, referir-se aos questionamentos sobre as análises neste artigo, possibilitou o entendimento sobre as atividades realizadas. O que mais se observa é a contribuição da formação científica atrelada as práticas pedagógicas - desenvolvidas na escola - as quais se constituem pelo aperfeiçoamento docente em nível de graduação. Os incentivos partem intencionalmente, com o intuito em aperfeiçoar as atividades de iniciação à docência por incentivo da Capes, sendo eles, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior e os coordenadores institucionais.

## **As relações com a prática**

A temática discute o assunto abordado por professores que atuam na educação básica. À medida que se busca a participação, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, (PIBID) e da Bolsa de Iniciação à Pesquisa, ambas fomentadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), procura-se captar não só a aparência do fenômeno, mas sua essência, procurando explicar dessa forma as relações e mudanças que se constituem como essência na prática pedagógica.

O PIBIC tem por objetivo incentivar a carreira científica de um professor pesquisador (BRASIL, 2003), visando ao apoio às atividades científicas desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa, destinando-se a estudantes de graduação integrados a projetos a partir de ações investigativas de seus orientadores. Além disso, têm por eficiência estimular os jovens a se tornarem profissionais da ciência e da tecnologia, em busca do avanço dos conhecimentos já existentes.

Os requisitos para a aderência estão destinados às instituições públicas, comunitárias ou privadas, que efetivamente desenvolvem pesquisa. Conforme o Decreto nº 4.728, de 9 de junho de 2003, os estudantes pesquisadores tornam-se bolsistas a partir da indicação dos professores orientadores. O projeto visa proporcionar ao aluno bolsista, orientado por professor pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento e o raciocínio científico e a criatividade, decorrentes das condições criadas pela acareação direta com os questionamentos de pesquisa, que se estendem ao acesso e à integração do estudante à cultura científica (BRASIL, 2003).

Estratégias fomentadas pela CAPES, que contribuem à promoção dos processos de ensino e aprendizagem, por meio de produção científica e acompanhamento do professor, priorizam a autonomia investigativa dos estudantes. Reformular os conceitos e resolver problemas possibilitam espaços de discussão para que os estudantes se sintam capazes de se identificar com os processos. As experiências pedagógicas que se desenvolvem no contexto da realidade escolar, e a conseqüente interação com o espaço de pesquisa influem - sobremaneira - no aprendizado das futuras professoras (FERNANDES, 2012).

Considerando as etapas na construção do conhecimento, o presente estudo tem identificado as percepções sobre as práticas realizadas na escola pelas estudantes das

licenciaturas, a fim de refletir sobre essas práticas, alicerçadas no constructo da aprendizagem. Pretende-se - com esta análise - evidenciar pontos de aproximação existentes entre a sistemática realizada no trabalho do PIBID e os resultados alcançados através da iniciação à pesquisa, PIBIC, à aprendizagem.

### **Tecendo relações entre os incentivos Capes e a formação docente**

Em sequência, este espaço envolverá as evidências de contribuição do PIBID e PIBIC, dialogando entre as ações teóricas e práticas a fim de socializar o conhecimento. Apresentam-se, na continuidade, os dizeres que proporcionaram os recortes que fazem menção à experiência de atuação profissional e científica vivenciada no contexto acadêmico e as compreensões interpretativas sobre a realização dessas atividades diante da profissão docente. Freitas (2002) define esse processo de atuação como a relação profissional do licenciando com o contexto educacional, que se constitui por meio da aprendizagem, caracterizando o envolvimento do futuro docente com o seu campo de atuação.

Nesse processo, o licenciando realiza as atividades práticas decorrentes da realidade, tanto da Educação Básica, pelo PIBID, como na Educação Superior, através de produções científicas, conforme destaca A1, aluna do curso de Pedagogia da FACCAT:

*Pelo motivo de ter sido bolsista durante o processo de graduação, tive a oportunidade de vivenciar as atividades de pesquisas realizadas no grupo com uma colega. Essa pesquisa durou dois anos. Após ter sido concluído este projeto, fomos novamente convidadas a participar de outro projeto, na mesma instituição, porém com outro viés de pesquisa.*

Integrar universidade e educação básica, a instituição escolar, é um dos procedimentos definidos à formação dos licenciados. Aos docentes experientes cabe tornarem-se coformadores de futuros professores da rede básica de ensino, conforme A1: “Penso que é através dessas iniciativas que acabamos fazendo relação da pesquisa acadêmica com a prática pedagógica. Já realizei diversos escritos em formas de relatos, experiências sobre a minha prática para participar de eventos”. Consequentemente, o projeto tem por objetivo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, os quais envolvem a escola e a universidade, flexibilizando as relações e as melhorias no processo de ensinar e de aprender, tanto na educação básica quando na universidade.

Complementa A2, aluno do curso de História da FACCAT:

*Pesquisa é sempre importante, principalmente se inserida na sala de aula. Faz parte do processo de formação, se não for estimulado esse viés de pesquisador, não se vai adquirir a bagagem que se faz necessária para chegar à sala de aula. O ato pedagógico passa por essa formação, é importante relacionar a pesquisa com a atividade prática.*

A agilidade docente permite o exercício reflexivo na prática, sobre a prática e para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. Conforme Tardif (2002), essa prática pode ser interpretada como um procedimento de aprendizagem por meio do qual os docentes transcrevem sua formação e a reproduzem profissionalmente. Nesta continuidade, a adaptação à profissão docente elimina o que tem sido representado unicamente pelo discurso teórico, abstrato ou sem nexos com a realidade vivida; de certa forma, busca-se a abordagem, de uma maneira ou de outra, relacionada à prática.

Flores (2010) apresenta a concepção de que a integração profissional antecipatória, isto é, durante o processo formativo acadêmico, ameniza o choque causado pela interação profissional que ocorre com a realidade escolar no momento de atuação prática do novo docente. Assim afirma A3, acadêmica de Pedagogia FACCAT: “O projeto PIBID tem nos incentivado a pesquisar, à pesquisa-ação, ou seja, pesquisar sobre a nossa prática com pesquisas amplas, neste sentido entendo que o curso tem caminhado para isso”. Tal afirmação se caracteriza pelo processo de socialização profissional, o qual relaciona as ideias construídas na academia com a realidade escolar na prática.

Ao apresentar as contribuições do PIBID à formação de professores pesquisadores da educação básica em cursos de nível superior, adota-se a proposta de estímulo à pesquisa, com a intenção de preparar professores capazes de refletirem sobre sua prática profissional mediante uma atitude investigativa (RAUSCH, 2010). Mesmo assim, é inibido o estímulo à produção científica na graduação, conforme evidenciado pela aluna A1, licencianda em Pedagogia pela FACCAT:

*Consegui uma pequena interação e integração, passando a ter conhecimento de como se produz um artigo científico, através da participação no PIBID. Durante o curso, não foi exigido realizar pesquisa, mas os dois artigos que construí, apresentei e publiquei, durante a graduação, foram através da minha participação no PIBID. No relatório de estágio, sobre as minhas questões escritas, acredito que consegui evoluir, por estar agregada ao programa pelo meu envolvimento e por estar participando das pesquisas de grupo e da aplicação prática; de certa forma, também aprendi coisas em relação à escrita. Assim como já citado, relaciono a formação e a minha integração ao PIBID e saliento a importância da construção de artigos, faltando inserir nas disciplinas o hábito da escrita, da leitura, da pesquisa e da produção acadêmica.*

Para apresentar a questão e o distanciamento existente entre a escola e a universidade, o PIBID tem condições de estabelecer a relação entre as instituições, proporcionando ao aluno das IES o acesso e o convívio com as escolas, a fim de proporcionar-lhe uma formação qualitativa por meio do ensino nas escolas públicas. Estas relações possibilitam aos alunos das licenciaturas aprenderem a integrar-se à escola, e, conseqüentemente, dispor de soluções e questionamentos para melhorar o ambiente escolar.

A universidade é considerada, atualmente, como espaço em que ocorre a produção científica, materializada pela pesquisa. Essa ocorrência, por vezes, constitui-se em conhecimento entrelaçado com atividades realizadas que não valorize apenas o conhecimento já adquirido, mas que se adapte às novas necessidades (BORGES e FONTOURA, 2010). Afirma A2, do curso de História da UFRGS: “Um docente precisa estar sempre se atualizando, reciclando e produzindo novos conhecimentos”. Partindo da presunção de que o processo de humanização do homem está vinculado ao relacionamento de sua existência com o mundo, cabe à educação possibilitar isso, por intermédio de uma aprendizagem sustentada pela docência inteligível, baseada na pesquisa científica (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Tendo em vista esse pressuposto, a pesquisa científica na universidade tem sido considerada por Rodrigues (2006) espaço de vivências culturais universais -, possibilitando a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo organizada para a formação docente, aproximando a realidade científica das necessidades profissionais – requerendo profissionais qualificados – e fazendo do conhecimento não só o discurso teórico, mas o exercício prático da produção de tais conhecimentos. Tal afirmação se qualifica pela produtividade acompanhada de dissecação reflexiva e criativa, subsidiando os profissionais da educação a ingressarem na atuação docente de maneira competente e atuante.

Dando continuidade ao tema, a pesquisa científica objetiva a construção e reconstrução evolutiva dos saberes humanos - sendo metodicamente planejado e executado - através de raciocínio exigindo critérios e processamento das informações. Os trabalhos elaborados durante a graduação têm por responsabilidade produzir ciência ou, inicialmente, dela emanar (DUARTE JÚNIOR, 2010). A pertinência da pesquisa é exemplificada no relato de A3, aluna do curso de História da UFRGS:

*É importante estimular a pesquisa desde o início da jornada de formação à prática do ofício, pois é uma das importantes ferramentas. Não basta só teoria. Durante minha formação na graduação, tive contato com a iniciação à pesquisa científica já no quarto semestre. Foi uma excelente oportunidade participar de um projeto de iniciação científica com o professor que depois viria a ser meu orientador no TCC.*

O processo de formação acadêmica mantém o ensino restrito apenas aos conhecimentos teóricos existentes, está de certa forma, correndo o risco de exercer práticas arcaicas. A busca de conhecimento pela pesquisa é apontada por Freire (1996) como a tentativa de encontrar soluções intensificadas pela descoberta. Quando se instiga a curiosidade, desperta o interesse de ir além. Em conformidade com essa ideia: “Meu envolvimento com a pesquisa, enquanto bolsista de iniciação científica, me permitiu desenvolver minhas próprias pesquisas, bem como conhecer com profundidade as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação”, posiciona-se A3, aluna do curso de Pedagogia da UFRGS.

Um segundo aspecto imprescindível é a instituição exercer sua função essencial na formação de seus membros como profissionais competentes, definido por Masetto (2008) como princípio das instituições de ensino superior, que busca resolver as necessidades de uma sociedade - enquanto instância educativa responsável pela formação de seus membros como cidadãos humanos, integrados socialmente e profissionais competentes. Logo, faz-se necessário evidenciar a pesquisa como princípio a estender-se como círculos de conhecimento. Afirma A3, estudante de Pedagogia da FACCAT:

*É a partir das vivências acadêmicas que tu passas a perceber o quanto a pesquisa faz parte do ser professor, não tem como ser professor sem ser pesquisador, e dificilmente tu serás um bom professor se não pesquisar. Mesmo que em algumas disciplinas a pesquisa científica não foi uma evidência, no meu caso, tive a oportunidade de estar inserida em um grupo que me proporcionou o aprofundamento, além do básico, para me tornar uma professora pesquisadora.*

Com efeito, aos alunos dos cursos de licenciaturas, a qualidade da universidade e o desempenho em se tornarem mais questionadores são fatores de extrema importância, entretanto a pesquisa científica tem por desígnio a busca por soluções às problemáticas da realidade prática docente. Para tanto, ressalta-se que a pesquisa tenha o espírito investigativo. Complementa Lüdke (2001) que a pesquisa aprofunda o conhecimento e a torna capaz de contribuir para o desenvolvimento, para o conhecimento e a compreensão do mundo em que o aluno se insere. Apesar disso, A2, aluna do curso de Pedagogia da UFRGS, sustenta: “Tive a oportunidade de participar de grupo de pesquisa como bolsista de iniciação científica. Durante toda a graduação, fui aluna-

bolsista de um projeto que tinha convênio com quatro universidades do país, em que se pesquisava sobre políticas educacionais no Brasil”.

A pesquisa - enquanto processo -, procurando favorecer o desenvolvimento cognitivo, contribui para o crescimento e a aprendizagem do pesquisador. O parecer dado por A3, da Pedagogia da UFRGS, contempla a ideia: “O fato de ter sido bolsista de iniciação científica ajudou bastante também, considero esse aspecto papel fundamental na minha formação”. Deste modo, a pesquisa científica propicia o estímulo reflexivo do conhecimento, isto é, abre a mente dos graduandos para o mundo da ciência (LÜDKE, 2001).

Os questionamentos sobre o papel das universidades, o ensino, o fomento e o desenvolvimento da pesquisa, consideram-na agente formador capaz de disseminar o conhecimento. Certifica A1, do curso de História de UFRGS: “Foi enquanto bolsista de iniciação científica que tive a oportunidade de adentrar profundamente no universo da pesquisa acadêmica”.

Moura (2010) argumenta que a experiência prática - realizada pelo bolsista - ainda precisa ter um aprofundamento maior. Em consequência, a formação do professor pesquisador - a partir da produção e socialização de novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente - qualifica o ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos, proporcionando, assim, metodologias ativas, desenvolvendo trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

Neste contexto, considera-se o desenvolvimento de profissionais docentes enquanto colaboradores da qualificação do ensino no país. Entretanto, além da formação inicial de professores, há de se pensar também no acompanhamento dos professores iniciantes, partindo-se do princípio de que a pesquisa se apresenta com o objetivo de investigação do docente, fazendo-se perceptíveis os questionamentos em busca de soluções dos problemas sociais e culturais.

Os dados analisados nesta categoria evidenciam pontos de aproximação existentes entre a sistemática realizada no trabalho do PIBID e os resultados alcançados por meio da iniciação à pesquisa, PIBIC. De certa forma, os programas têm contribuído para a formação inicial de professores. Além disso, contextualizam a realidade do sistema educacional brasileiro, pela relação entre o conhecimento prático e teórico na profissão docente, proporcionando aos licenciados uma formação ampliada, participativa, destacando-se, assim, os processos em que os bolsistas estão envolvidos.

## **Considerações finais**

Os dados analisados nesta categoria evidenciam pontos de aproximação existentes entre a sistemática realizada no trabalho do PIBID e os resultados alcançados através da iniciação a pesquisa, PIBIC, à aprendizagem e em que o programa tem contribuído para a formação inicial de professores, contextualizando à realidade do sistema educacional brasileiro, pela relação do conhecimento prático e teórico acerca da profissão docente, proporcionando aos licenciados, uma formação ampliada com participação, assim como, destaca-se a os processos em que os bolsistas estão envolvidos. Os resultados das ações realizadas no âmbito, educacional, de cada projeto estão ganhando visibilidade sobre as práticas de iniciação, organizados pelas IES formadoras, valorizando tanto o conhecimento, em níveis local, regional e nacional.

Os trabalhos sistematizados, de aportes literários, apresentam reflexões que dialogam entre a teoria e a prática, resultando no processo de ida e vinda, perdurável do estudante das licenciaturas, entre os ambientes da escola e da universidade. A partir desta análise e do diálogo estabelecido entre os autores, com os participantes da pesquisa. Conclui-se, assim que o programa assume o compromisso de atuar na docência, acreditando que a formação de professores está pautada na ideia de que a escola é um espaço de atividade docente, o qual oportuniza experiências que possibilitam, aos futuros educadores, uma formação voltada para a autonomia.

Neste artigo, foi possível constatar que as ações de âmbito coletivo apresentam enorme potencial em contribuir, não só para atuação pedagógica, mas para compreender as complexas relações que caracterizam sobre o fazer pedagógico e a produção científica. Neste sentido, o estudo sobre as políticas públicas, de incentivo a formação docente no aspecto pedagógico/prático que apresenta como sequencia a relação com o científico, permite-se compreender os diversos atores envolvidos, sua prática reflexiva constituindo-se como mecanismo de formação que favorece tanto sua tomada de consciência como a transformação de suas práticas.

Infere-se as evidenciadas entre os dois aspectos, referenciados pelos acadêmicos, de motivação intrínseca, a qual contribui significativamente para sua constituição enquanto professores pesquisadores. Considerando-se os incentivos, disponibilizados pelas Capes, à formação do profissional em educação como fator positivo, visto seu potencial de causar desestabilização e, ao mesmo tempo, provocar avanços e importantes mudanças atitudinais, fundamentais na formação de professores reflexivos.

Destarte, é necessário que desde o início da formação, estudantes da educação, sejam postos em contato com a cultura científica, ou seja, com a maneira científica de produzir novos conhecimentos agregando-se as principais atividades humanas que se adaptam e se reconstituem ao longo da história.

Acima de tudo, se faz preciso permitir-se como criativos, curiosos, inovadores e capazes de sonhar. Esses são os principais nutres científicos da ação docente.

## Referências

BORGES, L. P. C.; FO NTOURA, H. A. Trilhando Caminhos na Formação Docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. Anais XV ENCO NTRO NACIO NAL D E D ID ÁTICA E PRÁTICA D E ENSINO, 2010, Belo Horizonte, v. 15. p. 1-8, 2010. Disponível em: [http://intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo\\_10.pdf](http://intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_10.pdf). Acesso em: Mai. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 25/06/2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: Mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.728 de 09/06/2003. Estabelece as normas. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Disponível em: <http://cnpq.br/pibic>. Acesso em: Mai. 2017.

DUARTE JÚNIOR, J. F. O sentido dos sentidos. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

FERNANDES, E. V. Psicologia da educação escolar moderna. Aveiro/Portugal: Edipanta, 2012.

FLORES, M. A. Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182 - 188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84816931003>. Acessado em: 03 Mai. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. V. *Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acessado em: 19 Mai. 2017

LÜDKE, M. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

MASETTO, M. T. *Docência na Universidade*. 9. ed. Campinas, SP: Papiros, 2008.

MORAES, R. *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, J. D. P. *A universidade e os professores: perspectivas para uma formação humana*. *Revista Formação*, n.17, volume 2 – p. 3, Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

RAUSCH, R. B. *Reflexividade e Pesquisa: Articulação necessária na formação inicial de professores*. Blumenau. Edifurb, 2010.

RODRIGUES. A. de. J. *Metodologia Científica: completo e essencial para a vida universitária*. São Paulo: Avercamp, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

## PILOTO DO PROGRAMA TRANSVERSAL DE FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karla Rafaela Haack  
Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Atua no programa de fortalecimento  
de vínculos no ambiente escolar (PFVAE) da Secretaria de Educação, Cultura e  
Esportes do município de Taquara  
Email: [krh.psi@gmail.com](mailto:krh.psi@gmail.com)

Monica Faccio  
Professora da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município de Taquara

Antônio Edmar Teixeira de Holanda  
Secretário de Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município de Taquara

**Resumo:** A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, sendo uma etapa importante na formação da identidade e momento de diversas transformações biopsicossociais. Realizou-se entre os meses de agosto e dezembro de 2017 um projeto de intervenção em uma escola do município de Taquara com o objetivo de fortalecer os vínculos no ambiente escolar. Os encontros ocorreram de maneira semanal, com grupo de meninas com idades entre 12 e 15 anos. O objetivo dos encontros foi promover a discussão e reflexão sobre temáticas escolhidas pelas próprias adolescentes, levando informações e gerando conhecimento. As temáticas escolhidas pelas adolescentes foram: o papel da mulher na sociedade; relacionamentos; valorização do corpo; dúvidas sobre saúde; preconceito; relacionamentos; violência escolar, doméstica e conjugal; ao longo dos encontros foi percebida a necessidade de trabalhar a temática da resolução de conflitos e este tema foi incluído. Foram empregados como recursos dinâmicas de grupo, jogos didáticos, vídeos de curta duração, músicas, filmes, rodas de conversas e debates. Foi possível perceber ao final do processo um aumento do nível de informação das adolescentes participantes acerca de seus direitos e deveres enquanto mulher, sobre cuidados com o corpo e saúde que impactaram na autoestima, favorecendo a adoção e práticas e comportamentos mais assertivos, especialmente relacionados a situações de violência e conflitos que refletiram na sala de aula. Desta forma, o programa de fortalecimento de vínculos no ambiente escolar foi mantido no ano de 2018, na mesma escola, com o objetivo de tornar as adolescentes participantes, agentes de transformação para multiplicar o conhecimento adquirido. Além disso, o projeto foi ampliado para mais quatro escolas do município, o que destaca a importância

do trabalho interdisciplinar para promoção e prevenção de comportamentos e atitudes mais saudáveis, que impactam no aprendizado e transformam a vida das participantes.

**Palavras-chave:** Fortalecimento de vínculos. Interdisciplinaridade. Intervenção. Adolescência. Grupo.

## 1. Introdução

A adolescência é marcada por transformações no desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social, sendo o período que ocorre entre a infância e a fase adulta, correspondendo a faixa dos 10 aos 19 anos, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004). As principais mudanças correspondem ao crescimento dos ossos, amadurecimento de características sexuais (possível iniciação sexual), alterações de humor, afirmação da identidade, necessidade de experimentação (o que pode incluir comportamentos de risco), questionamentos constantes sobre a vida, formação de grupos e outros (FILIPINI; PRADO; FELIPE; TERRA, 2010; AMARAL; SANTOS; PAES; DANTAS; SANTOS, 2017; BECKER, 2017).

Neste período, o adolescente desenvolve seus princípios, valores, crenças e atitudes, através da sua socialização. A escola se constitui como um local de destaque para o processo de desenvolvimento. Uma escola protetiva, que promove o diálogo, valoriza o aluno, incentiva o coletivo, que promove o afeto, respeito e a participação da família e da comunidade é capaz de ensinar valores e criar um ambiente saudável e de confiança para a aprendizagem (ASSIS, 2005).

Adolescentes que se sentem confiantes e protegidos na escola, são mais participativos e possuem relações interpessoais mais positivas com colegas e professores, sendo assim mostram-se mais resilientes. Os adolescentes que demonstram indiferença, sentimento de injustiça e discriminação apresentam-se menos resilientes (ASSIS, 2005). A resiliência é a capacidade de superar e se recuperar de situações adversas e traumáticas que ocorrem ao longo do desenvolvimento, pessoas mais resilientes apresentam autoestima positiva, maiores habilidades nas relações humanas, disciplina, responsabilidade e tolerância ao sofrimento (ANGST, 2017).

Uma das maiores preocupações de cuidadores e educadores diz respeito ao que o adolescente faz em seu tempo livre (PESTANA, 2016). A exposição a comportamentos de risco, como baixos níveis de atividade física, hábitos alimentares inadequados,

tabagismo, consumo de álcool, envolvimento com drogas ilícitas, comportamentos sexuais de risco e envolvimento em situações de violência, são uma preocupação com as crianças e adolescentes, especialmente que vivem em comunidades menos favorecidas economicamente (ROBERTS et al., 2004; FEIJÓ; OLIVEIRA, 2001; HAACK et al., 2010).

Considerando que a educação não se desenvolve apenas no contexto e turno escolar, atividades desenvolvidas em turno inverso (como artísticas, recreativas, desportivas ou de prevenção) promovem um reforço da aprendizagem. Crianças e adolescentes que participam de atividades extracurriculares apresentem melhores índices de ajustamento emocional e desenvolvimento escolar mais adequado quando comparadas às que não participam (FERNANDES MATIAS, 2009).

Desta forma, o adolescente necessita de profissionais capazes de incentivar a superação de dificuldades de maneira afetiva, tornando assim a escola um lugar de proteção (ASSIS, 2005). A prática multiprofissional, integrando saberes de diferentes áreas do conhecimento, como psicologia e pedagogia podem contribuir para um desenvolvimento mais saudável e positivo (FERNANDES MATIAS, 2009).

Neste sentido, debater, compreender e aprimorar as relações afetivas na vida comunitária, seja na escola, na família ou em grupos sociais é um desafio de todas as pessoas. Vivemos em um tempo social onde impera o individualismo e a busca de desejos próprios (BAUMAN, 2001). Vivemos em uma sociedade onde cada vez mais privilegia o individual e não o coletivo, sendo o grande desafio das escolas fazer o rompimento deste paradigma excludente e violento.

A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município de Taquara, traz esse tema de forma transversal pensando na formação subjetiva e cidadã de novas gerações, pois entende que a construção de uma sociedade livre de violência, opressão e discriminação é de sua responsabilidade. Assim sendo, cria no ano de 2017 o programa de fortalecimento de vínculos no ambiente escolar (PFVAE), com o objetivo geral de promover a discussão e reflexão sobre comportamentos de risco, prevenção e promoção de hábitos e estratégias saudáveis no desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes. Com objetivos específicos de (re)conhecer e atuar no enfrentamento de problemas de opressão que envolvem relações econômicas e afetivas, projeto de vida, vergonha, preconceito, humilhação, autoestima, falta de motivação, resgatando valores e crenças de meninas em situação de vulnerabilidade ou vítimas de violência, bem como ampliando a compreensão sobre a irmandade entre as meninas contribuindo para uma

cultura de paz, de exercício de cidadania e a construção de um espaço escolar mais saudável que priorize pela subjetividade e respeito as diferenças, fortalecendo assim os vínculos.

## **2. Desenvolvimento**

O programa de fortalecimento de vínculos no ambiente escolar (PFVAE) consistiu em um grupo de prevenção a comportamentos de risco, no contra turno escolar com 20 adolescentes do sexo feminino, que eram membros permanentes visando a continuidade das tarefas e a construção e manutenção do vínculo. Os encontros ocorreram de maneira semanal no período de agosto e dezembro de 2017, utilizando como estratégia a orientação antecipatória, que propõe um trabalho através do reconhecimento de capacidades, aconselhamento e apoio (MALDONADO; CANELLA, 2003).

O grupo foi coordenado por uma psicóloga, com ampla experiência no trabalho com adolescentes. O papel da coordenadora foi de propor as tarefas, mediar a execução das mesmas, promovendo a autonomia das participantes e intervindo apenas quando necessário. Os pais foram informados sobre os objetivos dos encontros e assinaram um Termo de Consentimento autorizando a participação das adolescentes.

Em um primeiro momento, o objetivo do trabalho foi a construção do vínculo, desta forma, foram utilizadas dinâmicas de grupo para que as adolescentes pudessem deixar a vergonha de lado e fossem se conhecendo e conhecendo a coordenadora do grupo. Em uma segunda etapa, foram propostas técnicas de relaxamento, para baixar o nível de ansiedade nas rodas de conversa para que começassem a falar no grande grupo.

Os assuntos que foram trabalhados, foram escolhidos no primeiro encontro com as adolescentes, que receberam um papel em branco, para que anonimamente escrevessem sobre que temas gostariam de trabalhar nos encontros. As temáticas escolhidas foram: o papel da mulher na sociedade; relacionamentos; valorização do corpo; saúde; preconceito; violência escolar, doméstica e conjugal. No primeiro encontro foram estabelecidas as regras, que foram criadas pelo próprio grupo, apenas foi sugerido pela coordenadora que os assuntos discutidos ao longo dos encontros não fossem debatidos no horário de aula ou em outros espaços, possibilitando um ambiente reservado para questionamentos e a socialização de experiências, respeitando assim aspectos éticos. Foi combinado que o uso de celular só deveria ser autorizado em caso

de extrema necessidade e definido que quando uma pessoa estava falando, o grupo deveria respeitar e esperar sua vez de falar. A coordenadora ainda deixou claro que cada opinião seria respeitada, não existindo respostas certas ou erradas, incentivando assim que elas pudessem falar de maneira aberta e tranquila sobre qualquer coisa.

Ao longo dos encontros foi percebida a necessidade de trabalhar a temática da resolução de conflitos, uma vez que entre as adolescentes aconteceram brigas no período escolar, e este tema foi incluído. Essa situação atrapalhou o andamento do grupo durante três encontros, e a coordenadora mediou a conversa entre as adolescentes promovendo a reconciliação e resolução do problema através do círculo de paz. Foram empregados como recursos dinâmicas de grupo, jogos, vídeos de curta duração, músicas, filmes, rodas de conversas e debates.

Com relação a temática "o papel da mulher na sociedade" foi feito um resgate histórico dos direitos da mulher, das conquistas ao longo do tempo e da importância que cada uma delas possui. Como estratégias foram utilizadas fotos de mulheres de destaque na sociedade e seu papel, foi realizada uma dinâmica sobre o que elas definiam como direitos dos homens e direitos das mulheres, no qual foi possível perceber que, para elas ainda não estava totalmente claro que independente de ser homem ou mulher os direitos são iguais.

Relacionamentos foi o tema no qual surgiram maiores dúvidas entre as adolescentes. Nestes encontros foram utilizadas como estratégias jogos (verdade ou consequência), rodas de conversas e debates. As principais dúvidas foram com relação a como contar para os pais sobre já ter ficado, como solicitar que eles as deixem namorar em casa e, como conversar sobre sexualidade. No jogo verdade ou consequência, os maiores questionamentos foram referentes a curiosidade em saber sobre as relações amorosas das colegas, se já haviam beijado, namorado e se ainda eram virgens. Surgiram nas rodas de conversa, questões relacionadas a ciúmes e situações pontuais alusivas a como lidar com problemas de relacionamento na escola e com as amigas.

O que mais se destacou nesta temática, foi perceber que mesmo incentivando uma comunicação saudável das adolescentes com os pais e/ou cuidadores e, por vezes até treinando com elas possíveis diálogos, os mesmos não estavam abertos ou preparados para lidar com a questão e não eram muito assertivos, por vezes fugindo, evitando ou xingando as adolescentes por querer falar sobre. Ainda sobre relacionamentos, foi passado o filme "Nerve: um jogo sem regras", que é um filme que retrata um game entre adolescentes, no qual é lançado um desafio pelas pessoas que

seguem o perfil do jogador e propõe tarefas que devem ser executadas. Através do filme, foi possível trabalhar questões como relacionamentos em redes sociais, questionar até que ponto vale se arriscar para fazer algo em troca de amizade, fama e exposição e, foram debatidos questões pertinentes a segurança na Internet.

As temáticas “valorização do corpo” e “saúde” foram abordadas através de rodas de conversa e bate papo, as principais dúvidas eram relacionadas a iniciação sexual, tabus sobre sexualidade, falta de informações sobre o desenvolvimento do corpo, menstruação, cuidados para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez.

Outro ponto de destaque na intervenção foi a temática do preconceito, que foi trabalhada através da exibição do filme “Um sonho possível”, que relata a vida de um menino que viveu fugindo de diversos orfanatos, que foi abandonado devido a negligência da mãe viciada e que é adotado por uma família rica, a família sofre preconceito por ter adotado um jovem negro e o jovem sofre com discriminação até que começa a se destacar no futebol americano. Nesta temática, foi utilizada ainda uma dinâmica para trabalhar a empatia, pois acredita-se que se tornando mais empáticas umas com as outras o preconceito tende a diminuir.

A última temática trabalhada foi a “Violência escolar, doméstica e conjugal”. Esse tema foi colocado propositalmente como última temática, pois acredita-se que quanto maior o vínculo e a confiança do grupo, mais fácil de trabalhar está temática que é forte e pode suscitar diversos sentimentos. Foram utilizadas como estratégias para trabalhar a questão da violência, músicas que traziam conteúdos sobre a violência e que faziam parte do dia a dia das adolescentes. Também aconteceram rodas de conversa, discussão de situações e foram exibidos vídeos de curta duração. As meninas foram orientadas sobre como denunciar as situações de violência, sobre os tipos de violência existentes. Houveram diversos relatos sobre a temática, o que evidencia que a violência faz parte direta ou indiretamente do cotidiano das adolescentes atendidas.

Por fim, ocorreu uma cerimônia de formatura, no qual as adolescentes puderam expor parte do aprendizado adquirido ao longo dos encontros para a equipe diretiva da escola e para a secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Na oportunidade foram entregues certificados para as participantes que tiveram no mínimo 75% de frequência ao longo das intervenções.

## **Considerações Finais**

O objetivo dos encontros foi promover a discussão e reflexão sobre temáticas escolhidas pelas próprias adolescentes, levando informações e gerando conhecimento. Realizou-se um recorte com meninas cidadãs, contra a violência a discriminação, por compreender que, infelizmente são as meninas, mulheres e idosas as maiores vítimas de violência, assim sendo realizar um debate aprofundado da necessidade de realizar o enfrentamento de qualquer forma de violência, opressão e discriminação é uma agenda que a educação do município de Taquara assumiu com responsabilidade. Ocupar o tempo livre, promovendo um desenvolvimento mais saudável, contribuindo para formação da identidade, estimulando a autonomia e a competência social, geram ganhos significativos no rendimento escolar, na motivação, socialização e na autoestima das participantes.

Foi possível perceber ao final do processo um aumento do nível de informação das adolescentes participantes acerca de seus direitos e deveres enquanto mulher, sobre cuidados com o corpo e saúde que impactaram na autoestima, favorecendo a adoção de práticas e comportamentos mais assertivos, especialmente relacionados a situações de violência e conflito que refletiram na sala de aula, conforme relatos da equipe diretiva. Obter um espaço no qual pudessem falar sobre seus relacionamentos, tirar dúvidas e debater com as colegas, promove atitudes mais positivas nas adolescentes, prevenindo que adotem comportamentos de risco e se coloquem em relacionamentos abusivos, que podem futuramente fazer com que abandonem a escola.

Assim sendo, o programa de fortalecimento de vínculos no ambiente escolar foi mantido no ano de 2018, na mesma escola, com o objetivo de tornar as adolescentes participantes, agentes de transformação para multiplicar o conhecimento adquirido. Além disso, o projeto foi ampliado para mais quatro escolas do município, o que destaca a importância do trabalho interdisciplinar para promoção e prevenção de comportamentos e atitudes mais saudáveis, que impactam no aprendizado e transformam a vida das participantes. Destaca-se ainda o papel da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município que compreendeu a importância desta intervenção, dando todo suporte para que pudesse tornar-se realidade.

## Referências

AMARAL, Alice Mayra Santiago et al. Adolescência, gênero e sexualidade: uma revisão integrativa. *Revista Enfermagem Contemporânea*, v. 6, n. 1, p. 62-67, 2017.

ANGST, Rosana. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia argumento*, v. 27, n. 58, p. 253-260, 2017. ASSIS, Simone G. et al. Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes. *Armazem das Letras*, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; LÍQUIDA, Modernidade. Trad. Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. BECKER, Daniel. O que é adolescência. Brasiliense, 2017.

FEIJÓ, Ricardo Becker; OLIVEIRA, Ércio Amaro de. Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de pediatria*. Porto Alegre. Vol. 77, supl. 2 (nov. 2001), p. S125-S134, 2001.

FERNANDES MATIAS, Neyfsom Carlos. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. *Psicologia em Revista*, v. 15, n. 3, p. 120-139, 2009.

FILIPINI, Cibelle Barcelos et al. Transformações físicas e psíquicas: um olhar do adolescente. *Adolescência e saúde*, v. 10, n. 1, p. 22-29, 2013.

HAACK, Karla Rafaela et al. Intervenção comunitária com grupo de adolescentes: relato de experiência do projeto EBA. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 44, n. 1, 2010.

MALDONADO, Maria Tereza; CANELLA, Paulo. Recursos de relacionamento para profissionais de saúde: A boa comunicação com clientes e seus familiares em consultórios, ambulatórios e hospitais. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 2003.

PESTANA, Leonor et al. Repercussões das atividades domésticas e de lazer no rendimento escolar dos adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, n. 2, 2016. ROBERTS, Chris et al. Young people's health

in context. World Health Organization Regional Office for Europe, 2004. World Health Organization. Definitions. World Health Organization, 2004.

## TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA DISSOLUÇÃO DO AÇÚCAR E O INÍCIO DO ATOMISMO

Taís Oliveira Martins  
Mestranda em Educação UFRGS  
oliveiramartins.tais@gmail.com

Marcelo Leandro Eichler  
Doutor em Psicologia, Professor PPGEdu UFRGS  
exlerbr@gmail.com

**Resumo:** Para a realização deste trabalho buscou-se acompanhar o desenvolvimento da tomada de consciência sobre conservação da substância, da massa e do volume através da experiência sobre a dissolução de açúcar, originalmente realizada por Jean Piaget juntamente com sua equipe e publicada na obra *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança* para assim compreender quais conceitos deveriam ter sido desenvolvidos pelo sujeito antes do estudo da atomística que ocorre durante o Ensino Médio. Foram entrevistadas 10 crianças e adolescentes com idades entre 3 e 16 anos, onde através da realização do experimento e da utilização do Método Clínico foi possível estabelecer os níveis de desenvolvimento envolvidos na tomada de consciência sobre os fenômenos observados e que poderiam auxiliar no posterior estudo da atomística.

**Palavras chave:** Consciência, Atomismo, Conservação, Substância, Massa, Volume.

### Introdução

Quando lidamos com a educação em ciências, não há dúvidas de que um dos temas mais complexo e controverso é aquele que trata do atomismo. O nível de abstração necessário para compreender aquilo que não se pode ver, tocar, manipular é um dos pilares para esta complexidade. A busca por soluções para os problemas da aprendizagem em ciências tem gerado inúmeras pesquisas que abordam o tema por diversos ângulos, como pode ser visto em Mayer et al (2013) e Mortimer (1995).

Os estudos realizados por Piaget e seus colaboradores reunidos na obra *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança* buscam compreender, de forma

geral, as complexidades envolvidas em conceitos da conservação e do atomismo e o fazem do ponto de vista da causalidade. Segundo Piaget:

[...] as pesquisas sobre causalidade deviam levar ao problema da tomada de consciência, pois, embora a noção de causa tenha nascido da ação própria, as estruturas causais são profundamente transformadas conforme os graus da conceituação consciente que modifica essa ação. (PIAGET, 1977, p.10)

Neste trabalho, buscou-se, portanto, utilizar um estudo de causalidade realizado por Jean Piaget e sua equipe sobre a dissolução de cubos de açúcar visando a observação das conservações de substância, da massa e do volume e os primórdios do atomismo (publicada na obra acima citada) e replicar este estudo em crianças e adolescentes entre 3 e 16 anos para analisar do ponto de vista das tomadas de consciência sobre estes temas, sua importância para a aprendizagem de conceitos envolvidos no atomismo.

Para Piaget (1977, p.197) a tomada de consciência consiste essencialmente em uma conceituação. Neste estudo, não apenas a conceituação de um ponto é vista. Na verdade, analisamos as tomadas de consciência sobre as conservações da substância, da massa, do volume e utilizamos a dissolução do açúcar para verificar como ocorre essa tomada de consciência sobre a existência de partículas o que levará, futuramente, aos conceitos de atomismo.

Utilizamos como norte a definição de tomada de consciência como “reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc” (PIAGET, 1977, p. 198) e o fato já bem estabelecido de que o conhecimento procede da interação entre sujeito e objeto e que durante essa interação pode e deve se dar a tomada de consciência. Foi ressaltado por Piaget que:

Se se passa do “porque” ou razões funcionais da tomada de consciência a seu “como”, portanto ao mecanismo efetivo que torna conscientes os elementos que permaneciam até aquele momento inconscientes, é claro, então, que esse processo não se reduz de forma alguma a uma simples iluminação que os torna perceptíveis sem com isso modificá-los, mas consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, em outras palavras numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos. (PIAGET, 1977, p.200)

O objetivo deste trabalho foi acompanhar o desenvolvimento das tomadas de consciência sobre conservação da substância, da massa e do volume através da

experiência com dissolução de açúcar para assim estabelecer quais conceitos deveriam ter sido desenvolvidos pelo sujeito antes do estudo da atomística que ocorre durante o Ensino Médio.

## **Metodologia**

Foram realizadas entrevistas com 10 crianças e adolescentes com idades entre de 3 a 16 anos, selecionados de forma aleatória. Os dados foram coletados durante os meses de novembro e dezembro de 2016 e no mês de março de 2017. Todas as participações foram espontâneas, voluntárias e com autorização dos responsáveis dos entrevistados. A criação do roteiro de entrevista e do experimento utilizado nesta pesquisa basearam-se nos capítulos IV, V e VI da obra *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*, de Jean Piaget (1975). O experimento utilizado consistia em colocar dois cubos de açúcar em um copo com água e observar as mudanças ocorridas, enquanto o volume e o peso iam sendo acompanhados para a observação dos efeitos causados pelas alterações sofridas e como o indivíduo as interpretava.

As entrevistas seguiram a metodologia estabelecida por Jean Piaget em seu Método Clínico, propondo uma conversa aberta com a criança, na qual se procura seguir suas ideias e explicações sobre um determinado tema. Delval (2002) descreve que o método clínico piagetiano tem como finalidade "investigar o modo como as crianças pensam, percebem, agem e sentem" (p. 67). No presente estudo, a entrevista seguiu um roteiro padrão que estava aberto a novas questões em cada situação.

Iniciava-se a entrevista pedindo que estimassem se os dois copos utilizados eram iguais e se continham a mesma quantidade de água. Utilizamos uma pequena balança digital para comparar as massas dos copos com água e também para acertá-los, caso necessário, de modo que estivessem sempre iguais para uma posterior comparação. Em seguida, partia-se para as perguntas de previsão, onde o indivíduo deveria estimar o que aconteceria com o peso e o volume da água após a adição de dois cubos de açúcar, e o que aconteceria com este açúcar. O próximo passo era prever se o peso e o volume da água mudariam após a completa dissolução dos cubos de açúcar. Por fim, pedíamos para que o entrevistado observasse as alterações ocorridas e explicasse cada uma delas (o "sumiço" do açúcar, aumento do volume e aumento de peso), realizando um questionamento mais atento e aprofundado sobre a mudança sofrida pelo açúcar, buscando indícios do reconhecimento do atomismo ou mesmo de qualquer noção que

mostrasse um início da consciência da existência de partículas. Essas perguntas foram comuns a todos os entrevistados, mas foram sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas de cada indivíduo. As respostas, segundo Piaget, orientam o curso do interrogatório.

Para julgar a lógica das crianças, basta com frequência discutir com elas; também é suficiente observá-las entre si. Para julgar suas crenças, é necessário um método especial, acerca do qual alertamos desde o início ser difícil, laborioso e que requer um ponto de vista que supõe ao menos um ou dois bons anos de treinamento. (PIAGET, 2005, p. 10)

Para a elaboração das perguntas básicas do questionário, Piaget (2005, p.12), fala sobre a importância de conhecer as perguntas espontâneas das crianças sobre o tema de estudo para então, aplicar a própria forma dessas perguntas àquelas que se pretende fazer às crianças na entrevista.

Boschvitsch (1974, apud ROAZZI, 1987) mostrou que pode se obter respostas completamente diferentes dependendo do contexto (formal versus informal) e dos entrevistadores (professor versus psicólogo). Em virtude disso, foi utilizada a experiência em sala de aula da entrevistadora para planejar questões que pudessem ser apresentadas com diferentes aproximações de acordo com a faixa etária e sem que o indivíduo sentisse a necessidade de responder com a formalidade e o rigor da sala de aula, mas sim com espontaneidade.

Todas as entrevistas foram realizadas em local reservado e sem interferências externas, onde se buscou criar um ambiente informal e agradável para um diálogo aberto entre entrevistador e entrevistado. Estas entrevistas foram registradas em áudio e vídeo para a posterior transcrição e análise dos dados obtidos.

## **Resultados e Discussão**

As entrevistas realizadas foram transcritas e registradas em ordem crescente de faixa etária, apenas como um critério de organização e não como ponto fundamental desta pesquisa. A partir do estudo da obra Fazer e Compreender ficaram estabelecidas situações em que:

...a conceituação atinge o nível da ação e termina, por volta dos 11-12 anos, por ultrapassá-lo e por influenciar, por outro lado, as ações, até poder comandá-las, programando-as antes de qualquer realização. (PIAGET, 1978, p.10)

Ao propor as situações apresentadas aos entrevistados durante este trabalho buscamos observar alguns critérios importantes. A tarefa apresentada era bastante simples, e todos puderam realizar e observar o experimento com sucesso. Os dados coletados foram então analisados e interpretados não pelo sucesso em executar, mas de acordo com:

1. Ausência de previsão dos fenômenos;
2. Ausência de tomada de consciência sobre o fenômeno mesmo após observá-lo;
3. Tomada de consciência após a observação do fenômeno;
4. Conservação da substância, massa e volume sem a consciência de como estes fenômenos ocorrem;
5. Consciência antes da execução, realização de previsão do fenômeno antes da observação;
6. Indício de noções primitivas da existência de partículas para explicar a dissolução do açúcar.

O estudo realizado originalmente, e que serviu de base neste trabalho, demonstrou que há uma ordem de sucessão das fases. A conservação da substância ocorre primeiro, depois a conservação da massa e só por fim a conservação do volume físico. Não há conservação de massa anterior a da substância, e o mesmo ocorre com a conservação do volume em relação às outras duas, anteriores (PIAGET, 1975).

Para que o indivíduo conseguisse prever resultados e explicar a dissolução, fenômeno que não pode ser experimentalmente observado por se dar em nível menor que o microscópico, seria necessário ter estruturas hipotético-dedutivas bem estabelecidas, ou seja, estruturas operatórias formais. Desta forma, a tomada de consciência sobre todos, ou a maioria, dos fenômenos visualizados durante a pesquisa só será demonstrada nos sujeitos que operam no nível operatório formal.

<b>SUJEITO</b>	<b>TOMADA DE CONSCIÊNCIA</b>	<b>NÍVEL</b>
Sof 3:6	Realiza a tarefa proposta, não faz previsões dos resultados, não compreende nem consegue explicar estes resultados.	Nível IA

	Não há noção de partícula ou explicação para o “sumiço” do açúcar.	
Isa 5:0	Realiza a tarefa proposta, não faz previsões dos resultados, após observação e questionamento passa a conservar substância e massa, não conserva o volume. Durante a entrevista toma consciência e explica a não aniquilação do açúcar e o aumento da massa visto na balança. Não há noção de partícula ou explicação para o “sumiço” do açúcar.	Nível IB
Raf 8:4	Realiza a tarefa proposta, prevê a solubilização do açúcar, não prevê o aumento do volume da água, mas em seguida prevê o aumento da massa. Durante a entrevista toma consciência e explica a não aniquilação do açúcar, o aumento da massa visto na balança, e o aumento do volume. Demonstra uma noção primitiva de partículas para explicar o “desaparecimento” do	Nível IIB

	açúcar.	
Lau 9:2	Realiza a tarefa proposta, não prevê solubilização do açúcar ou aumento do volume, mas após observação destas prevê o aumento da massa. Apresenta indecisão na conservação da substância, e suas explicações para os fenômenos são hesitantes. Demonstra noção primitiva de partícula para explicar o “desaparecimento” do açúcar.	Nível IIA
Isa 10:5	Realiza a tarefa proposta, prevê a solubilização do açúcar, o aumento de massa e de volume. Mostra a conservação da substância, da massa e do volume, mas não há tomada de consciência sobre como eles ocorrem. Não há noção de partícula ou explicação para a dissolução do açúcar.	IIA
Leo 10:9	Realiza a tarefa proposta, não prevê a solubilização do açúcar, mas prevê aumento de massa e volume. Mostra a conservação da substância,	IIA

	<p>da massa e do volume após observação dos fenômenos, mas não há tomada de consciência sobre como eles ocorrem. Não há noção de partícula nem explica o “sumiço” do açúcar.</p>	
Let 13:1	<p>Realiza a tarefa proposta, prevê a solubilização, o aumento de massa e de volume. Tem consciência dos fenômenos ocorridos e os explica espontaneamente. Explica o sumiço do açúcar em parte, pois, não tem noção de partícula.</p>	Nível IIIB
Gus 14:0	<p>Realiza a tarefa proposta, prevê a solubilização do açúcar, mas não prevê aumento de massa nem de volume. Conserva a substância. Após as observações e questionamentos toma consciência da conservação da massa, mas não de volume e consegue explicá-los.. Demonstra noção primitiva de partícula para explicar a solubilização do açúcar</p>	Nível IIB

Dou 16:0	Realiza a tarefa proposta, prevê o aumento da massa, o aumento do volume e que o açúcar “desmancha”. Tem consciência da conservação da substância e da massa, explica estes fenômenos. Após observação do experimento passa a conservar volume, não explica como ocorre. Demonstra noção de partícula que mais tarde levará a compreensão do atomismo, refere-se a essas partículas como “células”	Nível IIIA
Cri 16:4	Realiza a tarefa proposta, não prevê a solubilização do açúcar, mas prevê aumento de massa e volume. Tem consciência da conservação da substância, da massa e do volume. Não utiliza noção de partícula para explicar a dissolução.	Nível IIIB

Tabela 1: Análise dos resultados das entrevistas e os níveis de tomada de consciência.

Como neste trabalho não se buscava apenas a conservação da substância, da massa e do volume, mas também a tomada de consciência sobre como ocorrem estes fenômenos e a utilização de noções (mesmo que primitivas) de partículas para explicar a dissolução do açúcar, se fez necessária a criação de uma nova classificação, em relação ao estudo original, em níveis que englobassem todos estes critérios.

Em nossas entrevistas, talvez devido ao número reduzido de indivíduos pesquisados, não encontramos a manifestação do nível IV. Para que isso tivesse ocorrido, seria necessário que os sujeitos conseguissem prever a dissolução do açúcar, o aumento de massa e o aumento de volume, o que naturalmente, viria acompanhado das conservações de substância, massa e volume juntamente da manifestação de consciência sobre os fenômenos executados e a explicação de como ocorrem. Por fim, esperávamos que a explicação da dissolução do açúcar fizesse referência à diminuição do seu tamanho, mesmo que utilizando expressões como “células”, “poeira”, “grãos minúsculos”, etc.

### **Considerações finais**

O filósofo francês, e professor de química e física, Gaston Bachelard dedicou parte de seus estudos a entender a evolução das ciências (FERREIRA e PEDUZZI, 2014). No presente trabalho nos debruçamos sobre as impressões de Bachelard dos fenômenos que poderiam levar alguém a imaginar a descontinuidade da matéria. Para ele “o átomo surge como explicação para a análise de um fenômeno, mas que sem a síntese ele não faz sentido, ou seja, se chega à noção de átomo pela partição da matéria” (apud FERREIRA e PEDUZZI, 2014, p. 123).

As crenças mais antigas sobre as primeiras noções de átomo surgiram entre os filósofos gregos e levaram a crer que “o atomismo enquanto concepção tem sua origem em algum fenômeno, em alguma observação” (FERREIRA e PEDUZZI, 2014, p. 124). Á partir disso é que Bachelard constrói a ideia de que a observação dos fenômenos e os questionamentos gerados por isso é que levaram à noção de que a matéria seria formada de pequenas partículas. Para ele:

É sobre os fenômenos da poeira, do pó e da fumaça que se aprende a meditar acerca da estrutura fina e sobre o poder misterioso do infinitamente pequeno; essa visão está sobre o caminho de um conhecimento do impalpável e indivisível. (BACHELARD, 1933, apud FERREIRA e PEDUZZI, 2014, p. 125)

Neste sentido fica clara nossa intenção de procurar na dissolução do açúcar essas mesmas observações, e a tomada de consciência sobre a descontinuidade da matéria nestas pequenas partículas.

Sendo assim, é difícil crer que, sendo necessária a interação sujeito/objeto para a construção do conhecimento, alunos privados de interações naturais ou experimentais que provoquem estes questionamentos sobre a descontinuidade da matéria, sobre a “Metafísica da Poeira”, sobre aquilo que é menor do que o que nossos olhos podem ver consigam simplesmente aceitar a teoria atomística que lhes é apresentada de forma passiva, mesmo estando eles no Ensino Médio.

Realizar a observação da poeira através de raios solares é uma ótima proposta experimental para o levantamento de hipóteses e questionamentos que levem os estudantes a construir conceitos sobre a atomística. Os questionamentos de Bachelard para nossa reflexão são:

...se o pensamento filosófico devesse um dia preencher o vazio que separa o atomismo ingênuo e o atomismo científico contemporâneo, é sempre a mesma pergunta que é necessário responder: Como intuições sensíveis podem tornar-se, pouco a pouco, intuições racionais, como os fatos podem ajudar a descobrir as leis; como, sobretudo, leis podem se organizar forte o suficiente para sugerir regras? (BACHELARD, 1933, apud FERREIRA e PEDUZZI, 2014, p. 134)

Vemos então que o mais importante para a criação de conceitos sobre atomismo ou qualquer outro estudo de natureza similar, não é a experimentação simplesmente. Fazendo um apanhado das ideias de Piaget, podemos resumir isso em:

...buscando a razão de um fenômeno físico, o indivíduo chega necessariamente, a situar, em um mundo de relações possíveis, as relações reais observadas atualmente. Mesmo em situações tão simples, (...) o indivíduo tem necessidade para compreender o processo, de construir em pensamento séries indefinidas com recorrência, transitividade ou alternâncias regulares, etc., tornando-se as sequências constatadas um simples setor desse possível ilimitado. Ora, estender as pesquisas das razões ao mundo infinito dos possíveis exige, (...) uma ultrapassagem da ação.

...se no nível em que se elaboram as operações concretas por uma troca contínua de influência sobre a ação, de onde elas procedem e a conceituação, que as torna implicativas, não há ultrapassagem da primeira pela segunda; em compensação, o poder operacional assim conquistado pelo indivíduo vai se prolongar indefinidamente pela construção de novas operações sobre as precedentes.

Em síntese, a compreensão ou a procura da razão só pode ultrapassar os sucessos práticos e enriquecer o pensamento na medida em que, pelos dois motivos precedentes e conjuntos, o mundo das “razões” se amplia sobre os possíveis e transborda, assim, o real. (PIAGET, 1978, p.179)

Através desta pesquisa esperamos ter contribuído para o entendimento de que, mesmo havendo uma grande preocupação com a didática do ensino de ciências e com a melhora da qualidade desse ensino, o que o grande número de trabalhos dentro deste tema evidencia, não será a aula ministrada ou a didática utilizada e até mesmo os

recursos utilizados que farão com que os alunos criem os conceitos. Antes disso, é necessário que anteriormente o indivíduo tenha construído noções anteriores, pensamentos primitivos que possam ser substituídos por possibilidades variadas e o levem ao real.

É preciso ultrapassar a linha da ação, do saber fazer, e utilizar o pensamento reversível, que aceita a transitividade, que opera em nível formal para que então a observação da natureza e a ação sobre os experimentos fornecidos levem à criação de conceitos sobre a descontinuidade da matéria e sua constituição.

### **Referências**

DELVAL, J. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, L. M. PEDUZZI, L. O. de Q. As intuições atomísticas de Bachelard. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 14, n. 3, p. 119-137, 2014.

MAYER, K. C. M. PAULA, J. S. de. SANTOS, L. M. ARAÚJO, J. A. de. Dificuldades encontradas na disciplina de ciências naturais por alunos do ensino fundamental de escola pública da cidade de Redenção-PA. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 230-241, Jul.-Dez., 2013.

MORTIMER, E. F. Concepções atomistas dos estudantes. Química Nova na Escola, n. 1, p. 23-26, Maio, 1995.

PIAGET, J. O desenvolvimento das quantidades físicas na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIAGET, J. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2005.

ROAZZI, A. Pesquisa e contexto: Métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. Cadernos de Pesquisa, (62): 35-44, Agosto 1987.

**LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO - LÍNGUA E LITERATURA -  
MULTICULTURALIDADE - SALA B108**

## A AÇÃO LIBERTADORA DA ARTE LITERÁRIA: A ESCRITA CRIATIVA E AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciane Maria Wagner Raupp – FACCAT<sup>47</sup>  
Dieila dos Santos Nunes – FACCAT / UNISINOS<sup>48</sup>

**Resumo:** Neste estudo, buscamos refletir sobre a escrita criativa nas aulas de Literatura do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT, como forma de diálogo com o cânone literário estudado nas disciplinas. O foco principal desta pesquisa foi averiguar como acadêmicos e ex-acadêmicos do curso compreendem esta prática em relação à formação docente. Para isso, foram entrevistados vinte e quatro alunos e ex-alunos, com o intuito de diagnosticar os impactos das disciplinas de Literatura na profissão. Como aporte teórico, apoiamos-nos em Bakhtin (2017), (2016), (2015), (2013) e (1998), que elucidam sobre a arte literária e sua ação libertadora; e, também, em Candido (2004), o qual fala do direito à voz e à literatura, que vão ao encontro da criação da consciência estilística do futuro docente. Percebemos, a partir dos resultados obtidos, que o poder da arte de marcar positivamente os entrevistados foi bastante superior aos objetos formais de ensino.

**Palavras-chave:** Escrita criativa. Formação de professores. Curso de Letras. Autonomia. Ensino da Literatura.

### 1. Considerações iniciais

Nos cursos superiores de Artes Visuais, é prática corrente, além do estudo teórico e histórico acerca das mais diversas formas de expressão plástica, que os acadêmicos experimentem, de modo concreto, diferentes técnicas e materiais de pintura, de escultura, de tecelagem, entre muitas outras. Já no curso de Letras, especificamente nas disciplinas de Literatura, onde ficam as experiências com o material de que se constitui a *arte da palavra*?

---

<sup>47</sup> Doutora em Letras pela PUCRS. Professora dos cursos de Letras e Comunicação Social das Faculdades Integradas de Taquara – Faccat. [lucianeraupp@faccat.br](mailto:lucianeraupp@faccat.br).

<sup>48</sup> Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Taquara – Faccat. Mestranda em Linguística Aplicada pela Unisinos. [dieilanunes@faccat.br](mailto:dieilanunes@faccat.br).

“Não ficam” – deve ser a resposta mais provável que se passa nas mentes de quem frequentou tais aulas. De modo geral, nas disciplinas destinadas ao estudo do fenômeno literário, o objeto de conhecimento com o qual os alunos se relacionam desloca-se para a História – da literatura ou do contexto de enunciação de determinadas obras, sob um olhar que flerta com o determinismo. Como já afirmava Bakhtin, em 1970, sobre os estudos da literatura:

Nossos trabalhos de história e teoria da literatura costumam caracterizar as épocas a que se referem os fenômenos literários estudados, mas, na maioria dos casos, essas caracterizações em nada diferem daquelas apresentadas em história geral, desprovidas da análise diferenciada dos campos da cultura e sua interação com a literatura. [...] As correntes poderosas e profundas da cultura (particularmente as de baixo, populares), que efetivamente determinam a criação literária, continuam aguardando descobertas e às vezes permanecem totalmente desconhecidas dos pesquisadores. Sob semelhante enfoque, é impossível penetrar nas profundezas das grandes obras, e a própria literatura começa a parecer algo pequeno e assunto desprovido de seriedade (BAKHTIN, 2017, p. 12).

As palavras de Bakhtin traduzem o que se observa nas salas de aula ainda hoje: aulas de literatura que mais se assemelham com aulas de História ou ao “sensacionalismo” sobre dados biográficos dos autores, apequenando a própria arte da palavra. De forma semelhante, as obras também ficam em segundo plano quando o enfoque dos estudos resvala para a Psicologia, para a Sociologia ou para quaisquer outras ciências que possam servir de base teórica para análises. Tais análises, não raro, aprofundam-se nas teorias, que acabam ocupando o cerne dos estudos, não sendo o analista suficientemente formado naquela área, obscurecendo a relação dialógica com a própria obra literária, que deveria ocupar o lugar central desses estudos.

Tal distorção no ensino e no estudo da arte literária faz com que os futuros docentes divorciem seus entendimentos do fenômeno artístico das questões da língua, da estilística, da linguagem viva, matéria-prima do fazer literário. Além disso, no lugar de desenvolverem pensamento dialógico, autônomo, criativo e criador, contentam-se com tarefas de reprodução de conceitos. Afastam-se, assim, do diálogo com a arte literária, postura que também desenvolver autonomia e criatividade, fazendo do analista (assim como do leitor) um coautor da obra, na perspectiva de interpretação e criação que sublinha Bakhtin (2017, p. 35):

Compreender o texto tal qual o próprio autor o compreendia. Mas interpretação pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda é, em muitos aspectos, inconsciente e polissêmica. Na interpretação ela é

complementada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora. A interpretação criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos intérpretes.

Tendo em vista a perspectiva (co) criadora e ativa da interpretação, propõe-se aqui um acréscimo metodológico às aulas de literatura em nível superior: privilegiar a escrita criativa como forma de diálogo com o cânone literário estudado nas disciplinas, assim como com as teorias que lhes servem de suporte. Tal proposta, no entanto, não significa abandonar ou de excluir a leitura e a análise de obras literárias, tampouco os estudos teóricos. Trata-se de acrescentar a escrita criativa às práticas (não tão) usuais de análise literária, como forma de construir diálogos entre textos, dando-lhes vida, partindo do entendimento de que

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto de contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (BAKHTIN, 2017, p. 67).

Compreende-se, pois, que esse diálogo entre textos pode resultar na produção não apenas de textos da esfera estritamente acadêmica, mas que um texto literário pode ser respondido com a produção de textos de diversos gêneros literários. Esse processo, se bem orientado, pode e deve ter como “efeito colateral” o desenvolvimento da consciência estilística nos futuros professores, criando laços estreitos com a arte literária e a linguagem. De igual maneira, tais práticas também desenvolvem competências, habilidades, atitudes, valores e emoções ligadas a diversos fazeres dos docentes do século XXI, que exigem pensamento autônomo e criatividade na resolução de problemas.

## **2. Arte literária e ação libertadora: voz, vez e estilo**

A atividade de interação dos estudantes de Letras com os textos literários respondendo-lhes com a produção de textos igualmente artísticos aponta para uma dimensão do fazer acadêmico que vai além da (re)produção de teorias e conceitos. Isso porque, como diz Bakhtin (1998, p. 33),

A arte cria uma nova forma como uma nova relação axiológica para o conhecimento e para o ato: na arte nós já sabemos tudo, lembramos tudo [...]; mas é justamente por isso que na arte o elemento da novidade, da originalidade, do imprevisto, da liberdade tem tal significado, pois nela há um fundo sobre o qual pode ser percebida a novidade, a originalidade, a liberdade – o mundo a ser conhecido e provado, do conhecimento e do ato, e é ele que na arte se apresenta como novo, é pela relação com ele que se percebe a atividade do artista como sendo livre.

As palavras de Bakhtin mostram o fazer artístico no horizonte do exercício da liberdade, relacionando a realidade pré-existente à(s) realidade(s) singular(es) criada(s) pela arte, devido ao fato de representar, de modo intuitivo, conteúdos sociais sob a ótica particular do artista, movimento possível graças ao caráter incorporador e transformador da arte. Já a singularidade da criação ficcional é afetada pelos momentos de enunciação e de recepção do texto literário, uma vez que, conforme Bakhtin (2006, p. 22), “[...] a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência”. Além disso, o ato de interpretação e/ou de criação liberta-nos da solidão e do individualismo, levando-nos ao encontro do(s) outro(s), das palavras do outro e da sua própria voz:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2017, p. 38).

Dessa forma, ao realizar a escrita literária e criativa, o estudante também se apropria dos conteúdos que lhe circundam, (res)significando-lhes, entrando na teia de interações sociais e comunicativas, integrando-se à humanidade. A “reação às palavras do outro”, aplicando-se à leitura de obras literárias, expressa-se sob diversas formas, e não apenas nos gêneros textuais da esfera acadêmica – reação geralmente artificial, forçada imperativos de notas, conceitos e outros índices do cotidiano universitário. Como diz Bakhtin no excerto anterior, a expressão da assimilação do discurso alheio pode se dar por materiais semióticos igualmente diversos: se não usam apenas a palavra, o que dirá meia dúzia de gêneros “privilegiados” e, de certa forma, engessados por centenas de regras editoriais. A cada conjunto de “Normas para submissão de artigos” criado, exerce-se o controle da reação às palavras alheias, uma vez que, quando se controla os modos de dizer também se controlam os conteúdos expressos. Já na expressão artística das palavras, tal controle, embora também seja exercido, não se dá de

forma tão enfática. Admitem-se quebras paradigmáticas impensáveis em outros campos da escrita, tornando complexa a expressão e caminhando para construções estilísticas particulares. Tudo isso toma especial relevo nas palavras de Bakhtin (2008, p. 86):

Orientando para seu objeto, o discurso penetra nesse meio dialogicamente perturbado e tenso, de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se com outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

Assim, as práticas de leitura e produção da arte literária apontam para dois sentidos nas aulas de literatura no Ensino Superior: além de exercer esse direito à voz, à literatura (CANDIDO, 2004), também vão ao encontro da criação da consciência estilística do futuro docente, condição sine qua non para que possa realizar, em suas aulas, a integração de língua, leitura, gramática, produção de sentidos e autoria (BAKHTIN, 2013). Tal integração pode parecer um tanto óbvia na teoria, mas a realidade das práticas educacionais mostra que, de forma geral, ela não se efetiva nem no Ensino Superior, tampouco na Educação Básica. Como aponta o referido teórico (2013), é necessário que haja essa integração para que os estudos das formas gramaticais levem em consideração os aspectos semânticos e estilísticos da língua, o que não é tarefa fácil, pois como o autor alerta, raramente os docentes sabem explicitar tais relações. A fim que tal realidade seja modificada, é imperioso que os licenciandos sejam convocados a romper com os modelos educativos a que foram submetidos até então, mas, para tanto, é preciso que tenham o suporte necessário. Em palavras mais diretas, é necessário que a mudança também seja feita nos cursos de formação inicial de professores, havendo essa integração nas aulas do curso de Letras.

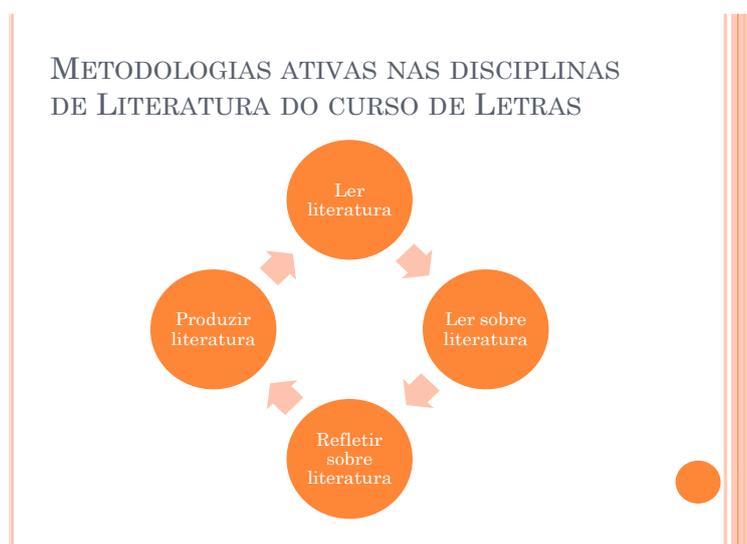
## **2.1 *Com todas as letras: breve relato de uma experiência do curso de letras da faccat***

Tendo em vista as questões aqui levantadas acerca da necessidade de integrar a escrita criativa, a interpretação das obras literárias e a consciência estilística, no segundo semestre de 2017, em duas disciplinas do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – Faccat, foram realizadas práticas que resultaram na publicação intitulada *Com todas as letras: exercícios de escrita criativa no Ensino Superior* (RAUPP, 2017).

Tais práticas, pautadas pelas metodologias ativas, deram-se no sentido de responder às leituras teóricas e literárias não apenas com a produção de textos da esfera acadêmica, mas principalmente com outros textos literários, construindo-se narrativas longas no decorrer do semestre, com a técnica *Writing across the curriculum*, que normalmente é usada para se obter, ao final de uma disciplina, um artigo científico ou uma monografia.

No decorrer das disciplinas de Teoria Literária II e Literatura Sul-Rio-Grandense, a cada semana, após debate sobre questões teóricas, temáticas, estilísticas e ideológicas (entre outros aspectos) das obras literárias e teóricas previstas nos conteúdos programáticos, os alunos recebiam uma tarefa de escrita criativa relacionada ao que foi tratado presencialmente em aula para dar sequência à construção de sua narrativa ficcional longa em casa. Na semana seguinte, entregavam sua tarefa e recebiam de volta a anterior, fazendo-se considerações sobre questões de linguagem, de gramática e de estilo. Os alunos também revisavam os textos uns dos outros, dando sugestões. Dessa forma, o movimento das aulas pautou-se pelo seguinte organograma:

**Figura 1: Circuito das metodologias ativas nas disciplinas de Literatura no curso de Letras**



Fonte: Raupp, 2017, p. 12.

Nesse movimento, simples e enriquecedor, os acadêmicos envolveram-se não apenas com os objetos de conhecimento previstos nas ementas das disciplinas, mas transpuseram essas fronteiras. Além disso, ao perceberem que a arte da palavra lhes era acessível, muitos dos acadêmicos sentiram-se mais motivados a escrever; já outros expressaram que sempre quiseram ter a chance de praticar a escrita literária no curso de

Letras, mas não tiveram a oportunidade antes. Ao se procurar uma postura mais ativa dos estudantes frente ao objeto de conhecimento – conforme se deseja que o façam com seus futuros alunos – e buscar uma integração dos saberes concernentes à área de Letras, observou-se que o aprendizado tornou-se mais significativo e motivador. Tal motivação foi traduzida na iniciativa dos alunos de que fosse organizada a antologia de quase quinhentas páginas.

### **3. Resultados de um breve inquérito**

Tendo em vista essa motivação dos alunos, para que se medisse o interesse de mais acadêmicos pela escrita criativa nas aulas do curso de Letras, lançou-se um questionário nas redes sociais, por meio do Google Forms. Obtiveram-se 24 respostas anônimas, com 37% dos respondentes cursando entre o 6º e o 8º semestre.

Sobre a importância das aulas de Literatura para a prática profissional, 95,8% responderam que são essenciais. Apenas um entrevistado respondeu que são razoavelmente importantes, o que demonstra que os acadêmicos percebem a literatura como ferramenta essencial para suas futuras práticas em sala de aula.

Já em relação à metodologia usada pelos professores de Literatura, as respostas se dividiram em três blocos. 45% responderam que mescla o tradicional com inovador. Para 29,2 %, essas práticas têm se modificado nos últimos semestres. Já para 25% dos respondentes, elas são inovadoras e ativas.

Quanto à prática de escrita criativa em sala de aula, as respostas foram mais diversificadas, como mostra o gráfico a seguir:

### Gráfico 1 – Respostas quanto à prática de escrita criativa em sala de aula

4 Você produziu textos literários e/ou exercitou a escrita criativa nas disciplinas de Literatura do curso de Letras?

24 respostas



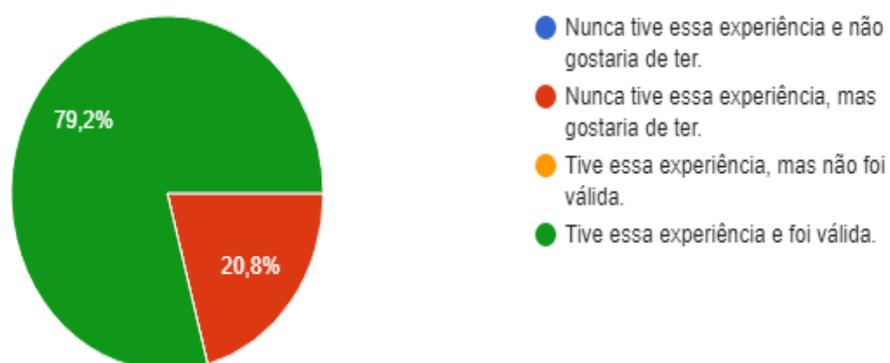
Fonte: Autoras (2018).

Quanto ao interesse e à validade de produzir textos literários nas aulas de Literatura, obtiveram-se as seguintes respostas:

### Gráfico 2 – Respostas quanto à validade de produzir textos literários

6 O que você pensa acerca da escrita de textos literários paralelamente aos estudos de literatura nas disciplinas d...inadas a esse fim no curso de Letras?

24 respostas

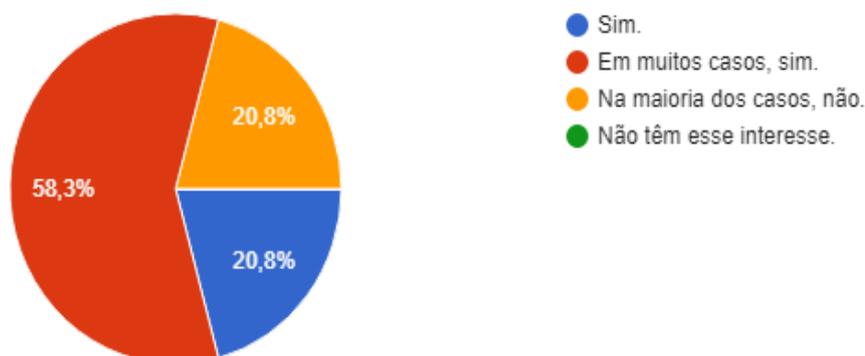


Fonte: Autoras (2018).

### Gráfico 3 – Respostas quanto ao interesse em produzir textos literários

7 Você considera que os(as) acadêmicos(as) do curso de Letras têm interesse em desenvolver a escrita literária?

24 respostas



Fonte: Autoras (2018).

Os conteúdos dos gráficos foram reforçados pelas respostas dadas à pergunta aberta “Você gostaria de experienciar a escrita criativa nas aulas de Literatura? Por quê?”. Todos responderam de forma afirmativa. Um fez a ressalva de que a escrita criativa não pode substituir o conhecimento dos cânones literários, ressalva com a qual concordamos. Seis respondentes citaram a necessidade de conhecer tanto teorias acerca da literatura quanto experienciar a prática da escrita literária. Outros cinco mencionaram o desenvolvimento da criatividade como fator importante nessas práticas.

Quanto à autopercepção como escritor(a), cinco disseram que não se percebem como tal. Quatro mencionaram não ter certeza quanto a isso. Seis responderam que escolheram o curso de Letras por esse motivo.

Perguntados sobre experiências marcantes no curso de Letras, citaram experiências das disciplinas de Literatura nas quais precisaram responder às obras literárias com outros sistemas semióticos ou com a produção de literatura. Podemos observar isso nas seguintes respostas:

As aulas da professora Juliana Streker, Luciane Raupp  
Criação do livro "Com todas as letras"  
Produzimos crônicas sobre fotografias e expusemos os trabalhos nos corredores da faculdade.  
Foram tantas... Destaco o sucesso com os estágios e a escrita e publicação de uma novela.

Quando participei da escrita de parte de um livro que foi lançado em 2017!

Ter lançado um livro incrível!

O lançamento do livro "Com todas as letras", do qual sou uma das autoras.

Produção de filmes a partir da leitura de obras importantes.

As aulas dinâmicas e criativas, sempre lembramos e tentamos aplicar nas práticas. E a experiência de produzir um vídeo através da leitura de um livro lido.

Em uma disciplina tínhamos um trabalho: realizar uma releitura em forma poemática de um fragmento de uma determinada obra. Foi um momento tão lindo, tão rico. A sala inteira se emocionou. Uma experiência única, que me fez enxergar a vida por um ângulo diferente.

As apresentações de declamação de poemas nas disciplinas de literatura!

Participação na Bienal do Livro do RJ

Escrever uma novela em uma disciplina de literatura. Lá foi explorada a escrita criativa, se tornando inclusive um livro contendo a escrita de cada aluno da cadeira.

Ter lançado um livro

As aulas de literatura por me instigarem a todo momento.

As aulas de Literatura brasileira e juvenil. Aulas cheias de conteúdo, mas lotadas de criatividade.

Observamos, pois, que o lançamento da obra *Com todas as letras* impactou positivamente os alunos. Por outro lado, não observamos nenhuma citação de aulas de gramática e de disciplinas do núcleo comum das licenciaturas. Percebemos, pois, que o poder da arte de marcar positivamente os entrevistados foi bastante superior aos objetos formais de ensino.

#### 4. Considerações finais

Responder à leitura literária com a produção de literatura não é o único meio de se fazê-lo, mas não se pode negar a sua eficácia e sua significação na formação docente. Como disse Bakhtin (2017, p. 13, grifo do autor):

[...] a literatura é um fenômeno complexo e por demais multifacetado [...] para que se possa falar de um método salvador único nessa disciplina. Os diferentes enfoques se justificam e até são absolutamente necessários, contanto que sejam sérios e descubram alguma novidade no fenômeno literário estudado, e contribuam para uma interpretação mais profunda desse fenômeno.

A ação libertadora da arte literária, dando voz e vez ao eu e ao outro, fundando as práticas na alegria transgressora das línguas em uso, presentifica-se por meio do exercício da escrita criativa em sala de aula. Claro que ela não esgota toda a complexidade de ler, interpretar e responder ao fenômeno literário, contudo é um caminho que não pode deixar de ser trilhado na direção de construirmos a formação inicial de professores da área de Letras. Trata-se de ensinar aos licenciandos que, sim, havia “uma pedra no meio do caminho” e que essa pedra é vista e (res)significada por Carlos, por João, por Manuel de modos diferentes, porque são indivíduos singulares, por mais que (o)pressões massificadoras consigam fazer com que não acreditem ou não percebam isso. Trata-se, por fim, de depositar na arte (neste caso, na arte da palavra) sua finalidade maior: a possibilidade de sermos sensivelmente humanos, criadores e criativos.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: 34, 2017.

BAKHTIN, Mikail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, Mikail. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikail. *Teoria do romance I. A estilística*. São Paulo: 34, 2015.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

RAUPP, Luciane Maria Wagner (org.). *Com todas as letras: exercícios de escrita criativa no ensino superior*. Porto Alegre: Cidadela Editorial, 2017.

## A CRIATIVIDADE NA DISCIPLINA DE ARTE COMO PROPULSORA À INDUSTRIA CRIATIVA

Luciane Karpinski de Almeida  
Mestranda em Industria Criativa - FEEVALE – lucianepublica@gmail.com

Co-autora: Marta Bez  
Professora Doutora em Criações Criativas - FEEVALE  
[martabez@gmail.com](mailto:martabez@gmail.com)

**Resumo:** O desenvolvimento da criatividade é a ação necessária à atuação pedagógica dos professores de artes para que o educando tenha a possibilidade de, através da escola incluir-se à Industria Criativa. Este artigo apresenta uma discussão sobre o ensino da arte e a necessidade de preparação dos educando para participar ativamente na Indústria criativa.

**Palavras-chave:** Criatividade. Arte. Escola. Industria Criativa.

### 1. Introdução

O presente texto apresenta uma discussão sobre as aulas de Artes e sua interligação com a Industria Criativa, descrevendo um possível caminho para que os professores de artes possam visualizá-la como campo de aplicabilidade de capacidades desenvolvidas nas aulas, levando em consideração que para ambos a criatividade é o principal alicerce.

Não existe um currículo único de artes, mas professores que planejam suas aulas de acordo com suas crenças e valores. Desta forma, o que se percebe é uma gama de formas variadas que seguem desde momentos de recreação até estudo profundo de obras de artes.

O que parece, a nosso ver, é a inexistência de um objetivo claro em relação a aplicação futura por parte dos educandos. A disciplina de artes é ensinada por obrigação curricular e não no sentido de preparar este estudante para uma nova realidade que se abriu no mercado: a Indústria Criativa.

Esta indústria, hoje instalada e que move milhões no mercado atualmente é composta por quatro categorias: Expressão Cultural Principal, Outras Indústrias

Criativas Culturais, Indústrias Relacionadas, Indústrias Culturais relacionadas. É importante salientar que as artes encontram-se no núcleo da Indústria Criativa, ou seja, são consideradas Expressão Cultural Principal.

## **2. O Ensino de Artes nas escolas e a sua relação com a Indústria Criativa**

O ensino de Artes tem proporcionado variadas formas e vivências aos educandos pois os profissionais que atuam como professores de artes vem se mostrando libertos de amarras propostas por planos de estudos decadentes, presos ainda em uma lógica tecnicista (desenhos geométricos, por exemplo) ou com influência da moral e cívica (desenho das bandeiras e estudo dos hinos - não que não seja importante, mas são questões que podem ser tratadas de modo coletivo).

Muitas vezes essa ação é positiva porque permite ao grupo (alunos e professores) buscarem caminhos variados, de acordo com a realidade em que estão imersos e seus mais variados desejos. Porém, em outras vezes, mostra-se ineficiente por deixar perdurar ações pedagógica e artisticamente questionáveis, tais como perceber essa disciplina como recreação ou descanso, ornamentação, criação livre ou apenas discussões sobre moral.

Não acredito em uma única versão do Ensino da Arte, porém, certamente termos um Plano de Estudos coerente com o que a contemporaneidade requer auxiliará a ação Arte-educativa global, permitindo com que cada professor perceba seu grupo, quais são suas inquietações e o que os move. Um ensino com bases nas histórias da arte (não apenas uma única versão dos fatos) direcionando a um aprendizado organizado, crescente e com múltiplas verdades.

O ato de ensinar envolve um professor que conheça uma variedade de estratégias de aprendizagem com as quais possa apoiar os alunos quando estes parecem não entender; possa proporcionar direção, reorientação em termos de conteúdo sendo aprendido e, portanto, maximizar o poder do feedback, e que também tenha a habilidade para “sair do caminho” quando a aprendizagem estiver progredindo na direção de critérios de sucesso (HATTIE, ano, p. 15).

O conhecimento teórico do professor dará bases para caminhar junto com seus educandos, construindo conhecimento a cerca da arte e suas relações com a realidade. Barbosa (2013) afirma que “somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o

comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (p. 14). O papel do professor é essencial e suas escolhas diárias moldam nossa realidade. Para Corrêa (2004) “a dinâmica pedagógica transformadora é crítica e se desenvolve a partir de situações de realidade concreta visando a uma formação mais consciente (p. 14)”.

Buscando compreender a amplitude do ensino da arte cito mais uma vez Ana Mae Barbosa (2013) que apresenta-nos a epistemologia da Arte como sendo a integração entre “o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizando de forma a relacionar produção artística com análise, informações históricas e contextualização” (Barbosa, 2013, p. 15); também conhecida como Pedagogia Triangular. Partindo-se do pressuposto de que todo ser tem sua bagagem ou como afirma Frange (2013) sua “sujeitidade” (In BARBOSA, 2013, p. 40); percebe-se o educando como um ser dotado de cultura a qual foi lhe montada a partir de suas vivências e essas lhe fazem ser o que é.

Aliado à “sujeitidade” temos a cultura de seu entorno chamada de Patrimônio Cultural que se acrescenta ao sujeito e pode ser ainda ampliado com estudos do mesmo. Como definição de Patrimônio Cultural Nascimento (2016) define como uma expressão contemporânea

(...) que expressa a produção de bens materiais e imateriais feitos pela humanidade em tempos pretéritos e atuais, sendo o resultado de experiências, memórias e vivências individuais e coletivas (p. 2).

Somando-se à esse ser cultural percebe-se os seres em sua volta, que em sala de aula são seus colegas, que também possuem sua “sujeitidade”. Assim já partimos de uma bagagem cultural enorme que precisa ser percebida pelo educando, pois geralmente não reconhecem sua formação social como sua cultura.

Observando a disciplina de artes na escola e analisando suas mais amplas variações expostas nos estudos dos períodos históricos da Arte e do desenvolvimento da humanidade, bem como realizando leituras de obras e contextualizando, percebe-se que temos no hoje a base para alavancar a produção artística escolar de modo a provocar no educando vivências que contextualizem seus estudos. Na arte contemporânea temos mudanças de paradigmas... desconstruiu-se por total a ideia de Belo e Aura da Arte, do espaço da arte, do modo de produção da arte e mesmo da ação do artista. Então, precisamos desapegar ainda mais de amarras dessa disciplina ou mesmo do contexto escolar para podermos construir conhecimento significativo com os educandos. “A arte

tradicional, assim é dito, permaneceu impotente e estranha perante a vida efetiva. Ela era apenas aparência. Por isso a arte permaneceu um privilégio — arte de igreja, de museu ou de colecionador” (MARCUSE, 2000, p. 3).

Observando a história da arte, precisamos lembrar como era a relação da arte, antes da reprodutibilidade técnica, que auxiliou o desenvolvimento da Arte Contemporânea:

A relação da arte dependia da instauração de três elementos: aura, valor cultural e autenticidade. (...) A aura - o ser tomado como distante por maior que fosse a sua proximidade física em que estivesse quanto ao sujeito-determina tanto o valor cultural quanto o critério de autenticidade (BENJAMIN, 2000, p. 217).

Com as ações dos Modernistas, a Arte contemporânea teve bases sólidas para desconfigurar o que sobrou de resíduos da Arte Clássica, e como Horkheimer e Adorno (2002) afirmam “O particular, ao emancipar-se, tornara-se rebelde, e se erigira, desde o Romantismo até o Expressionismo, como expressão autônoma, da revolta contra a organização (p. 5)”.

As linguagens artísticas contemporâneas unem espaço e possibilidades de técnicas e suportes, a apropriação, o espaço que antes comum e agora transformado e ganhando significados diferentes através da arte (KARPINSKI, 2007, p. 2).

Com isso a obra de arte perdeu sua essência? o "hic et nunc" - autenticidade (BENJAMIN, 2000, p. 224) abre-se um "duelo" entre valor da arte "(...) o valor da obra de arte como objeto de culto, e seu valor como realidade capaz de ser exposta (BENJAMIN, 2000, p. 230)". O fato da obra de arte poder estar em todos os ambientes e próxima de toda a sociedade parece um ganho de tal valor que o hic et nunc, a autenticidade e a Aura perdem sua relevância. Uma sociedade que pode ter acesso ao conhecimento torna-se capaz de evoluir, de compreender que não precisa ser eternamente proletariada ou mesmo burguês/ escrava ou escravista.

Provocar nossos educadores a perceberem o educando como agente cultural potencializando suas bases e lhe dando subsídios para voltar seu olhar para sua realidade e agir crítica, artística e ativamente, torna-se necessário para que possamos ter aulas de Artes com objetivos mais claros: “A arte não mais deve ser impotente perante a vida, e sim cooperar na conformação da vida mesma; e deve, ao mesmo tempo, permanecer arte, ou seja, aparente (MARCUSE, 2000, p. 3).

Potencializando sua cultura em ação criativa, a disciplina de Artes pode e deve ser o meio de tornar crianças e adolescentes futuros agentes da Indústria Criativa, já que a Arte é o cerne desse setor e este, por sua vez, desenha-se promissor ao nosso futuro.

O Relatório de Economia Criativa 2013, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), traz aspectos referentes à educação e à Indústria Criativa. De acordo com esse:

A Indústria Criativa “estimula o surgimento de novas ideias ou tecnologias e os processos de mudança transformadores”. São fontes para novos caminhos de desenvolvimento, que estimulem a criatividade e a inovação (UNESCO, 2013, p. 21).

O Relatório da Unesco também apresenta o Modelo de círculos concêntricos: Modelando as Indústrias Culturais e Criativas. Nesse pode-se perceber as Artes Visuais como sendo parte da expressão Cultural principal da Indústria Criativa (Figura 1).

**Figura 1 - Modelo de círculos concêntricos**



Fonte: Unesco (2013).

A UNESCO publicou, em 2009, o documento “The 2009 Unesco Framework for Cultural Statistics (FCS)” (UNESCO, 2009) onde definiu a cultura como uma

representação por domínios que objetiva medir atividades, bens e serviços culturais gerados de forma industrial e não industrial. O que a Unesco chama de bens culturais transmitem ideias, símbolos e modos de vida.

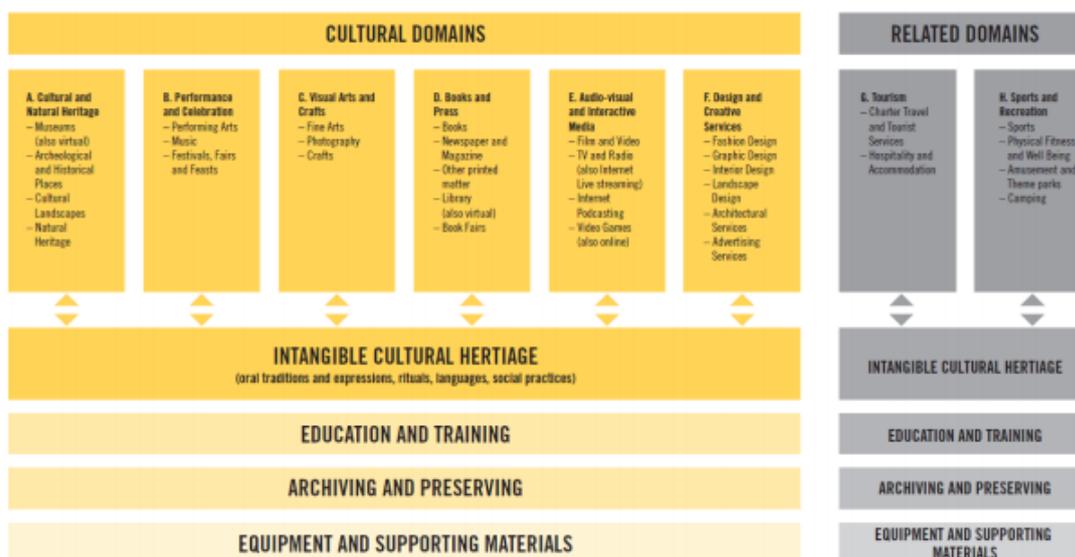
A definição de domínios culturais, neste documento, se baseia em um modelo hierárquico que é composto de dois domínios: os culturais e os relacionados. Nos domínios culturais estão incluídas as atividades culturais, bens e serviços envolvidos no modelo do ciclo cultural. Nos domínios relacionados estão englobadas atividades sociais e recreativas, que derivem de uma definição mais ampla da cultura.

Segundo FCS (2009), os domínios culturais são agrupados da seguinte maneira:

- A. Patrimônio Cultural e natural;
- B. Performance e Celebração;
- C. Artes Visuais e Artesanato;
- D. Livros e Imprensa;
- E. Mídia Audiovisual e Interativa;
- F. Design e Serviços Criativos
- G. Patrimônio Cultural Imaterial (domínio transversal);

Para além do patrimônio cultural imaterial, existem três domínios transversais incluídos que podem ser aplicados a todos os domínios culturais e afins, educação e treinamento, arquivo e preservação, e equipamentos e materiais de apoio. A Figura 2 apresenta este modelo.

**Figura 2 – Unesco FCS**



Fonte: FCS (2009)

O conceito de Indústrias Criativas foi adotado pela UNCTAD, ampliando o conceito de criatividade para “qualquer atividade econômica que produza produtos simbólicos intensamente dependentes de propriedade intelectual, visando o maior mercado possível”.

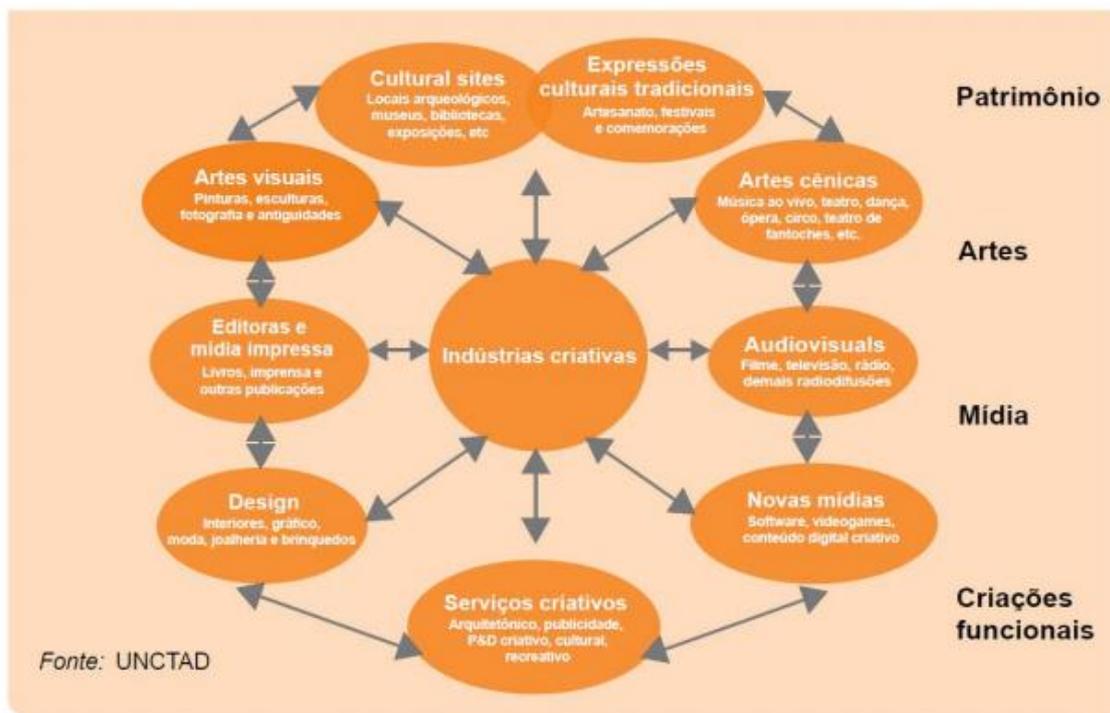
Segundo a UNCTAD (2012) as indústrias criativas:

- a) Formam os ciclos de criação, produção e distribuição de produtos e serviços que se utilizam da criatividade e capital intelectual como insumos primários;
- b) São compostas por um conjunto de atividades baseadas em conhecimento, onde destaca-se as artes, que potencialmente gerem receitas de vendas e direitos de propriedade intelectual;
- c) São constituídas de produtos tangíveis e serviços intelectuais ou artísticos intangíveis com conteúdo criativo, valor econômico e objetivos de mercado;
- d) Estão posicionadas no cruzamento entre os setores artísticos, de serviços e industriais;
- e) Compõem um novo setor dinâmico na economia global;

A UNCTAD (2012), diferencia as atividades principais como: upstream e downstream. As atividades upstream são as atividades culturais tradicionais, como artes cênicas e visuais. As atividades downstream são as atividades mais próximas do mercado, como publicidade, editoras ou atividades relacionadas a mídia

A lógica de sua classificação desta entidade é que poucos países classificam estas indústrias em domínios, grupos e categorias. Nesta classificação, as indústrias criativas são divididas em quatro grandes grupos, o patrimônio, as artes, a mídia e as criações funcionais. Estes quatro grandes grupos, são divididos em nove subgrupos conforme a Figura 3

**Figura 3 – Classificação da UNCTAD para as indústrias criativas**



Fonte: UNCTAD (2012)

Assim, cabe aos arte-educadores incluírem-se ao mundo da Indústria Criativa observando suas ações pedagógicas como ações que realmente possam desenvolver a capacidade criativa dos educandos.

### 3. Considerações finais

A disciplina de Artes necessita observar o Mercado da Indústria Criativa para poder traçar melhores objetivos das atividades trabalhadas, desenvolvendo a competência do pensamento criativo. Para esse fim, percebo que a Arte contemporânea é forte aliada para auxiliar no trabalho do educador.

Esta deve ser bem mais do que um momento de recreação, mas um espaço onde o educando torne-se um agente cultural que possa despertar o pensamento crítico e a análise técnica e científica deste novo modelo industrial – o modelo criativo. Esta indústria que atualmente faz parte da nossa sociedade e que está carente de profissionais “pensantes e críticos”.

Cabe aos professores de artes um novo olhar, aproximando em suas aulas a demanda desta indústria, que envolve diversos saberes e novas formas de constituir o

mercado de trabalho. Nestas aulas deve ser evidenciada a importância da criatividade, da experimentação, do poder errar e corrigir e da noção da importância da continuidade, do não desistir diante dos desafios e do explorar cada vez mais novas possibilidades.

Este artigo foi um ensaio inicial buscando unir duas áreas relacionadas e que, muitas vezes estão longe e não se permitem um diálogo. Um maior conhecimento sobre indústria criativa permitirá, aos professores de artes, preparar melhor seus educandos para este novo mercado em ascensão.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez - 2ª Edição, 2013.

BENJAMIN, Walter. Teoria da Cultura de Massa. LIMA, Luis Costa (Org). A obra de arte na época de sua Reprodutibilidade Técnica. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CORRÊA, Ayrton Dutra. Org. Ensino de Artes – Múltiplos Olhares. Ijuí: Ed. UNUJUÍ-2004.

FRANGE, Lucimar Bello P. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. Barbosa, Ana Mae (Org). Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? São Paulo: Cortez - 2ª Edição, 2013.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

KARPINSKI, Luciane. Da apropriação ao Espaço. Monografia: Universidade Regionall do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ. Ijuí, 2007. MARCUSE, Herbert. Teoria da Cultura de Massa.

LIMA, Luis Costa (Org). A Sociedade como obra de Arte. São Paulo: Paz e Terra, 2000. NASCIMENTO, Ednair Rodrigues. NORONHA, Marcio P (org); Rev. Arte da Cena. Políticas e Economias do Mundo das Artes. Patrimônio Cultural: uma

colaboração para a construção da cidadania de um povo. Revista Arte da Cena, Goiânia, p. 98 – 104, jan. – jun. / 2016 v.2, n.2. <https://www.revistas.ufg.br/artce/issue/view/1768/showToc>. Acesso em: 04 mai. 2018.

UNCTAD. Relatório de economia criativa 2010: economia criativa uma opção de desenvolvimento. – Brasília : Secretaria da Economia Criativa/Minc ; São Paulo : Itaú Cultural, 2012. 424 p.

UNESCO. Relatório de economia criativa de 2013. 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013-es.pdf> >. Acesso em: 04 mai. 2018. UNESCO. The 2009 unesco framework for cultural statistics (fcs). UNESCO Institute for Statistics. Quebec. 2009. P. 98.

**AQUI SE FALA O HUNSRICK: A PRESENÇA GERMÂNICA NA  
COMUNIDADE DE SANTA MARIA DO HERVAL (RS)**

Liane Marli Führ  
Mestranda em Desenvolvimento Regional/FACCAT  
E-mail: lianefuhr@sou.faccat.br

Maria Ines Dapper Fröhlich  
Mestranda em Desenvolvimento Regional/FACCAT  
E-mail: mariainesdapper@sou.faccat.br

Daniel Luciano Gevehr  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Faculdades  
Integradas de Taquara.  
E-mail danielgevehr@faccat.br

**Resumo:** O presente artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica como também de dados observáveis e computados tendo como eixo de investigação da pesquisa, o município de Santa Maria do Herval: suas distinções e seus desafios, contendo a trajetória histórica da colonização do município; a caracterização, a língua mãe Hunsrik e a educação e seu processo para compreender sua estrutura, espacialidade e desafios enfrentados para atender a demanda do município. Para fundamentar a pesquisa utilizou-se a metodologia de base qualitativa e quantitativa para analisar e interpretar os diferentes aspectos do município como a trajetória histórica inicial e caracterização do município, visando o seu desenvolvimento. Na referida pesquisa utilizou-se dados observáveis e computados, da EMATER, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Secretaria Municipal da Agricultura, Secretaria Municipal da Educação e Cultura e indicadores para fazer a análise.

**Palavras-chave:** Histórica, Educação, Santa Maria do Herval.

### **Introdução**

O presente estudo procura reconstruir parte da história da presença germânica no município de Santa Maria do Herval, um patrimônio cultural a ser preservado de geração em geração na comunidade. A escolha desse estudo justifica-se pela importância do conhecimento das origens para discutir e compreender o sujeito em seu contexto histórico e cultural dando profundidade e sentido à influência da família, da sociedade e das experiências de vida na aquisição do saber de um sujeito e na maneira de ser.

As lembranças e memórias dos cidadãos hervalenses na construção da história do município foi um processo de significação e atribuição de sentidos ao vivido. Sendo assim, como estratégia de estruturação da narrativa, estabelece-se como dimensões do relato o que segue: história do município; experiências de vida; caracterização do município; língua materna Hunsrik e escola. Nessa linha, registrou-se fatos importantes do município e várias lembranças dos que passaram por ele de alguma forma, buscando respaldo nos fatos importantes vinculados aos antecedentes registrados a partir das memórias e lembranças.

Através deste trabalho buscou-se informações sobre a preservação cultural no município e principais atividades econômicas. Para um maior conhecimento desta realidade, buscou-se relatar a história da colonização do município de Santa Maria do Herval. Foram coletados elementos informativos através de dados secundários de cunho social, econômico e cultural, através da pesquisa bibliográfica como também de dados observáveis para dar suporte a essa pesquisa.

O município de Santa Maria do Herval, alvo do presente estudo, é um município situado na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Faz parte da serra gaúcha, diferenciando-se por algumas características, divergências que influenciam na caracterização regional, enquadrando-se, no entanto, em regiões diferentes em algumas circunstâncias devido a essas peculiaridades. Santa Maria do Herval é uma cidade onde predominam a agricultura e as indústrias calçadistas. Apresenta paisagens naturais, entre as quais uma cascata com 123 metros em queda livre, ainda não explorada para o turismo.

As fontes de coleta de dados envolveram diversos setores, sendo entregue 5 (cinco) questionários ao todo. Três compostos pelos mesmos dados foram à Secretaria de Agricultura do município, à Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo (EMATER) e ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município.

Um questionário foi entregue a coordenadora do projeto Hunsrik e outro questionário foi entregue ao Secretário da Educação, os quais de acordo com as informações a serem adquiridas. Obteve-se ainda muitas informações através de conversas informais com cidadãos hervalenses de origem germânica e revisão bibliográfica. Ambos os questionários foram respondidos e entregues em mãos para as pessoas responsáveis, mantendo-se o sigilo dos dados em todas as etapas de aplicação do instrumento de coleta.

Santa Maria do Herval começou a traçar sua história entre os anos de 1835 a 1838, cerca de dez anos após a chegada dos primeiros alemães ao estado do Rio Grande do Sul, em 1824. Na chegada dos primeiros povos a Santa Maria do Herval, a área pertencia ao município de São Leopoldo, assim como Dois Irmãos, aonde os primeiros imigrantes alemães chegaram em 1829. A imigração alemã nessa região se estendeu por todo o século XIX, a chegada desse povo à nova Pátria não era conforme o esperado. A maioria das promessas propostas a eles para a colonização das novas terras no Brasil, como: viagem gratuita, um lote de terra, ferramentas, gado, isenção de impostos por algum tempo, não foram cumpridas.

Segundo Braun (2009), o primeiro morador do município era descendente de alemães, natural da região do Hunsrück da Alemanha. Ele estabeleceu-se na localidade de Morro dos Bugres. Em busca de melhores condições de vida, os descendentes alemães foram colonizando sempre mais terras, chegando à linha Teewald<sup>49</sup>, a atual sede do município de Santa Maria do Herval<sup>50</sup> por volta de 1844. As terras encontradas ali apresentavam um solo mais propício para o cultivo, em torno da sede se criaram as localidades, entre as quais algumas foram subdivididas com o passar do tempo.

Na memória coletiva da comunidade, aparece a educação como uma das prioridades, sendo o aprendizado da leitura e escrita, cálculos matemáticos e da religião dos filhos, o que os levou a construir várias escolas. Conforme Braun (2009), em cada localidade do interior, as comunidades contavam com várias escolas pequenas, as quais eram comunitárias chamadas “escolas de necessidades” (Notschule).

Já segundo Johann (2009), desde o princípio, no decorrer das aulas, a leitura, a escrita e o diálogo eram em alemão gramatical (Hochdeutsch). Entre os anos de 1938 a 1945, durante a Segunda Guerra Mundial, Getúlio Vargas promoveu a “Nacionalização”, fechando as escolas germânicas, pois ele temia que, pelo fato dos professores serem de origem alemã, seguissem o nazismo, que dominava Alemanha na época. Com isso, os descendentes dos imigrantes eram obrigados a abandonar a sua língua.

Os imigrantes alemães trouxeram para o Brasil muitos costumes que tinham na Europa. Esses costumes (religiosos, alimentares, etc.) influenciaram na cultura do Rio

---

<sup>49</sup>Teewald, em Hunsrück, foi o primeiro nome dado às terras em colonização, nome que se originou devido à abundância dos ervais ou mata de erva mate, em meio a numerosas árvores de outras espécies.

<sup>50</sup>Santa Maria do Herval, nome que originou em homenagem a Santa Maria, padroeira da primeira Igreja construída na localidade. Também compõe a sua denominação a palavra Herval que ressalta uma característica da região, que é a abundância de ervais.

Grande do Sul e ainda hoje permanecem vivos, principalmente no interior da região de colonização alemã. Pode-se destacar, entre os alimentos e pratos tradicionais das colônias alemãs, a carne de porco, a batata, a salsicha, a schmier (geléia), as cucas e muitos outros, lembrando também da tradicional cerveja caseira (chpritzbier) feito com limão ou gengibre.

Nas comunidades, eram comuns as bandinhas, os corais de música e os jogos, como bolão e o tiro ao alvo. Também se realizavam festas, como a do Rei e Rainha do Bolão e o Kerb (que ocorre no dia do padroeiro de cada igreja da comunidade católica), nas quais havia danças, cantos, jogos, comidas e bebidas típicas. Como povo proveniente da região de Hunsrück<sup>51</sup> na Alemanha, se comunicavam através da língua materna de origem germânica, que era diferente de outras da Alemanha. As línguas faladas estavam intimamente ligadas à região de onde os imigrantes provinham. No município de Santa Maria do Herval, a língua alemã Hunsrik<sup>52</sup> é da origem da maioria dos munícipes ainda residentes no mesmo.

Os imigrantes alemães enfrentavam dificuldades devido à distância, pois a Intendência<sup>53</sup> ficava a 65 km ou mais, dependendo do local onde estavam assentados, e o acesso era possibilitado praticamente só a cavalo. Conforme KNORST (2003), em 1959, após 115 anos de imigração alemã no Teewald, Dois Irmãos se emancipou, diminuindo a distância até Intendência para 26 quilômetros, o que aliviou um pouco a vida desse povo, que, além do difícil acesso, enfrentavam inúmeros conflitos e lutas contra os indígenas da nação Kaigangues, que antes habitavam estas terras e matas. Por sua vez, aos 12 dias de mês de maio de 1988, os cidadãos hervalenses dirigiram-se às urnas para o plebiscito de Santa Maria do Herval, completando em 2018, seus 30 anos de emancipação.

### **O cenário da pesquisa: a comunidade, entre a germanidade e a brasilidade**

A caracterização de um município é muito importante para obter o conhecimento de sua realidade e a partir dessa é possível situar-se e buscar informações que possam contribuir para promover seu desenvolvimento. Com isso, apresenta-se a seguir, o mapa com a localização geográfica do município no Rio Grande do Sul.

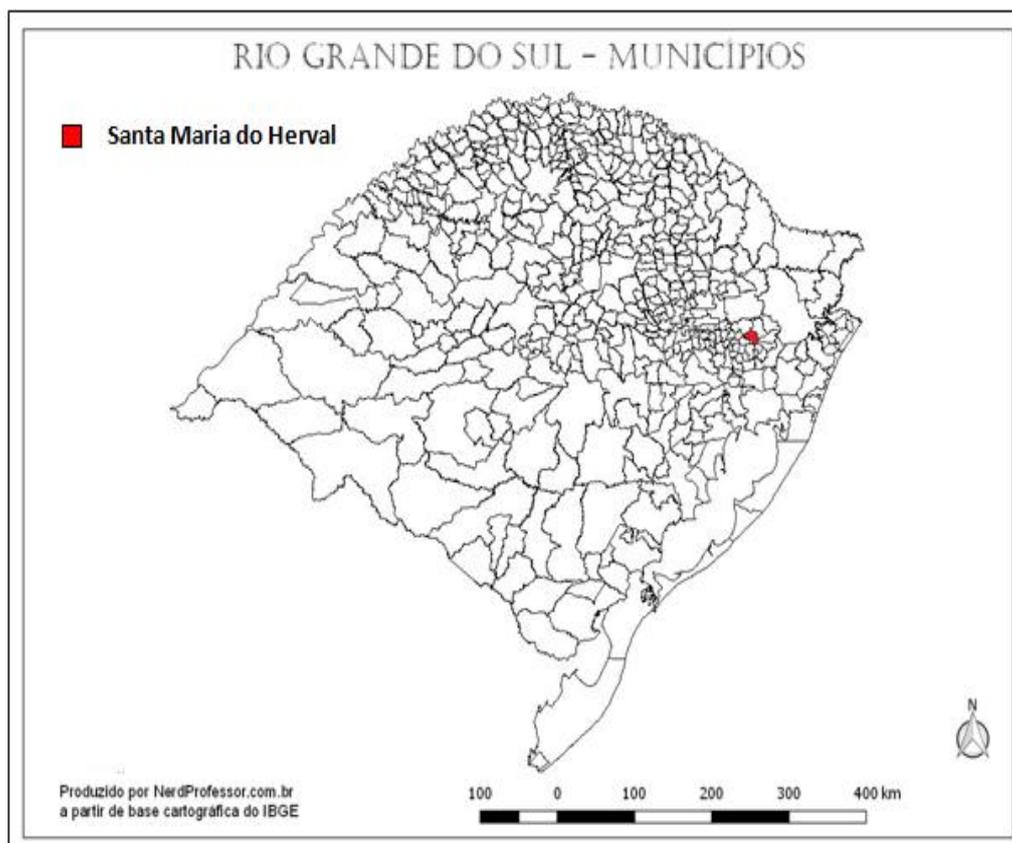
---

<sup>51</sup>Hunsrück refere-se a uma região localizada no oeste da Alemanha.

<sup>52</sup>Hunsrik refere-se à língua germânica falada na América Latina.

<sup>53</sup>Intendência refere-se à prefeitura.

**Figura 1 – Localização de Santa Maria do Herval no Rio Grande do Sul**



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Sua área que está localizada na Encosta da Serra Gaúcha e constitui-se numa localidade acentuada, combinando morros e vales. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), sua área é de 139.700 km<sup>2</sup> e possui densidade demográfica de 43,36 hab/km<sup>2</sup>. Sua altitude é de 430m a 780m e o acesso se dá pelas Vias: BR 116, (via VRS 873) e RS 115 (via VRS 373). Faz divisa com os municípios de Gramado, Nova Petrópolis, Picada Café, Morro Reuter, Nova Hartz, Três Coroas e Igrejinha.

Em 2018, Santa Maria do Herval está completando seus trinta anos de emancipação, atualmente possui população estimada de 6.358 habitantes, e conforme o Censo Demográfico do IBGE 2010, 6.053 habitantes. De 2007 a 2010 a população diminuiu e, depois voltou a crescer. De acordo com os dados levantados desse município através dos indicadores o Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de R\$28.136,48.

### **Hunsrik - a língua mãe: um patrimônio cultural do município**

A maioria dos primeiros imigrantes germânicos que habitaram a região do município de Santa Maria Herval eram provenientes da região do Hunsrück, na Alemanha, comunicavam-se através da língua materna de origem germânica, que era diferente de outras da Germânia. As línguas faladas naqueles países estavam (e, de certa forma, ainda estão) intimamente ligadas à região de onde os imigrantes provinham. No entanto, a língua germânica falada pela maioria dos cidadãos hervalenses é denominada Hunsrik ou Plat Taytx.

As comunidades de colonização germânica, no início, não contavam com a assistência sacerdotal. Para manter viva a chama da fé, empregaram duas práticas: as devoções familiares e o culto dominical leigo. As devoções familiares, ou em família, caracterizavam-se pela oração da manhã, da noite e à mesa antes e depois das refeições principais.

Os padres jesuítas contribuíram para a religiosidade das colônias alemãs, mas sua chegada aconteceu somente a partir de 1849. As principais tarefas eram a catequese, o ministério dos sacramentos, a realização dos enterros e, periodicamente, a organização e pregação das Missões, momentos de evangelização e de “moralização dos costumes”, cabendo às famílias cuidar da prática da fé e do cultivo dos valores religiosos.

As famílias germânicas tinham, entre duas prioridades, a religiosidade e a educação, o que os levou a construir várias escolas. As primeiras escolas, as comunitárias, foram construídas até 1850 e foram chamadas de “escolas de necessidades” (Notschule). Após surgiram as escolas particulares (Privatschule) e, a partir de 1920, as escolas paroquiais (Pharschule), época em que usavam a lousa (Die Tafel) e o lápis grafite (Die Griffel) para escrever. Normalmente os alunos tinham o dever de completar os estudos até 4ª ou 5ª série do primário, quando faziam a Comunhão Solene (Die Feirliche Kommunion).

Com o Estado Novo e a proibição da fala da língua alemã no Brasil, percebeu-se, ainda na década de 1970, que os alunos ainda eram repreendidos na escola, não podendo se comunicar em sua língua mãe. Os critérios eram rígidos para os alunos, tinham mais deveres do que direitos, não tinham o direito de se comunicar porque não sabiam falar português e não podiam falar a única língua que sabiam: o hunsrik.

Com o passar do tempo, os hervalenses, de origem alemã, foram conquistando seu espaço na comunidade, e o que era proibido, passou a ser liberado e valorizado. Este grupo, para valorizar suas origens e cultura, foi dando apoio a oficialização da língua que falava, a língua Hunsrik. Quanto a revitalização desta língua no Brasil e no mundo,

iniciou-se um trabalho de codificação no município, trabalho científico de “resgate”, iniciativa do SIL Internacional, através da professora Dra Úrsula Wieseemann<sup>54</sup>, já publicado pela Sociedade Internacional de Linguística – SIL<sup>55</sup> – na Internet, sob o título “Contribuição para Codificação da Língua Hunsrik falada na América Latina”.

Cabe lembrar que na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um grupo trabalha, há mais de 40 anos com esta temática, na época coordenado pelo Prof. Dr. Koch - aluno da Professora Úrsula Wieseemann, na pesquisa das línguas germânicas faladas no Rio Grande do Sul, as formas de falar e a localização geográfica dos falantes. Esse grupo denomina a língua em questão por Hunsrückisch, conforme é chamada no alemão padrão.

O Projeto de Codificação da Língua Hunsrik - Plat Taytx, de Santa Maria do Herval, iniciou seus trabalhos aos quatro dias do mês de fevereiro de 2004, com a chegada de Dra. Úrsula Wieseemann ao município. Ela foi enviada pela Sociedade Internacional de Linguística – SIL, como coordenadora, acompanhada de mais dois linguistas, ambos da Alemanha, para dar início ao Projeto Hunsrik. Entre essas pessoas, a Solange Hamester Johann<sup>56</sup> e sua colega Mabel Dewes<sup>57</sup>, ambas profissionais da mesma escola, aceitaram o desafio juntamente com outras 40 pessoas de diferentes áreas do município. Os dois linguistas ficaram apenas por três meses, até terminar a codificação básica, enquanto que Dra. Úrsula permaneceu aproximadamente cinco anos para aperfeiçoar o trabalho.

Quando o trabalho de codificação estava bem encaminhado, Dra. Úrsula passou a coordenação do projeto à professora Solange Hamester Johann em junho de 2008, e se transferiu para São Leopoldo, onde ainda criou a escrita para os pomeranos, trabalhando com graduandos e pastores dessa etnia. A coordenadora Solange deu continuação ao trabalho com a colega Mabel e equipe, o qual está conduzindo até hoje.

<sup>54</sup>\* Pós-Doutora em Linguística e Pós-Doutorada em Fonética.

<sup>55</sup>SIL - Organização científica sem fins lucrativos, comprometida em servir as comunidades linguísticas ou etnolinguísticas ao redor do mundo, salvando **Línguas em Risco de Extinção**, através de pesquisa, tradução, treinamento e consultoria em áreas como análise linguística, criação de ortografia, produção de literatura e educação multilíngue e desenvolvimento de materiais nessas línguas. Tem como objetivo principal, o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas ou que ainda não tenham escrita, sendo uma grande produtora de materiais, incluindo descrições linguísticas, materiais pedagógicos, livros de leitura, registros de mitos e vocabulários, análise da língua e tradução, produção de mídia, oficinas e cursos de treinamento, DISCOVER SIL - <https://www.sil.org/about/discover>. Um treinamento que a equipe do Projeto Hunsrik-Plat Taytx também recebeu, durante os 5 anos que a Dra. Ursula morou no Herval.

<sup>56</sup>Na época, professora de Inglês no Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, Colégio Cônego Afonso Scherer.

<sup>57</sup>Funcionária do setor de serviços gerais no Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, Colégio Cônego Afonso Scherer.

Atualmente Raquel Johann, filha da coordenadora Solange, também faz parte da Equipe Hunsrik-Plat Taytx, porém o Projeto tem diversos parceiros, que as auxiliam: patrocinadores, divulgadores, ilustradores, estudantes, professores, jornalistas, organizações religiosas, organizações governamentais, entre outros voluntários e interessados.

A Equipe procura parceiros de acordo com cada novo projeto a ser desenvolvido. Em um dos projetos desenvolvidos em parceria com os professores da Escola de Educação Infantil Pequeno Mundo, foram feitas traduções de histórias infantis com o título “Mayn Liipste Kexichtcher” - Minhas Historinhas Favoritas, que apresenta as histórias em Português e as mesmas traduzidas para o Hunsrik. As histórias desse livro foram ilustradas por um cidadão hervalense e publicadas em 2016.

A Dra. Úrsula morou e trabalhou em Santa Maria do Herval/RS para criar a escrita da língua Hunsrik, o que fez para muitos povos diferentes no mundo. Para oficializar o trabalho concretizado em Santa Maria do Herval, efetuou o registro da língua Hunsrik no Ethnologue<sup>58</sup>, recebendo o Código HRX. Conforme as estatísticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), há aproximadamente dois milhões de falantes da língua mãe “Hunsrik” no Brasil, tornando esta, a segunda língua mais falada do país.

Em agosto de 2011 também foi encaminhada solicitação de criação da Lei de Patrimônio Histórico e Cultural da Língua Hunsrik através da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, que foi sancionada pelo Governador em 23 de julho de 2012 com a Lei Estadual nº 14.061. Em 2018 o Projeto de Codificação da Língua Hunsrik - Plat Taytx está completando quatorze anos de existência, estando em constante evolução, alcançando o nível de América do Sul. Nesses anos, foram realizados diversos projetos e vários livros foram publicados.

A Equipe está aberta para qualquer forma de contribuição para que esse trabalho da escrita da Língua Hunsrik não fique estagnado, sendo esta, a língua mãe da maioria dos cidadãos hervalenses e de muitos municípios gaúchos, catarinenses e do oeste paranaense. Ela é importante para que se mantenha viva a língua e o cultivo das raízes culturais dos descendentes deste povo que forma 25% da população dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, perfazendo 5% da população do Brasil.

---

<sup>58</sup>Órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que cataloga todas as línguas, vivas ou mortas o planeta.

Pela importância que a língua mãe tem, a UNESCO, proclamou um dia dedicado a língua materna com o objetivo de promover a diversidade linguística e cultural entre as diferentes nações. O Dia Internacional da Língua Materna foi criado em 1952 e celebrado em Bangladesh, desde então. Hoje esse dia é celebrado anualmente, em 21 de fevereiro, em todo mundo, por ser importante pensar na preservação das particularidades linguísticas e culturais de cada sociedade.

### **Um pouco da história da educação na comunidade: a língua dos imigrantes na escola**

Antes de Santa Maria do Herval se emancipar, haviam as escolas rurais, até mais de uma por comunidade pela distância, pois os alunos tinham que ir a aula a pé e nos dias de chuva ficavam molhados e sujos até chegar a escola. As escolas eram todas de classe multisseriada com todas as séries da escola, chegando a ter quatro por turma, por ter poucos alunos. O professor tinha pouca formação e era responsável por tudo, aula, merenda, faxina, como também sobre as atribuições da secretaria e direção.

Apenas era oferecida aula até a 4ª série, nomenclatura usada na época, pois tinham poucos professores e geralmente com pouca formação. Quando conseguiam colocar dois professores numa escola, era oferecida aula até 5º série, o que era raro. Nesses casos às funções apartes da direção e secretaria eram designadas a um deles e as da merenda e faxina eram compartilhadas entre os dois.

Com a emancipação de Santa Maria do Herval, a educação continuou o trabalho da mesma forma. Aos poucos as escolas começaram a ser ampliadas para duas salas. Como tinha poucos professores dentro do município, era necessário trazer professores de fora. Para os professores de fora não era muita vantagem pela questão financeira, porque teriam que chegar de transporte próprio ou de ônibus, tendo apenas um ônibus de manhã e outro perto de meio dia para chegar ao Centro do município. Para resolver a situação, a prefeitura através da Secretaria de Educação organizou transporte do centro para os professores chegarem às escolas e retornar.

A situação da educação começou a mudar com as novas políticas educacionais, principalmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional (LDB) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), quando os municípios começaram a receber verbas para o transporte escolar gratuito para os alunos, o município optou pela nucleação de escolas viabilizando melhorias. Para começar, tinham que construir

primeiro escolas maiores. Assim que terminavam uma, foram nucleando gradativamente as mais próximas, evitando dessa forma as classes multisseriadas e o excesso de funções do professor.

Com a nucleação das escolas, os professores podiam se dedicar mais as aulas e aos alunos, apenas tinham uma série por turno e não precisavam mais dividir seu tempo com as atribuições da merendeira e faxineira. Em caso de poucos alunos numa série, ainda de juntava duas séries, o que ainda acontece até hoje. Desde a emancipação do município, foram desativadas 14 escolas rurais, a maioria entre o ano de 1996 a 2001, mantendo apenas três escolas municipais nucleadas e uma multisseriada até o 3º Ano, no interior por exigências das famílias da comunidade. Entre as três escolas nucleadas, duas oferecem Ensino Fundamental completo e a outra só os Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além dessas escolas ativas citadas, o município ainda oferece Educação Infantil numa escola com três unidades, dos quatro meses incompletos até obter idade para ingressar no Ensino Fundamental. No município ainda tem duas escolas Estaduais, uma com Ensino Fundamental completo e a outra com Ensino Fundamental e Médio completos.

O número reduzido de alunos no interior do município se deu pelo pequeno índice de natalidade da população rural e êxodo rural principalmente com a entrada do setor calçadista no Vale dos Sinos. Com a entrada do setor calçadista no município de Santa Maria do Herval o êxodo rural estabilizou. Na maioria das famílias rurais, o homem ficava na agricultura, a mulher e os filhos iam para as indústrias calçadistas, garantindo assim o sustento das famílias, pois tinha salário garantido, diferente do que na agricultura.

De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a EMATER de Santa Maria do Herval, não se percebem dificuldades na área da educação, sendo que todos tem acesso a escola, ainda que se observem dificuldades, como o acesso à internet no meio rural. Já o representante da Secretaria de Agricultura relata que as crianças acabam não indo à escola, por terem que trabalhar na propriedade junto a família e pela distância das escolas da zona rural.

A educação tem como missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e tomar consciência das semelhanças e da independência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. A vida do ser humano está repleta de desafios,

os quais desacomodam em busca da autorrealização. No entanto é preciso muita garra e determinação para enfrentá-los.

O conhecimento dá-se a partir da ação efetiva e interação do sujeito com a realidade. Na Escola de Educação Infantil devem ser levados em consideração os requisitos necessários para o desenvolvimento global da criança. Como a criança desenvolve seu cognitivo com grande intensidade nos primeiros anos de vida, é preciso valorizar a diversidade cultural aproveitando a riqueza que ela traz dentro dela e aprender com as diferenças. Evitar que as crianças tornem-se seres homogêneos é o começo para o sucesso da educação e consequentemente de uma comunidade, município e nação.

Percebe-se, no caso da comunidade de Santa Maria do Herval, que muitos moradores, de origem germânica, estão buscando referências nas suas origens, estão se mobilizando cada vez mais em busca de espaço para divulgação das suas tradições. No município de Santa Maria do Herval, encontra-se atualmente uma cultura diversificada – e transformada cotidianamente pelas relações entre os espaços micro e macro – e também devido oferta de emprego das indústrias de calçados, nas últimas décadas, o que tem contribuído significativamente para transformação social e cultural do lugar.

No município há uma intensa dedicação às tradições germânicas, principalmente no que se refere a danças típicas, bandas, corais, artesanatos e prédios em Estilo Enxaimel, sem esquecer dos principais eventos, Kerb, Festa do Colono e Kartoffelfest. Para recordar o estilo de vida dos antepassados, encontra-se uma enorme diversidade de objetos expostos no Museu do município. Este trabalho de conscientização pode fortalecer a estrutura da origem alemã se a escola e a comunidades traçarem objetivos comuns e trabalharem lado a lado na preservação da cultura, qualidade de ensino e desenvolvimento do município.

### **Considerações finais**

Levando-se em consideração os aspectos pesquisados sobre a realidade do município de Santa Maria do Herval, concluiu-se que a trajetória histórica da imigração alemã é significativa e contribui para compreender grande parte da realidade atual encontrada e vivenciada no município. Apesar das dificuldades encontradas, eles foram muito persistentes em seus objetivos e criativos nas oportunidades que surgiam, encontrando sempre uma saída mesmo com poucos recursos.

Ao analisar a origem do município de Santa Maria do Herval, percebe-se que na época da emancipação, esse ficou bastante prejudicado em relação ao município de onde originou, apesar de ficar com uma área muito mais extensa na época, quase o dobro em área geográfica, o cenário geográfico é bastante acidentado.

Além disso, tinha pouca opção de emprego e pouca arrecadação de impostos. As indústrias de calçados que havia, eram tudo filiais das matrizes do município de origem, as quais apenas ofereciam emprego, não contribuíam com impostos para o município. Na educação, apenas era oferecido Ensino Fundamental, o qual em escola estadual, sendo que na época a Educação Infantil ainda não era obrigatória. Em geral, o município tinha poucos recursos para dar início a sua história como município.

### **Referências**

BRAUN, ALOÍSIO DONATO. **Do Velho Mundo para o Bucherberg ou Bugarberg um Novo Mundo**. 1ª ed. Santa Maria do Herval: Amstad, 2009.

FUNDEF- **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, <<http://www.educabrasil.com.br/fundef-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino-fundamental-e-de-valorizacao-do-magisterio/>> Acessado em: 16 outubro 2017.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acessado em Maio/2017.

JOHANN, s. Schitt, **Do Velho Mundo para o Bucherberg ou Bugarberg um Novo Mundo**. Santa Maria do Herval: Amstad, 2009.

KNORST, BENNO. **História de Santa Maria do Herval- RS: 15 Anos de Município**. Santa Maria do Herval: Amstad, 2003.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional** <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acessado em 04 de outubro de 2017.

**MAPS** – Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Santa+Maria+do+Herval+-+RS/>> Acessado em 04 de outubro de 2017.

## **FESTA DE INTEGRAÇÃO AFRO-BRASILEIRA DE PAROBÉ/RS: ENTRE O ESQUECIMENTO E A VISIBILIDADE**

Jéssica Elen S. Pires  
jessicapires@sou.faccat.br

Lidiane Lima Schoenardie  
lidianeschoenardie@sou.faccat.br

Graduandas do Curso de Licenciatura em História – FACCAT

**Resumo:** O presente trabalho insere-se no campo das pesquisas sobre um evento que faz parte da história de Parobé/RS denominado “Festa de Integração Afro-Brasileira”, em suas 26 edições ocorridas entre os anos de 1976 até 2003. Pretende-se, com este estudo, retirar da invisibilidade o evento, procurando assegurar o direito à memória do grupo em questão, uma vez que esta comemoração encontra-se relegada ao esquecimento, de uma forma invisível e indizível, estando guardada somente na memória dos agentes que a compõem e, em alguns jornais que circularam enquanto ela existiu. Destacamos que o nosso referencial teórico é marcado pelo conceito de memória, pensado por Nora (1993), Pollak (1989) e Le Goff (1996). Por meio da história oral, enquanto metodologia de pesquisa, que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre diversos aspectos da história contemporânea, buscou-se legitimar e dar visibilidade a Festa de Integração Afro-Brasileira de Parobé. As entrevistas foram tomadas como fontes para a compreensão do passado, em uma tentativa de extrair a história de dentro da comunidade (Thompson, 1992). Também utilizamos como fonte de pesquisa jornais com circulação regional e estadual. Vale lembrar que, a utilização de jornais poderá trazer ao mesmo tempo contribuições como problemas para o pesquisador menos atento (Luca, 2010). Acreditamos que nossa pesquisa contribui para o reconhecimento e valorização da presença de afro-brasileiros em espaços considerados de forte imigração alemã.

**Palavras-chave:** História Oral, Memória, Afro-Brasileiros, Comemoração, Identidade.

## Considerações iniciais

O presente artigo visa dar continuidade ao projeto de pesquisa intitulado: “Nós estamos aqui: registros de memórias e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e dos Sinos (RS)” coordenado pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Dalva Reinheimer, Prof<sup>a</sup>. Me. Elaine Smaniotto e pelo Prof. Dr. Daniel Gevehr. O projeto contou com a investigação de registros de oralidade de afro-brasileiros na região de abrangência das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT. Após este momento, passou-se a uma segunda etapa; a transcrição, análise e arquivamento<sup>59</sup> das informações.

Com o cruzamento de dados e memórias de dois entrevistados - Luiz Antônio da Silva<sup>60</sup> e Loreci da Silva<sup>61</sup>, ambos residentes da Cidade de Parobé/RS - constatamos a existência de uma Festa de Integração Afro-Brasileira, a qual teria iniciado no ano de 1976, tendo como sua última edição, a 26<sup>a</sup>, no ano de 2003.

Neste artigo, como objetivo inicial, nos deteremos em tirar da invisibilidade este evento e assegurar o direito à memória do grupo em questão, uma vez que esta festa encontra-se relegada ao esquecimento e guardada apenas na memória dos agentes que a compõem bem como em alguns jornais que circularam enquanto ela existiu.

## Memória, História e Identidade

As tendências da Escola dos Annales e da Nova História Cultural<sup>62</sup> influenciaram decisivamente a produção historiográfica ocorrida a partir do século XX,

---

<sup>59</sup>ACERVO DOCUMENTAL E DE PESQUISA - ADOPE: FUNDO: “Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS)”. FACCAT/Laboratório do Curso de Licenciatura em História.

<sup>60</sup>SILVA, Luiz Antônio da. Entrevista para o projeto “Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS)” em 16 de junho de 2016. Entrevistadora Lidiane Lima Schoenardie. Taquara. FACCAT. In: ADOPE: FUNDO: Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS). FACCAT/Laboratório do Curso de Licenciatura em História. Pasta J, nº3. (Criador da Festa de Integração Afro-Brasileira juntamente com seu irmão).

<sup>61</sup>SILVA, Lorecida. Entrevista para o projeto “Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS)” em 30 de julho de 2016. Entrevistadora Jéssica Élen S. Pires. Taquara. FACCAT. In: ADOPE: FUNDO: Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS). FACCAT/Laboratório do Curso de Licenciatura em História. Pasta H, nº12. (cuja filha participou da 21<sup>o</sup> Festa de Integração Afro-Brasileira de Parobé, sendo eleita 1<sup>o</sup> princesa do evento).

<sup>62</sup>Conforme Sandra JatahyPesavento: “A presença da História cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão. Pode-se mesmo aventar que a História tenha sido uma das últimas ciências humanas a enfrentar essa revisão de pressupostos explicativos da realidade. Mas,

quando reavaliaram-se antigas questões sob novas abordagens para a produção do conhecimento histórico. É com a modificação deste pensar histórico, que se fortaleceram aportes analíticos e metodológicos como a história oral e a utilização de jornais. Tais fontes passam a ser cada vez mais utilizadas pelo historiador, auxiliando a pesquisa e o cruzamento de dados históricos.

Por meio da intersecção de dados coletados no projeto de pesquisa “Nós estamos aqui: registros de memórias e de lugares dos Afro-Brasileiros nos Vales do Paranhana e dos Sinos (RS)”, pôde-se, assim como aponta Thompson (1992), transformar o conteúdo e a finalidade das histórias de dois depoentes – ambos residentes da cidade de Parobé/RS – Luiz Antônio da Silva e Loreci da Silva. Através dos registros orais, abriu-se um novo campo de investigação, que identificou e deu voz a afro-brasileiros do município de Parobé/RS.

De antemão, damos ênfase na relevância dos arquivos<sup>63</sup> privados, assim como a História Oral, pois, foram fontes que nos possibilitaram iniciar o presente artigo, vislumbrando sua continuidade em trabalhos futuros. Segundo Bacellar (2010), no Brasil a preservação documental privada não é comum, e as notícias de destruição de importantes conjuntos documentais infelizmente não são raras. Possuir um acervo com o objetivo de franqueá-la a consulta, ainda é exceção, por este motivo, um dos achados de nossa pesquisa, recaí em um terceiro agente desta história, Geraldo Antônio Both, funcionário público da cidade de Parobé, que juntamente com Luiz Antônio, integrava a equipe organizadora do evento.

Fora através das memórias de Loreci da Silva, que ficamos sabendo sobre o envolvimento de Geraldo Both na organização do evento. Passamos então a buscar contatos para ter acesso a esta terceira pessoa, e se a mesma poderia nos conceder informações adicionais sobre esta comemoração. Sob a guarda de Both, encontramos um rico acervo de fontes impressas, recorte de jornais<sup>64</sup>, sendo estes, de suma

---

quando realizou essa tarefa, produziu mais alarde e contestação. Mais críticas e ataques, de alas de órfãos ou ressentidos, que se julgam abandonados pela Musa, seduzida por uma nova moda.” (PESAVENTO, 2005, p. 16)

<sup>63</sup>Entende-se por arquivo, o conjunto orgânico de documentos, independentemente da sua data, forma e suporte material, produzidos ou recebidos por uma pessoa jurídica, singular ou coletiva, ou por um organismo público ou privado, no exercício da sua atividade e conservados a título de prova ou informação.

<sup>64</sup>Pontuamos que, por essas fontes serem clipagens – recortes de matérias publicadas – não dispomos da totalidade da referência, estando ausente, na maioria dos editoriais, nome do autor e o número da página da notícia, demandando assim, maior tempo para a pesquisa na sede de cada um das empresas.

relevância, pois em livros, era como se este evento e as pessoas que a compunham nunca tivessem existido.

Segundo Luca (2010), os jornais como fonte de pesquisa histórica pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas “enciclopédias do cotidiano” continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de muitos interesses. Somente nas décadas finais do século XX, que a utilização dos periódicos passou por alterações, tornando-se um documento-fonte.

Estando hoje embasada teoricamente, e sendo um dos poucos documentos encontrados para tentar legitimar a existência da Festa Afro na cidade de Parobé, os recortes de editoriais nos deram suporte ao artigo. Cientes da problemática que cerca nossas fontes entendemos que

contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador [...] sendo que um dos pontos cruciais do uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões. (LUCA, 2010, p.63).

Além dos recortes dos editoriais, a história oral fora nosso fio condutor, e segundo François (2006), ela é uma fonte inovadora, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história, dando preferência a uma “história vista de baixo”. A História Oral baseia-se em

uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador de fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (ALBERTI, 2010, p.155).

A investigação de relatos orais, buscados com um gravador em mãos e perguntas a serem respondidas, estabeleceu as normas metodológicas do projeto de pesquisa realizado sobre os afro-brasileiros da região do Vale do Paranhana e dos Sinos, assim como regeu as ações destacadas na citação acima. A história oral, caracterizada pelo indício memorialístico de quem informa

é construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo [...]. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade [...] ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada

época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos [...], oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, 1992, p.44).

A partir da perspectiva metodológica da História Oral, infere-se que as evidências narradas pelo depoente, construída em torno de si e de outrem, é capaz de alargar o campo de ação do historiador, trazendo à tona, novas abordagens e acontecimentos, que estavam ali, salvaguardadas na memória e em arquivos até então desconhecidos, à espera de um ouvinte que significasse e conferisse voz a estas fontes. A memória, resultado direto da oralidade, assim como aponta o teórico Nora

é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9).

Um encontro de vestígios, carregados por grupos vivos, a memória é ainda destacada por Pollak (1989) como algo flutuante, mutável, tanto individual como coletiva, constituída por pessoas, personagens, a qual envolve um trabalho de seleção, organização, construção e enquadramento. Mesmo passível de muitas observações teóricas, e dos riscos e armadilhas que a memória pode interpor devido a sua pluralidade, é função social do historiador, avaliar de forma crítica a fonte, seja ela oral ou não. Para todo caso, não se desqualifica sua utilização, visto que, para Pollak (1992) a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tal que segundo Le Goff (1996), é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. Sendo assim, a identidade

...é o sentimento da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para creditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p. 205).

Ao analisarmos a citação acima, veremos que a identidade nada mais é do que o auto-reconhecimento, algo que se constrói, que se apresenta aos outros e a si mesmo buscando fundamentar o sentimento de pertencimento, e por ser construída, torna-se plural assim como a memória, é este pluralismo que as torna indissociáveis.

Segundo Nora (1993), a aceleração do tempo, onde os acontecimentos passam pela vida de uma forma muito rápida, geram um sentimento de perda, de esquecimento,

por isso os lugares de memória são referenciais de identidade, que permitem a lembrança, o ato de recordar, e sentir-se pertencente a algo ou alguém.

As comemorações são formas de manter os lugares de memória vivos, podendo reviver um passado comum; uma ligação para se estruturar a identidade de grupo. É justamente neste sentido que a “Festa de Integração Afro-Brasileira de Parobé” se enquadra, visto que a comemoração

é a cerimônia destinada a trazer de volta a lembrança de um a pessoa ou de um evento, algo que indica a ideia de uma ligação entre homens fundada sobre a memória. Essa ligação pode ser chamada de identidade. E é exatamente porque permite legitimar e atualizar identidades que as comemorações públicas ocupam lugar central no universo político contemporâneo. (RAYNAUD, 1994 apud FERREIRA, 2011, p.118).

Inicialmente parece-nos redundante a conceituação de história oral, memória, identidade e comemoração, visto que ao falar de uma, ficamos impossibilitados de não falar da outra. A comemoração mantém estreita ligação com a identidade, que por sua vez é indissociável da memória, resultado direto da oralidade. Transpondo essas avaliações para a temática do artigo, percebemos que elas podem ser perfeitamente negociáveis. Temos a História Oral como instrumento metodológico para trazer à tona testemunhos, acontecimentos e conjunturas do passado – aqui no caso, legitimar um evento comemorativo afro-brasileiro da cidade de Parobé – promovendo o registro da memória e reforçando a identidade de indivíduos e grupos. É justamente esta história que nos deteremos a partir de agora.

### **A Festa de Integração Afro-Brasileira**

Os jornais são fontes singulares para análise histórica, na medida em que se constitui num registro impresso dos acontecimentos de uma época, porém, como qualquer fonte historiográfica, devem ser utilizados criticamente pelo historiador para não se deixar levar pelo discurso e realizar uma análise superficial e equivocada. Referendamos que os recortes de jornal que dispomos compõem-se de distintos periódicos, sendo eles: Jornal Panorama (de Taquara), Jornal de Parobé<sup>65</sup> (de Parobé), Correio do Povo (de Porto Alegre), Jornal NH (de Novo Hamburgo), Jornal do Comércio (de Porto Alegre), Jornal A Gazeta (de Campo Bom), Jornal Zero Hora (de

---

<sup>65</sup>Atualmente, este periódico não possui mais tiragens, não existindo mais na cidade de Parobé.

Porto Alegre) e Jornal RS 115 (de Igrejinha) compreendendo registros fragmentários; e que por tal motivo, percebeu-se algumas divergências entre as datas, além de informações discordantes<sup>66</sup>.

Mesmo contando com algumas discrepâncias, o historiador pode dispor de ferramentas metodológicas para chegar a um resultado mais fidedigno dos fatos. Sendo assim, o cruzamento das informações orais do Luiz Antônio da Silva, somando-se as informações contidas no Jornal NH datado de 21/05/1994, indicou que 1976<sup>67</sup> foi o primeiro ano da edição do evento<sup>68</sup>. Originalmente denominado “Torneio da Abolição” em alusão ao dia 13 de maio de 1888, a festa teve como seus fundadores Luiz Antônio da Silva e seu irmão Pedrinho da Silva<sup>69</sup>.

A primeira confraternização contou com a participação de três equipes de futebol de campo inteiramente compostas de jogadores afro-brasileiros. Consta na mesma reportagem, que a realização do torneio manteve-se em Taquara até o ano de 1983, sendo transferido, no ano seguinte, definitivamente para Parobé, passando a ser designada Festa de Integração Afro-Brasileira<sup>70</sup>, a qual foi organizada por Luiz Antônio da Silva e Geraldo Antônio Both. Uma última informação relevante desta matéria diz que, a partir de 1990 a Prefeitura de Parobé<sup>71</sup> incluiu esta festa no calendário oficial do município.

Nos recortes de periódicos guardados por Geraldo Antônio Both, encontramos informações sobre nosso tema de estudo somente a partir do ano 1987. Em 14 de maio de 1988 foi celebrado, na 12ª festa, o Centenário da Abolição da Escravatura. Nesta ocasião participaram doze equipes de futebol e as mesmas deveriam inscrever uma representante para participar da escolha da Rainha Afro-Brasileira, iniciando-se neste

---

<sup>66</sup>Citamos, por exemplo, a discrepância encontrada em reportagens das comemorações dos anos de 1987 citada como 10ª edição no jornal NH e de 1988 apontada como a 12ª no jornal A Gazeta.

<sup>67</sup>Luiz Antônio da Silva relata em sua entrevista que, o ano de início da celebração teria sido em 1975, mas ciente da problemática da memória e cruzando informações com os relatos dos periódicos, entendemos que a primeira edição foi no ano de 1976.

<sup>68</sup>Em 1976, Parobé ainda pertencia ao município de Taquara, tendo se emancipado no ano de 1982.

<sup>69</sup>*In memoriam*

<sup>70</sup>Embora o cruzamento de informações orais de Luiz Antônio da Silva com as contidas no jornal NH de 21 de maio de 1994 pontuando que a nova designação do evento tivesse ocorrido em 1984, pontua-se que em 04 de maio de 2001, o jornal Panorama assumiu a sua nova denominação a partir do Centenário da Abolição da escravatura (1888).

<sup>71</sup>Ao efetuarmos busca na Legislação do município, encontramos o decreto nº 432/95 que institui como evento oficial de Parobé a Festa Afro-Brasileira, assinada pelo prefeito José Alexandre Haack. Este decreto substituiu o decreto nº 178/90 que dispunha anteriormente sobre o evento.

momento, uma nova etapa da Festa Afro. A vencedora deste concurso foi Simone Barbosa do time Partenon TC.

Segundo mencionou Luiz Antônio da Silva em sua entrevista, a divulgação da festa era efetuada nos mais diversos meios de comunicação, como jornais, rádio, ofícios às prefeituras e até na rede de televisão em Porto Alegre. Em reportagem do dia 19/05/1989, o Jornal Panorama noticiou a 13ª edição da festa, ocorrida no dia 13 de maio. Já no ano de 1990, ocorreu, então, a 14ª Festa de Integração Afro-Brasileira, no dia 12 de maio, com a participação de 17 times envolvendo mais de 400 atletas afro-brasileiros.

Com crescimento expressivo a cada ano, a 15ª Festa de Integração Afro-Brasileira, realizada nos dias 11 e 12 de maio de 1991, contou com dezoito times futebolísticos, disputando troféu e prêmio em dinheiro. Nesta edição, além da escolha da rainha e princesas Afro/91, houve apresentações culturais de grupos folclóricos, como o “Projeto Raiz Negra” de Guaíba e o grupo de dança “Rainha Ginga” de Santa Cruz do Sul. Após a escolha das vencedoras do concurso de beleza afro, ocorreu um grande baile com animação da banda Musical Samba Autêntico de Porto Alegre.

Quando relacionamos as informações jornalísticas com a narrativa de nossos entrevistados, percebemos que muito do que foi noticiado faz parte das lembranças dos mesmos. Por exemplo, Luiz Antônio da Silva e Geraldo Antônio Both mencionaram a importância da participação da comunidade nas atividades, e o jornal Panorama de 15 de maio de 1992 registrou um público de mais de quatro mil pessoas. Divulgada três dias antes da comemoração, o Jornal NH de 06 de maio de 1992, noticiou que 16ª Festa Afro, ocorreria em 09 de maio de 1992 e que além das ações habituais, haveria apresentações culturais de capoeira, dança, poesia, música e teatro com a peça intitulada “O Preço da Liberdade”.

A 18ª edição da Festa de Integração Afro-Brasileira ocorreu no dia 21 de maio de 1994. Os destaques artísticos pontuados pelo Jornal Panorama do dia 27 de maio de 1994, foram os grupos folclóricos “Guerreiros de Zumbi” do município de Alegrete e “Unidos da Vila Farrapos” de Porto Alegre que apresentaram danças afro típicas de suas cidades. A novidade desta edição foi a estreia de competições de futebol sete, que reuniu doze equipes no certame. O mesmo número também obteve o futebol de campo. Para finalizar a celebração, após a escolha da rainha e princesas, aconteceu um show com o cantor afro-brasileiro Alberto Procópio.

O ano de 1995 foi marcado por mais inovações na programação, incluindo palestras<sup>72</sup> e exposições. A 19ª comemoração, realizada nos dias 13 e 14 de maio, além de ter os já consagrados torneios de futebol, concurso de beleza manifestações artísticas como dança, música, capoeira, e outros, contou nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas, com a mostra fotográfica sobre instrumentos de suplício usados por escravos em Minas Gerais, e exposições literárias da cultura negra e de indumentárias africanas. Conforme recordação dos entrevistados, esta edição foi uma das mais populares até o momento, integrando cinco mil expectadores<sup>73</sup> que prestigiaram todas as modalidades do festejo. As apresentações étnicas foram exibidas pelos grupos “Guerreiros de Zumbi” e “Geração Dance” de Alegrete e “Os Moçambiques<sup>74</sup>” de Osório. Após o desfile das candidatas à Rainha Afro-Brasileira houve show com mulatas da escola de samba Estado Maior da Restinga de Porto Alegre e show das Baianas da Escola Diplomatas de alvorada seguida do Musical Som Livre de Esteio.

A 20ª Festa de Integração Afro-Brasileira que estava programada para o ano de 1996 não aconteceu, por motivos que não conseguimos apurar, sendo transferida e realizada em 1997. O Jornal Panorama de 09 de maio de 1997, traz como título de sua matéria o seguinte: “Parobé sediará 20ª Festa Afro-Brasileira – Dezenas de entidades de todo o Estado já confirmaram participação no evento que é considerado um dos mais importantes no gênero em todo o Sul do Brasil.” Com um público estimado em cinco mil pessoas, a 20ª Festa de Integração Afro Brasileira<sup>75</sup> superou as expectativas de seus organizadores Luiz A. da Silva e Geraldo Both. Efetivada no dia 10 de maio de 1997,

---

<sup>72</sup>Uma das palestras foi ministrada pelo historiador, professor, pesquisador e escritor da cultura afro Guarani Amir dos Santos e denominada “Escravidão Negra no Rio Grande do Sul”, e a outra, apresentada pela professora, membro dos Estudos Afros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e integrante do projeto “O Negro e a Educação” da Secretaria Estadual de Educação Zenóbia Lúcia de Deus que explanou sobre a “Religiosidade Afro-Brasileira”

<sup>73</sup>“Um dos organizadores do evento, Geraldo Both, com o objetivo de ampliar a divulgação da Festa de Integração Afro-Brasileira a quantas instituições possível, deslocava-se até municípios distantes para convidar as comunidades afro-brasileiras a participarem dos festejos, indo inclusive até Rivera, no Uruguai propor a presença do Grupo Turcatti e Pereira”

<sup>74</sup>Os Moçambiques de Osório é uma manifestação Sócio-Cultural-Religiosa, criada por afro-brasileiros com o intuito de preservar suas origens em ambientes diferentes do qual viviam na África há quase 400 anos. Ressaltamos sua importância, e pontuamos uma tese de Doutorado, intitulada Moçambique de Osório: entre a devoção e o espetáculo: não se cala na batida do tambor e da maçaquia- 2006, de Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior.

<sup>75</sup>A Administração Municipal na época enviou um convite ao Ministro Extraordinário dos Esportes, Edson Arantes do Nascimento (Pelé), que lamentou não poder prestigiar a celebração, mas, desejou sucesso.

obteve a presença de 24 entidades de várias cidades do Estado com times competindo no futebol, candidatas à rainha afro e conjuntos folclóricos, além de shows.

Na 21ª Festa de Integração Afro-Brasileira, ocorrida em 09 de maio de 1998, foram incluídas novas atrações ao cronograma. Segundo o Jornal NH de 11 de maio de 1998, ampliou-se naquele ano, a participação de equipes femininas em torneios de futebol. Além das atrações já tradicionais do evento, a 21ª Festa Afro, contou com o 1º Seminário sobre o “Negro e a Educação”<sup>76</sup>. Nesta programação ocorrida dias antes, em 29 de abril, estiveram presente 350 expectadores entre professores da rede pública e integrantes dos movimentos negros. Importante destacar a participação do professor de capoeira Joel Martins, do bairro Navegantes em Porto Alegre que, segundo os dados do Jornal NH do dia 11 de maio de 1998, era responsável pelas atividades da Associação Cultural de Resgate às Raízes da Angola, uma organização que visava a recuperação de meninos de rua, desenvolvendo atividades como a capoeira, dança afro e maculelê. Em Parobé, participaram 24 adolescentes, dos quais 16 eram meninos e 08 meninas. Fora nesta edição, que Viviane da Silva, filha de dona Loreci da Silva, recebeu a faixa de 1ª princesa Afro-Brasileira/98.

Em 15 de maio de 1999, Parobé sediou a 22ª Festa de Integração Afro-Brasileira e igualmente aos anos anteriores, o evento apresentou uma programação mesclada de atividades esportivas, culturais e sociais. Além de palestras, o seminário apresentou a exposição do artista plástico Clóvis Moacir Pereira Ortiz, trabalho intitulado “Arte Africanista Sul Realista”. Neste mesmo dia, o periódico também ressaltou a presença e atuação do grupo Brothers Singers, formado por jovens angolanos que estudavam no Instituto Adventista Cruzeiro do Sul (IACS) de Taquara, os quais interpretaram músicas sacras africanas.

O ano de 2001 marcou a 24ª Festa Afro-Brasileira de Parobé, e conforme o Jornal Panorama de 04 de maio, o evento ocorreria no dia 19. Além da sua linha usual, o evento apresentou como novidade uma missa afro celebrada na parte da manhã. Referente à parte esportiva, foi apontado pelo Jornal Panorama do dia 18 de maio de

---

<sup>76</sup>No ano de 1995, já havia movimentações a respeito de palestras com esta nomenclatura, pois era um projeto do Estado do RS, porém, fora somente em 1998 que ocorreu na cidade de Parobé/RS, o primeiro Seminário. Segundo o Jornal Panorama de 08 de maio de 1998: “Durante todo o dia foram realizadas palestras com especialistas, como a professora Terezinha Juraci Machado da Silva, que falou sobre o tema “A formação do Negro e a Educação”. O professor Edilson Amaral Nabarro falou sobre “A questão racial e o Movimento Negro”, enquanto as “Religiões Afros e Umbanda” foi o tema da palestra de Zenóbia Lúcia de Deus. A quarta e última palestra foi do professor Walter Calixto Ferreira, sobre “A religião Africana cultuada no Rio Grande do Sul”.

2001 que 33 times de futebol disputariam o torneio, número destacado como o maior desde a criação do evento. A Festa contou com 18 candidatas à escolha da Rainha Afro/2001.

O ano de 2002 estabeleceu a promoção da 25ª Festa de Integração Afro-Brasileira de Parobé, realizada no dia 18 de maio e que incluiu alterações na programação original. O tradicional futebol de campo foi substituído pelo de quadra, ou seja, futebol de salão. Todas as atividades foram realizadas no Ginásio Municipal Décio Francisco da Costa, inclusive as apresentações artísticas como capoeira, maculelê, dança, teatro, culinária, etc.; destacando-se o grupo de capoeira Nação, representando o Colégio Estadual João Mosmann de Parobé com a dança maculelê, entre outros. A eleição da rainha Afro-Brasileira, cujas candidatas desfilaram em trajes típicos e o show do grupo Consciência Negra de Novo Hamburgo também aconteceu no Ginásio Municipal. Neste ano, cada entidade deveria pagar uma taxa de R\$ 50,00 (cinquenta reais) que dava direito a 30 ingressos para o baile. O público em geral pagaria R\$ 2,00 (dois reais). De acordo com as recordações de nossos depoentes, a 25ª Festa Afro-Brasileira teria sido a última realizada pela Prefeitura de Parobé/RS, entretanto, no acervo do periódico Panorama na cidade de Taquara/RS obtemos editoriais referentes à 26ª edição do evento realizado no ano de 2003. A última edição da Festa Afro-Brasileira no município de Parobé ocorreu no dia 10 de maio e foi prestigiada por mais de cinco mil pessoas que apreciaram o show dos grupos de pagode Batuque Mania de Cachoeirinha e Pagode da Hora de Canoas.

### **Considerações finais:**

Ao entrevistarmos afro-descendentes para o projeto de pesquisa inicialmente mencionado, descobrimos em suas lembranças, um evento que ocorreu na cidade de Parobé nas décadas de 1980, 1990 e meados de 2000, o que nos abriu uma nova possibilidade de estudo. Decidimos então investigar a respeito deste evento que teve um total de 26 edições e, para nossa surpresa, além das memórias dos depoentes e dos editoriais, nada havia sido escrito ou estudado a respeito até então. No intuito de dar visibilidade a essa comemoração que foi e ainda é importante para a comunidade afro-brasileira da região, resolvemos percorrer este caminho ainda inexplorado e, num primeiro momento, legitimar a existência e importância do evento para nossa sociedade. Quando questionado da motivação para a criação desta confraternização, Luiz Antônio

declara que a intenção era comemorar a Abolição da Escravatura, ocorrida em 13 de maio de 1888 e visava integrar, difundir, debater sobre os acontecimentos históricos e trazer conhecimento e entendimento às pessoas sobre a cultura afro-brasileira.

O jornal *Correio do Povo* de 11 de maio de 1992 traz como título de uma matéria: “Negros e alemães confraternizam”, e enfatiza que, apesar da região do Vale do Paranhana e dos Sinos serem predominantemente de colonização alemã, todos os anos Parobé sediava festejos de afro-brasileiros e com grande participação popular, comprovando que, todos tinham seu lugar e eram recebidos com respeito.

Em entrevista ao jornal NH no dia 23 de maio de 1994, Geraldo Both declara: “Se existe a Oktoberfest, que é uma amostra da cultura alemã, porque não uma festa com a cultura negra?” Utilizando-se de tal ponderação, concluímos que há muito a ser estudado e respondido sobre este evento e que é ofício do historiador trazer os fatos à luz do conhecimento por meio de suas pesquisas, estudos e investigações, tirando da invisibilidade e do esquecimento pessoas, grupos ou acontecimentos.

## Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINKSY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2010, p.155-202.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINKSY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2010, p.23-79.

BURKE, Peter. 1937- O que é História Cultural? Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Revolução Francesa da Historiografia: A escola dos Annales (1929-1989)*. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (org.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERREIRA, Marieta De Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: NICOLLAZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAÚJO, Valdeci Lopes de (orgs.)

Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 101-124.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaina;

FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 03-13.

HALBWACHS, Maurice. A Memória coletiva. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Afro Marcondes dos Santos, 1990.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: UNICAMP, 1996.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2010, p.111-153.

NORA, Pierre. Entre memória e história. Tradução: Yara Aun Khoury. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, SP- Brasil, 1993, p. 07 - 28.

PAROBÉ, Prefeitura. Decreto nº 432/95. Disponível em: <https://parobe.atende.net/#!/tipo/servico/valor/92/padrao/1/load/1>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992, p.200-212.

\_\_\_\_\_. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, 1989, p. 03-15.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

### **Fontes Orais**

SILVA, Luiz Antônio Da. Entrevista para o projeto “Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS)” em 16 de junho de 2016. Entrevistadora Lidiane Lima Schoenardie. Taquara. FACCAT. In: ADOPE: FUNDO: Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS). FACCAT/Laboratório do Curso de Licenciatura em História. Pasta J, nº3.

SILVA, Loreci da. Entrevista para o projeto “Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS)” em 30 de julho de 2016. Entrevistadora Jéssica Élen S. Pires. Taquara. FACCAT. In: ADOPE: FUNDO: Nós estamos aqui: registros de memória e de lugares dos afro-brasileiros nos Vales do Paranhana e do Sinos (RS). FACCAT/Laboratório do Curso de Licenciatura em História. Pasta H, nº12.

### **Fontes em jornais**

19ª FESTA AFRO-BRASILEIRA FOI TRANSFERIDA PARA O CAMPO DO GRÊMIO ESPORTIVO PAROBÉ. *Jornal de Parobé*, Parobé, 12 maio. 1995, p. s/nº

COLUNA SOCIAL. *ZH*, Porto Alegre, 23 maio. 1988, p. s/nº

COMUNIDADE NEGRA FAZ A FESTA EM PAROBÉ. *Panorama*, Taquara, 18 maio. 2001, p. s/nº

FESTA AFRO-BRASILEIRA CONTARÁ COM GRUPOS DA FRONTEIRA E DA CIDADE DE RIVERA, DO URUGUAI. *Jornal de Parobé*, Parobé, 28 abr. 1995, p. s/nº

FESTA AFRO-BRASILEIRA DE PAROBÉ CHEGA AMANHÃ A SUA 23ª EDIÇÃO. *Panorama*, Taquara, 12 maio. 2000, p.10.

FESTA AFRO-BRASILEIRA DE PAROBÉ CONSOLIDA IMPORTÂNCIA ESTADUAL. Panorama, Taquara, 21 maio. 1999, p. s/nº

FESTA AFRO-BRASILEIRA TERÁ NOVIDADES NOS SEUS 25 ANOS. Panorama, Taquara, 26 abr. 2002, p. 08.

FESTA AFRO-BRASILEIRA TERÁ SUA 24ª EDIÇÃO NESTE ANO. Panorama, Taquara, 04 maio. 2001, p. s/nº

INICIA AMANHÃ A 21ª FESTA AFRO. Panorama, Taquara, 08 maio. 1998, p.08.

INTEGRAÇÃO AFRO-BRASILEIRA. Jornal de Parobé, Parobé, 31 maio. 1994, p. 11

INTEGRAÇÃO ENTRE AFRO-BRASILEIROS MOVIMENTOU PAROBÉ NO SÁBADO. Panorama, Taquara, 16 maio. 2003, p. s/nº

INTEGRAÇÃO NEGRA EM PAROBÉ. Panorama, Taquara, 18 maio. 1990, página 04.  
MÁRCIA REGINA SILVA DE OLIVEIRA, DO CAMARÕES DE PAROBÉ FOI ELEITA A RAINHA AFRO-BRASILEIRA/1995. Jornal de Parobé, Parobé, 19 maio. 1995, p. 08

PALESTRAS E ATIVIDADES CULTURAIS NA FESTA AFRO. Jornal de Parobé, Parobé, 05 de maio. 1995, p. s/nº

PAROBÉ. Panorama, Taquara, 10 maio. 1991, p. s/nº

PORTANOVA, Eduardo. Encontro Afro-Brasileiro. Jornal NH, Novo Hamburgo, 11 maio 1998, p. 14.

PÚBLICO PRESTIGIA A 20ª FESTA DE INTEGRAÇÃO AFRO-BRASILEIRA. RS 115, Igrejinha, 15 maio. 1997. p. 08

VÁRIOS MUNICÍPIOS PARTICIPAM DA FESTA AFRO-BRASILEIRA. NH, Novo Hamburgo, 11 maio. 1998, p. s/nº

## GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O MEME E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nubiana Salazar<sup>77</sup>  
Paula dos Reis Lanz<sup>78</sup>  
Dr<sup>a</sup>. Luciane Maria Wagner Raupp<sup>79</sup>

**Resumo:**As aulas de língua materna devem explorar os gêneros emergentes das tecnologias digitais de modo que os alunos possam desenvolver competências e habilidades necessárias para interpretá-los e produzi-los de modo crítico e ético. Essa interpretação deve levar em conta também questões estilísticas, que são marcadoras de conteúdos explícitos e implícitos. Nesse contexto, o gênero meme, cuja estrutura se apoia em gêneros que lhe são anteriores, toma especial relevo, tendo em vista o frequente contato que os estudantes têm com ele e a necessidade de aprofundar a visão crítica, alertando acerca de conteúdos preconceituosos e/ou antiéticos disseminados por esses textos virais. Nesse trabalho, é possível ir ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), desenvolvendo competências e habilidades previstas por ela.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Meme. Estilística. Base Nacional Comum Curricular.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para tornar significativos e contextualizados os estudos da Língua Portuguesa, com o passar dos anos, surgiram diversas metodologias e recursos para abordar os objetos de conhecimento de forma lúdica e atraente. Nesse aspecto, os gêneros textuais também avançaram com sua didática, tornando a aprendizagem mais interessante aos estudantes, pois envolve o conteúdo do seu cotidiano. Além desse saber geral, é necessário que os docentes fundamentem devidamente suas práticas:

---

<sup>77</sup> Estudante do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. E-mail: nubianasalazar@outlook.com

<sup>78</sup> Estudante do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. E-mail: paulinhadreis@gmail.com

<sup>79</sup> Professora do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. E-mail: lucianeraupp@gmail.com

Muitas vezes, a necessidade de urgência no processo de preparação das aulas leva-nos a pensar diretamente nas atividades que serão desenvolvidas. Todavia, é importante refletirmos a respeito de nossas opções metodológicas, pois elas revelam os pressupostos teóricos que sustentam nossa prática (TIEPOLO, 2014, p.30).

Os educadores, a fim de obterem resultados mais eficazes na educação, precisam estar sempre em busca de atualização das suas práticas de ensino. O ambiente digital, nesse contexto de hipermodernidade, sustenta esse interesse. Muitos recursos têm surgido para exigir e contextualizar novas práticas, como o uso dos gêneros textuais emergentes da tecnologia, com os quais os estudantes, especialmente os dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, têm contato diário. De acordo com Marcuschi (2005, p. 13), “[...] na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. Por isso, ela gera novos gêneros textuais, que, por sua vez, baseiam-se em gêneros que lhes são anteriores. Um exemplo clássico é o e-mail, que é descendente do gênero carta. Nesse sentido, as práticas escolares não podem ignorar esses gêneros em suas práticas de ensino da leitura e da escrita, incorporando-os às aulas, o que também leva, necessariamente, à reflexão sobre seus usos e (muitas vezes) abusos, além das questões ético-comportamentais e de cidadania envolvidas nesse processo.

Uma das características mais marcantes dos gêneros textuais emergentes das novas tecnologias de comunicação é o uso dos signos verbais em relação de complementaridade com outros signos. Essas múltiplas semioses também devem ser objeto de letramento na escola, tendo em vista a necessidade de os cidadãos desenvolverem as competências necessárias para ler com criticidade esses textos, como também aprender a lidar com os novos gêneros que poderão vir a surgir nesse contexto de (hiper)textualidades.

O meme é um gênero textual cujo nome deriva do grego mimesis e engloba tanto signos linguísticos quanto visuais, pois alia imagem às palavras. Além disso, tem certo diálogo com o gênero charge, pois este último também é constituído por imagens, porém sua veiculação é exclusiva de jornais, tanto físicos como virtuais. Já o meme circula pela internet, nas redes sociais, tais como Facebook, Twitter e Instagram. Tem como característica ser um conteúdo “viral”, ou seja, ser rapidamente disseminado pelas redes sociais, pelo fato de fazer piada com um acontecimento recente e, muitas vezes, polêmicos, ou fazer chacota com alguma personalidade pública ou com alguma celebridade instantânea. Devido ao fato de seus conteúdos frequentemente serem

incorretos do ponto de vista ético, trata-se de um gênero cuja discussão precisa ser mediada pela escola, com o intuito de promover a leitura crítica e de deter a disseminação de preconceitos das mais diversas ordens.

A tecnologia está inserida em todos os ramos da vida do ser humano e, se em outros pontos ela soma em relação ao desenvolvimento, é lógico que sua inserção no ensino também será eficaz. Como expõe Araújo (2005, p. 93),

Essas considerações nos levam a concluir que esfera de comunicação é um espaço próprio para as práticas de comunicação humanas. Por uma questão de necessidades, estas práticas fazem surgir os gêneros do discurso, os quais, além de organizar a comunicação entre os indivíduos, trazem as marcas da esfera, conferindo-lhes uma relativa estabilidade.

Apresentamos, portanto, ao longo deste artigo, uma breve explanação sobre o gênero textual meme e como esse gênero pode ser explorado em sala de aula, além de analisarmos alguns memes com o intuito de exemplificar a análise textual e gramatical desse novíssimo gênero textual. Após, delinearemos algumas ideias a serem trabalhadas em sala de aula utilizando do gênero meme, ao relacioná-lo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## **2. GÊNERO MEME**

Dentre os novos gêneros textuais que surgiram, o Meme está entre os mais usados pelos adolescentes, principalmente nas redes sociais. Caracterizado pelo humor, traz consigo, também, críticas sociais, políticas e morais, estabelecendo grande interatividade entre seus leitores. É necessário, pois, trazê-los às salas de aula, uma vez que, segundo Marcuschi (2005, p.13), “Esses gêneros eletrônicos já provocam polêmica quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social”.

Atualmente possuímos uma nova configuração de sociedade: estamos, ao passar dos dias, cada vez mais “on”, mais conectados, mais ligados às histórias individuais dos seus pares, do seu entorno. De acordo com Ferrari (2010):

A sociedade atual move-se em torno das pessoas, das suas histórias, dos seus costumes, suas experiências de vida, enfim, da informação individualizada. Naturalmente, o processo de comunicação está relacionado de modo íntimo com esse macromercado de seres humanos que precisam do ar que respiram (FERRARI, 2010, p. 07).

E é em torno da vida dos indivíduos e da sociedade, dos acontecimentos tanto individuais quanto políticos e históricos, que o meme é “gerado” e vem ao mundo com o intuito de entreter uma grande massa populacional que gasta uma significativa parcela de seu tempo diário em acessos e “espiadelas” nas redes, para ver qual o “meme” da vez. Tal nome se dá em analogia à mimesis, que seria a imitação, as relações de memória intertextual às quais muitas vezes esse gênero recorre para gerar humor – ainda que seja um humor de gosto duvidoso e de ética igualmente questionável.

## **2.1 O meme como instrumento de ensino**

Como já visto, o “meme” pode ser uma das ferramentas para professores trabalharem em sala de aula, devido à sua proximidade com o jovem. Todo jovem conhece o “meme”, e no momento em que o professor se utiliza desse gênero para introduzir assuntos e objetos de conhecimento da linguagem, o docente está, sutilmente, aproximando-se do discente e trazendo recursos da realidade do estudante para explorar em aula. O jovem, portanto, sentir-se-á muito mais conectado, envolvido e motivado com as aulas.

Lopes (2017, s/p) descreve o gênero meme da seguinte forma:

Conhecidos por apresentarem imagens legendadas, vídeos ou expressões que se espalham pela internet rapidamente, os memes chegaram a ser apontados por pesquisadores como um novo gênero textual da era digital. Apesar de ainda existir pouco conhecimento sobre esse universo, não dá para negar que ele se popularizou entre adolescentes, jovens e até mesmo adultos (LOPES, 2017).

O que Lopes (2017) afirma é a realidade encontrada nos dias de hoje, era digital, principalmente para as faixas etárias mais jovens. Se os educadores se propuserem a elaborar um planejamento que concilie a realidade dos educandos, fora da escola, com os conteúdos abordados em sala de aula, alcançarão seu objetivo de ensinar com mais eficácia. Além disso, tal planejamento não unirá apenas o aluno com o conteúdo, mas aproximará professor- aluno, relação que estabelece também muitos fatores positivos para a eficácia do aprendizado.

O meme, muitas vezes, alia mais de um sistema de signos, pode ser escrito, mas geralmente esta escrita está associada com uma imagem ou, às vezes, tal imagem “fala” por si só. Temos no meme duas linguagens distintas, a textual e a visual, e uma completa a outra.

Esse novo gênero assemelha-se com os temporalmente anteriores piada, charge e HQs, porém o meme possui uma interface distinta, podendo ser facilmente diferenciado dos outros gêneros com os quais possui certa semelhança. Ele é utilizado quase que estritamente em plataformas digitais, em redes sociais de uma maneira informal.

Quanto aos seus aspectos gramaticais e estilísticos, há que se observar que, como se aplica também aos outros gêneros, não há como dissociá-los:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Devido ao fato de que os modos de organização estilístico-gramatical geram sentidos, na abordagem pedagógica do meme podemos explorar, por exemplo, os conceitos de palavras homônimas e homófonas, que dão sentidos diferentes a palavras de mesma grafia ou palavras de grafias diferentes que têm um mesmo som. Tais jogos de semelhanças são bastante explorados na construção dos memes. Um exemplo de palavra homônima é “verão”, que pode significar uma estação do ano, ou o verbo “ver”, flexionada na terceira pessoa do plural do futuro do presente do modo indicativo. Nesse “jogo de palavras”, o meme junta uma imagem à frase exposta, fazendo com que resulte em um contexto reconhecido, muitas vezes, por quem tem total ou parcial entendimento da língua escrita e do específico contexto - histórico, político, social.. – do local e momento publicado.

De acordo com o assunto mencionado, analisemos a seguinte imagem:

#### **Imagem 1 – O Enroladinho**



Fonte: [redacaonline](#) (2017)

De acordo com o texto que se observa na Imagem 1, há um jogo entre o nome do alimento exposto na foto (o substantivo “enroladinho”) e o adjetivo aplicado a quem age como se pode depreender dos trechos da conversa transcrita de uma conversação on-line, a quem seria atribuído o adjetivo “enroladinho”, termo da linguagem coloquial

A coloquialidade, aliás, é uma forte característica do gênero em questão, uma vez que reproduz a linguagem usada nas redes sociais, que muitas vezes, além de informal não segue as regras gramaticais e ortográficas. E essa linguagem mais despojada tem um porquê: é utilizada para que possa atingir os usuários das redes sociais que os compartilham e reproduzem sua mensagem, seja ela crítica, política, ou, humorística.

Mesmo diante desse dinamismo vertiginoso, não se pode relevar que a linguagem utilizada nesse gênero é errônea, e faz-se necessária a correção linguística em ambiente escolar, por exemplo, ao ser usado o meme em um planejamento de aula, em especial nas disciplinas pertinentes à Língua, o professor deve instigar seus alunos a buscar perceber as inconformidades do texto do meme em relação às normas gramaticais da Língua Portuguesa. Isso porque não se pode esquecer do objetivo primordial desse componente curricular, que é o de fazer com que, gradualmente, os alunos tomem posse do nível culto da língua, sabendo usá-lo nas situações cotidianas e acadêmicas em que ele se faz absolutamente necessário. Promover o acesso a esse nível é promover a cidadania, uma vez que possibilita a mobilidade social dos educandos. Uma vez que isso não é possibilitado a um estudante, tiram-se dele oportunidades na vida. Trata-se, portanto, de um dever da escola.

Apresentamos mais alguns exemplos de memes, visando à caracterização do gênero, com vistas à posterior construção de uma sequência didática.

**Imagem 2**



Fonte: Gerador memes (2012)

Na imagem 2, apresenta-se um personagem cuja identidade visual remete ao conhecido desenho animado “Os Simpsons”, conhecido mundialmente pelo seu humor politicamente incorreto, com uma expressão facial que expressa tédio. Trata-se de uma chacota ao cuidado com o uso da vírgula, em um caso cujo uso é bastante ignorado na escrita nas redes sociais, que é a separação do vocativo por vírgula. Além disso, o próprio texto parece cometer desvios gramaticais propositalmente: a falta de vírgula depois da interjeição “Ainn”, “qui” no lugar de “que”, “tem qui” no lugar de “deve-se”, “chatiado” no lugar de “chateado”, falta de til em “senão” e a falta de pontuação.

Quanto à estrutura do texto, o meme da Imagem 2 segue o modelo mais usado: na parte superior da imagem, coloca-se uma oração do período composto e, na parte inferior, a outra oração. Na maioria dos casos, temos períodos compostos por coordenação de ideias, mas também a subordinação aparece. Tal diferença implica questões estilísticas que podem ser trabalhadas com os alunos de forma comparativa e investigativa: quais são as diferenças de compreensão e de sucesso (de viralização) dos memes usando um ou outro processo de construção dos períodos? Por que existem essas diferenças?

### **3. OS MEMES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Para trabalhar com o gênero meme em sala de aula, faz-se necessária a elaboração de uma sequência didática, visando abordar o meme com uma didática ativa e inovadora. De acordo com Ferrari (2010, p. 09), “[...] o professor, entre outros profissionais, que lidam com informação como matéria-prima de seu trabalho, têm que aprender a disseminar a informação da melhor maneira possível”. Em outras palavras, o professor precisa utilizar a informação, a tecnologia ao seu favor ....

O meme poderia, por exemplo, ser objeto de ensino em uma sequência didática direcionada para o segundo ano do Ensino Médio, explorando questões da análise sintática interna (como o uso da vírgula separando o vocativo; não uso da vírgula entre sujeito e predicado) e análise sintática externa (as orações coordenadas e subordinadas, como já citamos no tópico anterior) e suas implicações estilísticas, que, por sua vez, geram significados.

### 3.1 Competências e habilidades de acordo com a BNCC

Visando ao desenvolvimento de competências e habilidades sócio-comunicativas dos estudantes, para que as aulas de Língua Portuguesa continuem sendo aulas de “ler, escrever, ouvir e falar”, leva-se em consideração a seguinte premissa da Base Nacional Comum Curricular:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BRASIL, 2018, p. 473).

Tendo em vista essa diversidade mencionada no contexto, assim como os vínculos sociais e afetivos também aludidos, trabalhar a interpretação crítica do gênero meme é de suma importância, a fim de que não compartilhem conteúdos preconceituosos com os quais não concordam. Se tivessem refletido antes sobre a publicação, talvez não a teriam compartilhado. Para esse exercício de cidadania “eletrônica”, algumas competências e habilidades previstas na BNCC fazem-se extremamente necessárias e podem ser contempladas em uma sequência didática sobre esse gênero, a saber:

Quadro 1: Competências e habilidades - BNCC

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES
1 – Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as	(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses. (p. 483).
	(EM13LGG105) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos,

possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade para continuar aprendendo. (p. 481).	para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (p. 483).
7 – Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (p. 482).	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TCID), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (p.489).
	(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (p. 489).

Fonte: Brasil, 2018, p. 481, 482, 483 e 489.

Tais competências e habilidades se enquadram dentro da competência geral de número 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 09).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero “meme”, assim como outros gêneros emergentes das tecnologias ligadas à internet, apoia-se em gêneros que lhe são anteriores para se constituir. Tendo em vista esse caráter de “reciclagem” de gêneros, é necessário que as aulas de língua materna desenvolvam nos alunos competências e habilidades de aprender a aprender a ler e a produzir textos em gêneros que são novos e que se inovam.

O gênero meme desnuda a necessidade de as escolas trabalharem os gêneros de modo a explorar as questões estilísticas como geradoras de sentido. Como há tempos se

defende, não há como abordar de forma separada interpretação, gramática, estilística, produção textual: os sentidos são formados por um conjunto.

Como próximo passo de nosso trabalho, será elaborada uma sequência didática e aprofundada a relação entre gêneros e BNCC.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Petrópolis: Lucerna, 2005. p. 91-109.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base .Ensino Médio. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2018.

FERRARI, Pollyana. A web somos nós. In: FERRARI, Pollyana (Org.). Hipertexto hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo, Contexto: 2010.

MEMES, Gerador de. Disponível em: <<http://geradormemes.com/meme/3euekp>>. Acesso em 17 maio 2018.

LOPES, Mariana. Sucesso nas redes sociais, memes também podem ensinar. CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.cieb.net.br/sucesso-nas-redes-sociais-memes-tambem-podem-ensinar/>>. Acesso em: 17 maio 2018.

TIEPOLO; Elisiane Vitória. Falar, ler e escrever na escola: práticas metodológicas para o ensino de língua portuguesa. Curitiba: intersaberes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes na tecnologia digital. In:

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Petrópolis: Lucerna, 2005. p. 13-67.

NOJOSA, Urbano Nobre. Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto. In: FERRARI (Org.) Hipertexto e hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo, Contexto: 2010.

ONLINE, Redação. O que esses 9 memes tem a ver com a gramática? Disponível em: <<https://redacaonline.com.br/blog/o-que-esses-9-memes-tem-ver-com-gramatica/>>. Acesso em: 17 maio 2018.

PASSOS, Marcos Vinicius Ferreira. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: Implicações discursivas e multimodais. Anais do Sielp, vol. 2, nº I. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_204.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2018.

**MEMÓRIAS NEGRAS: PERCURSOS DE VIDA DOS AFRODESCENDENTES  
NO VALE DO PARANHANA (RS/BRASIL)**

Greice Caroline Santellano  
Graduanda do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de  
Taquara; Bolsista FAPERGS  
greicesantellano@sou.faccat.br

Daniel Luciano Gevehr  
Doutor em história e professor do Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)  
danielgevehr@hotmail.com

**Resumo:**No processo que envolve a escrita da história dos grupos considerados, até pouco tempo, subalternos e com menos expressão cultural, percebe-se o silêncio sobre questões que envolvem as representações de gênero, raça/etnia e diversas outras categorias. O presente estudo tem por objetivo analisar a trajetória dos afro-brasileiros no Vale do Paranhana, focando principalmente no século XXI. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Portanto foram realizadas 29 entrevistas com afrodescendentes, residentes nos municípios do Vale do Paranhana e dos Sinos, nos períodos de agosto de 2016 a outubro de 2017. Neste estudo, optou-se por registrar a memória biográfica de 23 mulheres e 6 homens, somando um total de 29 entrevistados, durante os dois anos de coleta de dados em campo e apenas 21% dos entrevistados eram homens. É fato que a imagem construída sobre os afrodescendentes – e especialmente sobre as mulheres - é aquela que os vincula à condição de inferioridade social e cultural, contribuindo para a difusão de representações sobre a mulher negra. Na região do Vale do Paranhana a situação não se difere, de modo que atualmente, existe em Taquara, um Quilombo chamado “Paredão Baixo”. Em suma, é notável que, apesar de hoje terem conquistado o seu lugar na sociedade, estas pessoas passaram por diversas coisas ao longo de suas vidas, tais como segregação, preconceito e racismo. É fato que estas práticas ainda não acabaram. Na escola, no trabalho e até mesmo na rua, o preconceito e o racismo acompanham a rotina do afro-brasileiro.

**Palavras-chave:** Gênero; Etnia; Registros Bibliográficos; Ensino.

## Introdução

O Rio Grande do Sul, mesmo no início de sua formação, contava com o trabalho escravo, embora até pouco tempo atrás este fato fosse mascarado e até omitido. Estâncias e charqueadas eram os locais onde havia grande número de escravos, porém, estes estavam presentes em todos os locais possíveis. Como XAVIER (2009) diz, “Sublinharam-se, para o caso do Rio Grande do Sul, as charqueadas que, com seu incremento, teriam impulsionado a formação de uma sociedade escravista”, concordando com a afirmação dada anteriormente. De forma geral, os escravos eram especializados, podendo cuidar apenas de uma coisa dentro das charqueadas ou outros locais, um escravo podia ser ordenado para apenas cuidar de determinada plantação, enquanto outros cuidariam de outras atividades, por exemplo.

Os escravos eram trazidos diretamente da África, porém, em 1830 esta prática foi abolida, porém, não foi extinta. XAVIER afirma que, “após 1830, com a proibição deste comércio, o tráfico continuaria intenso mesmo na ilegalidade. O sul do Brasil continuou a receber africanos.” A partir de 1850 o tráfico escravista passou a ser repreendido, porém, a comercialização continuou internamente. As pessoas que eram importadas da África eram escolhidas pelos senhores por sua idade, de modo com que aprendessem rapidamente as atividades exercidas no plantio. O Rio Grande do Sul perdera grande número de escravos com o comércio interprovincial que ocorrera.

Em 1931 criou-se a Fundação Negra Brasileira, na cidade de São Paulo, expandindo-se rapidamente para outros estados brasileiros, pois havia diversos associados. Em 1936 ela tornou-se partido político. Mas a FNB não era a única associação negra existente, em São Paulo havia também o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, o Centro Literário dos Homens de Cor, a Sociedade Propugnadora 13 de Maio, entre outros. No Rio de Janeiro havia o Centro da Federação dos Homens de Cor, em Pelotas, a Sociedade Progresso da Raça Africana, e em Lages, o Centro Cívico Cruz e Souza.

No início da década de 1970, em meio a ditadura militar, as comunidades afro-brasileiras uniram-se contra o racismo e o preconceito, criando teatros, clubes e até mesmo jornais, mostrando o seu poder perante à elite que até então os reprimira. A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 ainda hoje, 2018, não é bem aplicada pelas escolas. Os professores, geralmente, em sua formação acadêmica não recebem o preparo necessário

para lecionar sobre assuntos como este. Além de haver poucos cursos relacionados ao ensino afro e indígena.

Faz-se necessária a conscientização sobre o assunto, incluindo nas redes municipais e estaduais projetos que estimulem o aprendizado, que seja contada a História de todos os lados, para que o preconceito existente hoje possa ser combatido, que as causas sociais sejam apoiadas e que, principalmente, a diversidade seja respeitada. Alguns professores possuem receio em ensinar a história como ela foi, pois, até pouco tempo atrás, intelectuais. A luta pela igualdade afro-brasileira possibilitou aos seus militantes alguns direitos e, teoricamente, igualdade. Embora ainda haja muito a se lutar, se faz necessário lembrar que os primeiros passos em busca da igualdade racial já foram dados, e a continuação desta luta é que resultará em um Brasil de brasileiros e não de determinada classe ou etnia.

A abolição da escravatura deu-se em 1888 através da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, filha de D. Pedro II. Contudo, não fora realmente o fim do abuso para com os. Como FREITAS (2016) diz em seu texto, o negro após ser libertado do cativo, não recebera instrução, invisível às elites.

Ocorrerá também, na virada do século XIX para o XX, a criação da ideia de que o negro era predisposto a cometer crimes. A cidade de Taquara, localizada no Rio Grande do Sul, analisada entre os anos 1888 e 1920, demonstra uma sociedade racista e preconceituosa, onde há relatos de práticas como a segregação em clubes e eventos, além de locais específicos onde os negros podiam cortar o cabelo, frequentar, e principalmente, viver. Concordando com esta frase, as autoras (NUNES, MAGALHÃES e ROCHA (2013) falam sobre a cidade de Novo Hamburgo, localizada no Vale dos Sinos, “A separação rígida do mundo dos brancos e dos negros não ocorria apenas às portas fechadas dos estabelecimentos e instituições, ampliava-se para as formas de ocupação dos espaços públicos”. Vê-se que a segregação fazia, e ainda faz, parte da sociedade sul-riograndense.

Os alemães recebem grande destaque nas pesquisas sobre a colonização do Vale do Paranhana desde o princípio. A figura indígena e afro-brasileira são colocadas de lado, de modo com que quase ou nunca apareçam nas historiografias regionais. O negro fora trazido a força pelos europeus, foram escravizados, e, ainda assim, contribuíram de diversas formas para a formação social e econômica da nossa região.

Para que se possa entender sobre a situação atual do negro na sociedade brasileira, e principalmente na região do Vale do Paranhana (RS), faz-se necessário

retroceder no tempo, destacando alguns fatos importantes na trajetória afro-brasileira, como, por exemplo, a criação da Lei Áurea (1888), a trajetória dos quilombos, entre outros fatores, muitos dos quais a população ainda não é ciente, ou tenta esconder. A história regional do Rio Grande do Sul é marcada por conflitos, desde o início da sua “colonização” por portugueses e espanhóis, as terras sulinas assistiram à conflitos que visavam definir as posses das fronteiras, sem importar-se com quem já estava lá.

Com certeza, aqueles que mais sofreram com o passar dos anos, desde a conquista do território e a introdução de diferentes projetos políticos e econômicos, foram os índios e os negros. Colocados de lado, não tinham voz para clamar por seus direitos. Até que, a partir de uma série de movimentos, mas principalmente com a morte de Zumbi dos Palmares, a situação mudara. A população negra passou, desde o período colonial, a expor suas indignações e reivindicações. Em 1888, a lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, decretara a abolição da escravatura, inserido em um contexto de profundas transformações políticas e econômicas do país.

O preconceito existente em relação ao negro, no Rio Grande do Sul e no mundo ainda é forte. As elites brancas ignoram, muitas vezes, a presença do negro na sociedade, desmerecendo-os e fazendo com que cada vez mais sejam postos de lado, sem empregos, sem liberdade. Há sim movimentos que vão em confronto com tais atitudes, mas estes, assim como os movimentos feministas, merecem mais atenção, para que os grupos considerados, ainda, como inferiorizados, possam tomar seu lugar de direito, e em especial, seu direito à memória.

Deste modo, passamos a analisar o que define a lei Áurea, e quais foram os seus reflexos frente aos grupos de pessoas que ela atingia, a analisar dados obtidos em entrevistas realizadas nos anos de 2016 e 2017 pela Faculdades Integradas de Taquara, além de contextualizar a situação e a trajetória afro no estado do Rio Grande do Sul.

Nessa perspectiva o estudo tem por objetivo analisar a trajetória dos afro-brasileiros no Vale do Paranhana, focando principalmente no século XXI. Faz-se, num primeiro momento, uso de artigos relacionados ao assunto e relatos recolhidos durante entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa “Nós Estamos Aqui: Registros de memórias e registros bibliográficos de afrodescendentes no Vale do Paranhana”, constituído pelo Curso de História das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT.

## Referencial teórico

### *O caso do Clube Flor do Sul*

No ano de 1970 fora criado o clube Flor do Sul, um clube onde negros residentes da cidade de Taquara e região iam para poder passar o tempo, se reunir, discutir sobre diversos assuntos, e principalmente, serem tratados de forma igualitária. O clube hoje, 2018, já não existe, restando apenas o terreno em que estivera estruturado. Assim, poucas são as pessoas que falam sobre a importância dele dentro da sociedade taquarense. “Sabemos que a memória é um veículo de comunicação para além do individual e das dificuldades em estabelecer a transmissão destas memórias coletivas com o passar dos anos, principalmente ao segmento jovem, com novas aspirações e interesses” BARDONI (2016).

A cultura é passada de geração em geração, quando não se há registro, e o desinteresse surge, fatos importantes se apagam na história. É missão do historiador e da sociedade não permitir que isto ocorra, de diferentes formas pode-se contribuir para a preservação destas memórias, seja ouvindo, registrando e até mesmo disseminando as histórias que lhe são contados por seus avós, parentes e pessoas próximas.

O Clube Flor do Sul foi criado por uma mulher, negra, chamada Palmira Antônia de Souza. Ela era neta de um imigrante que se casara com uma ex escrava. Fluente em alemão, Palmira mudou-se para Taquara junto de seu esposo, Manoel de Souza. Já haviam outros clubes em Taquara quando o Flor do Sul fora criado. Havia uma imensa segregação racial na cidade, onde nem mesmo negros com uma condição financeira avantajada poderiam frequentar os mesmos clubes que os brancos, algumas vezes menos abastados. BARDONI (2016) diz-nos claramente o objetivo da criação do Clube Flor do Sul, onde “A falta de um lugar onde os filhos pudessem se divertir sem serem discriminados foi um dos motivos que a levaram a iniciar suas atividades.”

O Clube começou pequeno, era um salão de madeira, porém, em pouco tempo crescera, sendo necessário sua ampliação. No Brasil haviam outros clubes afros, como, por exemplo, o Clube Renascença, no Rio de Janeiro. A partir dos estudos realizados por Bardoni, que se fez das pesquisas de Giacomini, o clube Renascença foi criado para preencher o vazio que existia na população brasileira, de modo a contribuir para que houvessem mudanças sociais em relação ao negro.

A parcela da população que era de origem africana era discriminada, havendo em diversos pontos do país, cidades que realizavam a prática da segregação. Deste modo, o Clube Renascença era uma resposta a todos estes fatores que atingiam negativamente o afro-brasileiro.

Em Taquara havia, nas primeiras cinco décadas do século passado, alguns clubes como, o dos ferroviários e atiradores, Clube 5 de maio e o Clube comercial. Todos estes eram proibidos para a população negra, estes só podiam entrar nestes espaços como subalternos, realizando serviços de limpeza e, raramente, de garçons. A filha da matriarca do Clube Flor do Sul, conta que a segregação racial era muito forte na cidade de Taquara, de modo com que, se havia um branco em uma calçada, era dever do negro sair da mesma.

Sobre a formação da cidade de Taquara fora escrito um livro com dois volumes em seus 120 anos, o Raízes de Taquara, mas neste não há quase a presença do negro na formação social do taquarense. “Há um artigo de uma página, com total falta de aprofundamento no assunto, sobre a existência de um lugar no qual os habitantes se intitulam descendentes de escravizados.” BARDONI. O local referido é o Quilombo do Paredão Baixo, local onde diversas famílias lutam para a sua sobrevivência. São muitos os casos de preconceito para com o negro em danceterias, em padarias, escolas e demais localidades comuns da vida urbana. Sem o registro de sua história, o Clube Flor do Sul acabará por ser esquecido da história pela população taquarense. A preservação da memória é uma tarefa de todos os habitantes, e principalmente daqueles que frequentavam o Clube.

### **Um espaço africano: o Quilombo Paredão Baixo, de Taquara**

Há não interior de Taquara, um lugar que se constitui como um importante lugar de memória dos afrodescendentes. Trata-se do quilombo chamado Paredão Baixo, um quilombo remanescente que precisa ser pesquisado – para que sua presença não caia no esquecimento e, também, para que os moradores da própria região do Vale do Paranhana, saibam da sua existência e de sua singularidade histórica, no contexto da presença africana na região.

De modo geral, Taquara antes de ser colonizada por imigrantes europeus que buscavam uma melhora de vida, era um local fechado com grandes matas. Porém, com a chegada destes grupos imigrantes, quase tudo fora derrubado e desmatado, para que

fossem feitas as inovações, RAMOS e SMANIOTTO dizem-nos que, “a frente de expansão foi responsável pela derrubada das matas e pela preparação de terrenos. Iniciou-se, gradativamente, o ciclo de valorização de terras.” Deste modo, o escravo negro sempre esteve presente, pois eram utilizados na mão de obra necessária para todos os tipos de serviços existentes.

O quilombo do Paredão, como é chamado, foi resultado de diversas fugas de escravos das fazendas Fialho. Embora tenha sido reconhecido, o quilombo sobrevive com diversas dificuldades, pois lá, as famílias são compostas por diversos integrantes, o trabalho é escasso e a colheita depende do clima para ser bem-sucedida. No quilombo do Paredão Baixo, por exemplo, a maioria de seus habitantes sobrevive da agricultura e de trabalhos domésticos em localidades próximas e em pedreiras.

As habitações são em madeira e mal estruturadas, de modo com que algumas casas acabam cedendo para um lado, literalmente entortando. Além disto, o Paredão Baixo conta com uma Sede, onde a prefeitura teoricamente mandaria recursos para que fosse construído e lá fossem organizados os eventos da comunidade, como a festa de São João e as missas de domingo. Porém, o barracão não está concluído ainda, pois faltam recursos para o término da obra.

Moram aproximadamente 170 pessoas no Quilombo do Paredão, dito isto, coloca-se em questão o número de crianças e jovens presentes lá, estas crianças muitas vezes têm de trabalhar com seus pais para que haja comida na mesa, pois geralmente têm vários irmãos e sendo assim, possuem mais bocas para alimentar. Algumas crianças não vivem sua infância, trabalhando desde cedo, o tempo se torna escasso. Os jovens têm seus filhos muito cedo, não possuindo muitas vezes a estrutura necessária para saber como lidar com as situações geradas a partir disto. Através de um projeto realizado pelo curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Taquara, realizou-se a doação de diversos livros infantis sobre a cultura afro no Brasil, buscando assim estimular as crianças e jovens à leitura, e também fazer com que saibam que todos eles são importantes na história do município e do país.

Portanto, a comunidade quilombola Paredão Baixo, localizada no Distrito da Fazenda Fialho, em Taquara- RS é de suma importância para que a memória dos africanos e dos afro-brasileiros seja preservada, assegurando, com isso, o direito à memória do grupo étnico.

## **Metodologia**

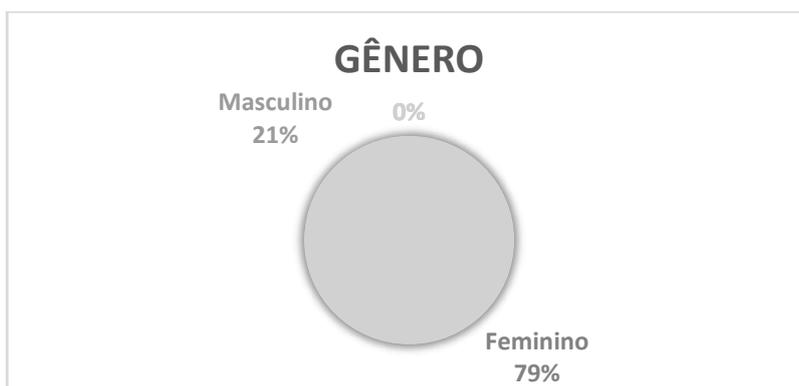
Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Portanto foram realizadas 29 entrevistas com afrodescendentes, residentes nos municípios do Vale do Paranhana e dos Sinos, de modo com que diversas pessoas, com trajetórias bastante distintas e contextos de vida diversos, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Nos períodos de agosto de 2016 a outubro de 2017. A ênfase desta fase, concentrou-se em “dar voz” aos protagonistas desta história, objetivando, como já mencionado várias vezes, fazer uso do direito de memória do grupo, fazendo com que eles falem de si, sobre suas próprias opiniões e perspectivas de pensamento.

Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas por alunos e professores do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Taquara. Estes alunos, também residentes do Paranhana, tiveram a oportunidade de conhecer diferentes pessoas, modos de viver e ser, além de novas localidades, pois alguns foram até outras cidades para entrevistar.

O grupo principal, escolhido para as entrevistadas, foi constituído por mulheres. Essa definição se deu, especialmente, em razão de acreditar-se que as mulheres, muitas vezes silenciadas na história, precisam, cada vez mais, de voz ativa, garantindo a elas, o direito de opinião e de registro de suas memórias.

## **Resultados e discussão**

Neste estudo, optou-se por registrar a memória biográfica de 23 mulheres e 6 homens, somando um total de 29 entrevistados, durante os dois anos de coleta de dados em campo. Como mostra o Gráfico 1, apenas 21% dos entrevistados eram homens.

**Gráfico 1 - Dados sociodemográficos em relação ao gênero**

(Fonte: Dados de pesquisa, 2016; 2017)

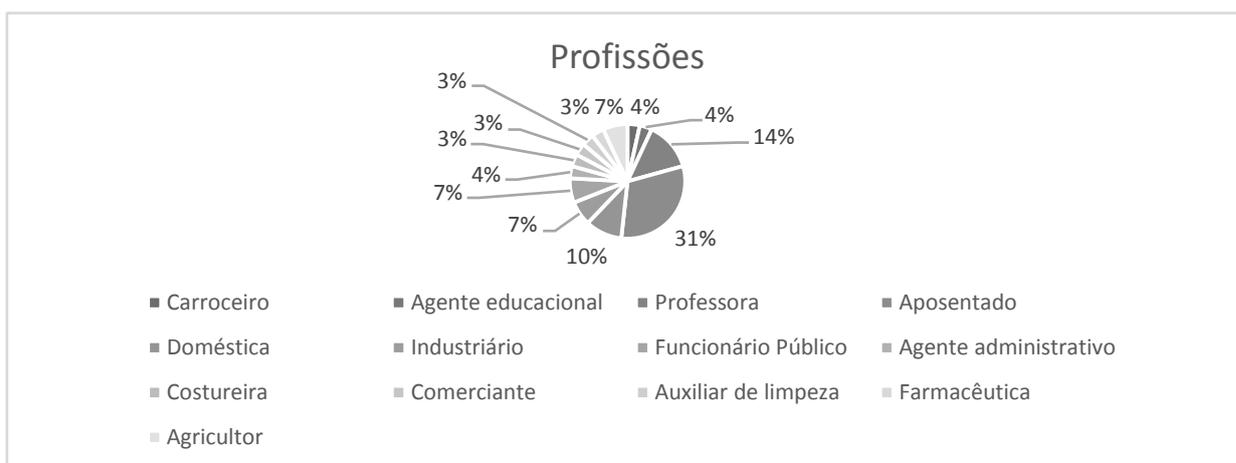
Destas 29 pessoas, muitas nasceram em localidades próximas, porém, a maioria não nasceu no local onde vivem atualmente, embora nove delas se originem de Taquara-RS, um número relativamente grande. Algumas pessoas mudaram-se por conta de seus maridos ou esposas, porém, outras trocaram a sua cidade natal em busca de um emprego melhor e mais oportunidades no mercado, em busca de uma vida melhor. Embora algumas não encontrassem o que buscavam, continuaram nas localidades onde residem hoje, pois, embora as expectativas não fossem de fato atingidas, a vida era melhor.

**Gráfico 2 - Dados sociodemográficos em relação ao local de origem**

(Fonte: Dados de pesquisa, 2016; 2017)

Sobre suas profissões, a maioria dos entrevistados atualmente exerce a profissão de professor, dentro deste grupo, há uma professora de música, duas de linguagens e uma de história, além de professores, há também, em mesmo número, funcionários públicos, em sua maioria aposentados. Em contrapartida, vê-se que ainda hoje há pessoas que sobrevivem da agricultura, pois não há outra opção para elas, nem recursos para ir até os locais de trabalho.

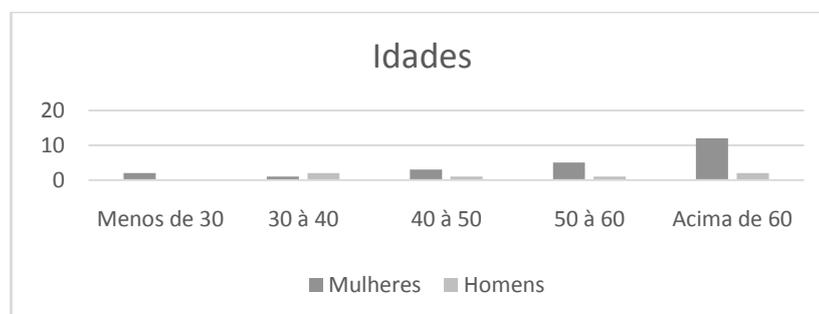
**Gráfico 03 – Dados sociodemográficos em relação profissões**



(Fonte: Dados de pesquisa, 2016; 2017)

Na questão que diz respeito à idade dos entrevistados, essa variou bastante, de modo com que as pesquisas abrangeram pessoas novas, de mais ou menos 30 anos de idade, até idosos, como por exemplo, uma senhora de 95 anos, residente de São Francisco de Paula. Assim sendo, a pesquisa contou com diversas faixas etárias, embora ainda se faça necessário trabalhar com crianças e adolescentes.

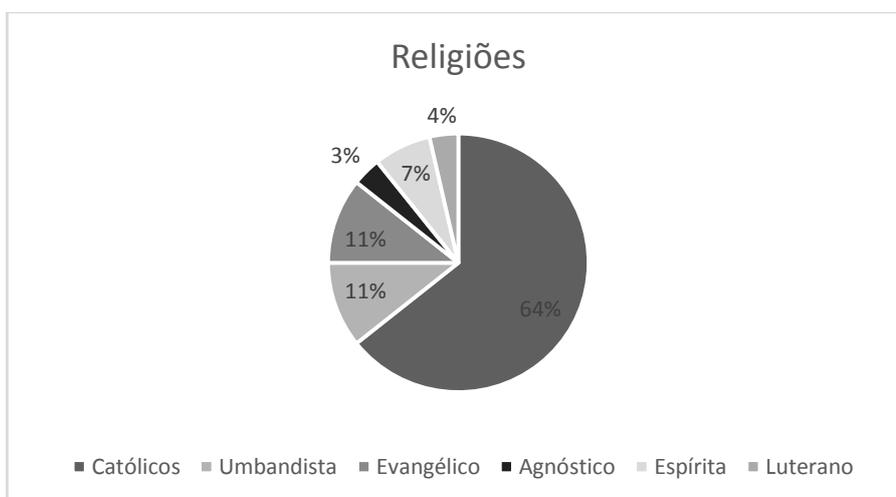
**Gráfico 04 – Dados sociodemográficos em relação as idades**



(Fonte: Dados de pesquisa, 2016; 2017)

Através do gráfico acima, vê-se que o número de entrevistados da terceira idade é muito maior do que os demais participantes, o que explica as informações sobre a maioria dos entrevistados serem aposentados. A maioria destes sabe ler e escrever, mas há casos, no quilombo do Paredão, onde teve-se de pedir aos filhos assinarem as autorizações. Dentre estes que não foram alfabetizados, fora perguntado a eles se possuíam vontade de aprender a ler e escrever, e a resposta fora positiva, de modo com que a escrita e a leitura dão mais autonomia para o indivíduo.

**Gráfico 05 - Dados sociodemográficos em relação as religiões**



(Fonte: Dados de pesquisa, 2016; 2017)

Como vê-se no gráfico acima, a maioria dos entrevistados considera-se católico, são poucos aqueles que seguem as religiões com matriz africana, tal como a umbanda e o candomblé. Este fato se dá devido à cristianização presente desde o início da formação do nosso estado do Rio Grande do Sul, pois, com a Companhia de Jesus, as práticas religiosas que aqui entraram em declínio, em relação à prática. Pois, quando fora perguntado qual a religião do entrevistado, muitos apresentaram receio em dizer-nos que são espíritas e umbandistas. Desta forma, faz-se presente o preconceito que está imposto perante religiões que não o luteranismo, o catolicismo e o evangelismo.

Estes dados servem para compreendermos um pouco sobre os hábitos e olhares de mundo do afro-brasileiro para com a sociedade em que este vive, suas influências e tradições ao longo do tempo.

## **Considerações finais**

Entre os entrevistados é possível ver que, apesar de hoje terem conquistado o seu lugar na sociedade, estas pessoas passaram por diversas coisas ao longo de suas vidas, tais como segregação, preconceito e racismo. É fato que estas práticas ainda não acabaram. Na escola, no trabalho e até mesmo na rua, o preconceito e o racismo acompanham a rotina do afro-brasileiro.

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo mostrar aos residentes do Vale do Paranhana e de cidades próximas que o afro-brasileiro continua sendo explorado e tratado com diferença em diversos locais. É visto de forma diferente por aquele que atravessa a rua, que estuda na mesma escola ou que simplesmente é dono de uma loja. A visão errônea que se têm sobre todo um povo faz-nos ver que se precisa com urgência expor aquilo pelo que passaram, para que gerações futuras saibam o significado de respeito e empatia, de modo com que o preconceito e a segregação racial não sejam heranças herdadas, mas sim descartados.

Jovens desconhecem a existência de diversos locais e eventos realizados pelos afro-brasileiros nas cidades em questão, como exemplo, na localidade de Parobé-RS, a festa afro, que ocorrera este ano, 2018, não recebera a divulgação necessária, e por isso, poucas são as pessoas que foram até o local prestigiar a festa. Assim como muitas pessoas desconhecem o fato de que em São Francisco de Paula ocorria o Carnaval com seus próprios blocos, o carnaval era todo feito por pessoas negras, do primeiro ao último dia, desde a comida às fantasias.

Para que estas tradições não sejam apagadas da memória da sociedade, e para que talvez algum dia retornem a fazer parte ativamente desta, é necessário que tais práticas sejam disseminadas, registradas e principalmente apoiadas. Portanto, este projeto serve para que isto ocorra, procurando fazer as histórias individuais e coletivas serem ouvidas, registradas e respeitadas, pois o racismo e o preconceito em todas as suas formas e graus, precisam chegar à um fim rapidamente.

## **Referências**

BARDONI, Ediane E. A. Flor do Sul e amnésia cultural: um clube de negros, uma geração e o esquecimento – Taquara/RS – 1975/2014, 2016, p. 4.

FREITAS, Ubiratã F. História, pós-abolição e cotidiano; o negro livre na sociedade branca no município de Taquara (1888-1920), 2016, p 1.

NUNES, Margarete F; MAGALHÃES, Magna L.; ROCHA, Ana L. C. Trabalho negro, memória negra no Vale do Sinos (RS): narrativa etnobiográfica de vó Nair. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 19, n. 39, 2013, p. 269-292.

PEREIRA, Amilcar A. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX, 2011, p 14.

RAMOS, Andrea; SMANIOTTO, Elaine. Quilombos e quilombolas: a trajetória de resistência e luta na comunidade remanescente do Paredão Baixo em Taquara/RS. 2014, p 219.

XAVIER, Regina. A escravidão no Brasil Meridional e os desafios historiográficos. In: RS Negro – Cartografias sobre a produção do conhecimento, 2009, p. 15- 31.

## O SIGNO LINGUÍSTICO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES SAUSSURIANA E BENVENISTIANA

Dieila dos Santos Nunes<sup>80</sup>

**Resumo:** Estudos sobre os fenômenos da linguagem têm trazido importantes contribuições para a linguística moderna, com uma multiplicidade abordagens existentes, a partir de Saussure. Refletiremos, neste trabalho, sobre as concepções de Ferdinand de Saussure, o primeiro a sistematizar a língua e trazer o conceito de signo; e de Émile Benveniste, o teórico com uma visão mais usual do signo. Para isso, abordaremos as particularidades de cada teoria concernentes ao signo linguístico, as quais são semelhantes em alguns pontos e divergentes em outros. Benveniste vai além ao tratar do signo, porém não abandona os escritos de Saussure, apenas inova e reflete a relação entre forma e sentido.

**Palavras-chave:** Signo linguístico. Saussure. Benveniste.

### 1. Considerações iniciais

Aprofundamentos acerca da linguagem, desde Saussure até os linguistas mais contemporâneos, são inacabados e deixam lacunas, pois nem todos autores obtiveram êxito em relação à solidificação de suas ideias. Porém, todos partem do mesmo princípio: despertar novos questionamentos e chegar a conclusões ainda não alcançadas.

Devido a muitos questionamentos sobre a teoria saussuriana, a partir da obra *Curso de Linguística Geral*, organizado por seus discípulos – Albert Sechehaye e Charles Bally – a partir das anotações de alunos em três cursos ministrados por ele na Universidade de Genebra, é que compararemos a sua concepção com a de Benveniste sobre o signo linguístico. É importante frisar que os organizadores do livro não participaram das aulas, conforme escrito no prefácio da obra.

A partir dos escritos de Ferdinand de Saussure que surgem abordagens de outros autores. Benveniste denominava-se um autor pós-saussuriano e problematizava os deixados do primeiro, como o conceito de língua (*langue*), por exemplo. A língua é

---

<sup>80</sup> Mestranda em Linguística Aplicada pela Unisinos. Graduada em Letras pela Faccat. E-mail: dieiladossantos@gmail.com.

vista por Saussure como um sistema, um produto social e uma norma para todas as manifestações de linguagem; para Benveniste, é caracterizada por diferentes níveis hierárquicos, e o sentido é a condição necessária para que as unidades, seja de qualquer nível, tenha status linguístico.

Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre o signo linguístico à luz das teorias saussuriana e benvenistiana. Para isso, apoiamos-nos em Saussure (2006) e Benveniste (2005) e (2006). Também, servem de suporte as ideias de Flores (2008), (2009) e (2013) sobre as noções basilares da teoria benvenistiana, a primeira dos estudos enunciativos.

## **2. Saussure e o signo linguístico**

A língua é, para Saussure (2006), a linguagem menos a fala. Assim, já de início vemos que o teórico não vê a língua como uma compreensão mútua dos interlocutores; prioriza somente o locutor sem dar uma atenção ao interlocutor e ao contexto em que está inserido indivíduo – não há alteridade. Ele considera a língua homogênea e não leva em conta a fala, pois acredita ser um mecanismo específico de cada. A língua é um sistema de signos linguísticos.

Para o pai da linguística moderna, “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (2006, p. 80). Define-o como homogêneo, é a união entre o significante e o significado. A dimensão do significante são os morfemas e os grafemas do signo, enquanto a do significado é a interpretação que essa representação produz. Por exemplo, quando falamos “batata doce” é possível afirmar que possui uma imagem acústica que não é o som, mas a imagem psíquica do som. Também, possui uma determinada interpretação, isto é, o significado, que é o conceito. Portanto, para que um signo seja signo, é preciso um significante (imagem acústica) e um significado (conceito), ou seja, um signo não existe sem esses dois elementos. Também, não existe significado sem significante e vice-versa.

O linguista diz que “o significante, com relação à comunidade linguística que o emprega, não é livre; é imposto” (2006, p. 85). Assim, afirma que a arbitrariedade do signo parte da ideia de que não há uma razão natural, espontânea, para se unir determinado conceito a determinada sequência fônica. Dessa forma, qualquer sequência fônica poderia se associar a qualquer conceito, mutuamente, uma vez que fosse consagrado pela comunidade linguística.

Nesse sentido, o signo linguístico, para Saussure (2006), além de ser composto de um significado e um significante, a arbitrariedade também é uma característica.

Conforme o linguista (2006):

A palavra arbitrário requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala [...] queremos dizer que o significante é **imotivado**, isto é, **arbitrário em relação ao significado**, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (CLG, p. 83 – grifos do autor).

A partir dessa elucidação, podemos observar que o linguista em questão transmite a ideia de que o signo linguístico é uma convenção social, ou seja, não conseguimos utilizar o significante da forma que desejamos, visto que é imposto e não livre.

O linguista afirma que “uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante” (CLG, p. 90). Nesse trecho, vemos a sua mutabilidade, já que sofre alterações de modo natural, ou seja, há um deslocamento da relação entre o significante e o significado, tanto fonéticas como do sentido.

Em se tratando da estabilização, retomamos a arbitrariedade dos signos. Embora a língua esteja imbuída no tempo e na sociedade, não há possibilidade de sua alteração. Não é possível ocorrer a mutabilidade do signo sem a necessidade de que esse, primeiramente, seja imutável. Essa transição nunca acontece individualmente, mas sim a partir de um grupo de falantes.

A imutabilidade abarca uma convenção que, uma vez estabelecida pelos falantes de uma língua, é arbitrária, como, por exemplo, “flor” seria uma convenção, pois ninguém chamaria de xícara o que é flor. Enquanto a mutabilidade consiste na promoção de mudança realizada pelos falantes de uma língua, de maneira coletiva, relacionada com o processo de transformação do tempo. Nesse sentido, Saussure diz que a língua é intocável, porém alterável.

A discussão vai mais além quando o teórico compara línguas diferentes para esclarecer a noção de arbitrariedade e afirma que não haveria distinções entre nomes para as mesmas coisas:

[...] a ideia de “irmã” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons i-r-m-ã que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa boeuf (“boi”) tem por significante b-ö-f de

um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (Ochs) do outro (SAUSSURE, 2006, p. 81).

Eis um dos questionamentos de sua teoria. Quando Saussure tenta explicar, no excerto acima, a arbitrariedade do signo falta sustentação no exemplo, uma vez que faz referência ao mundo e não à relação entre significado e significante.

Se pensarmos nas onomatopeias e nas interjeições surgem muitas indagações sobre o caráter arbitrário do signo, pois há uma relação aproximada entre o significado e significante. Porém, Ferdinand de Saussure diz que elas não passam de imitação convencional de certos ruídos. Se é convencional, um determinado grupo social deve ter associado o som ao objeto e expandido até ser aceita.

Pela multiplicidade do signo linguístico, que é abordada em sua teoria, faz com ele seja estudado além do tempo, que é versátil no estudo do sistema. Segundo Saussure, seria impossível a análise, o estudo absoluto, visto que ele introduz uma complexidade autônoma.

Enquanto objeto científico de estudo, a língua é extremamente complexa. É o linguista que deverá definir a partir de que ponto de vista estudará a linguagem. Por isso, Saussure afirma que a linguagem é heteróclita, isto é, composta por elementos variados.

Quando Saussure define *langue* e *parole*, a sua primeira dicotomia, vemos o excerto “impede [...] as relações no tempo e no sistema” (CLG, p. 96) se reafirmar, visto que todo e qualquer elemento linguístico deverá ser estudado por meio de suas relações com outros elementos linguísticos do sistema. Nesse sentido, “a língua [*langue*] é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica” (CLG, p. 102 – grifo meu) e não pelas características extralinguísticas, como, por exemplo, as psicológicas, enquanto a fala [*parole*] é não-sistêmica.

Aqui, Saussure apresenta a distinção entre a sincronia e a diacronia, que representam uma divisão entre a linguística estática e a linguística evolutiva, abordadas pelo linguista. Ele define a sincronia como tudo que é estático da ciência da linguagem, e diacronia tudo o que se relaciona às evoluções. Dessa forma, podemos dizer que a investigação sincrônica tem o intuito de descrever um estado específico da língua em um determinado tempo.

Desse modo, conforme Saussure, a “multiplicidade dos signos” são tantas, que, observando em um contexto sistêmico e temporal, não há como investigar em sua totalidade.

Saussure criou a teoria do signo linguístico e tornou possível novos e diferentes olhares para a linguística, justificando, aí, seu título de “pai da linguística moderna”. Embora suas concepções sobre linguagem recebam muitas críticas, foram a partir delas que muitos outros pesquisadores começaram a estudar sobre o signo linguístico, a fim de compreenderem melhor a língua. Surge, então, Émile Benveniste, o estudioso que dá continuidade no trabalho de Saussure apresentando novas concepções e descobertas.

### **3. Benveniste e o signo linguístico**

O signo linguístico continua sendo estudado por Benveniste, porém ele opta por uma nova definição quando diz que “entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é necessário” (BENVENISTE, 2005, p. 55). Para o autor, o signo é, como para Saussure, primordial para o sistema linguístico, porém vê a ligação entre significado e significante como imprescindível.

Assim, a tese defendida pelo linguista, a qual abre espaço para outras críticas à teoria saussuriana, é que o signo não é arbitrário, sendo o primeiro a problematizar a concepção do Curso de Linguística Geral sobre signo linguístico. Ele esclarece e concorda com Saussure que a arbitrariedade está intimamente ligada à ideia de imotivado. Isto é, o signo é caracterizado como arbitrário, pois o significado não diz respeito à realidade. Porém, questiona os exemplos apresentados na obra organizada por Albert Sechehaye e Charles Bally e mencionados na seção anterior, sobre a ideia de “irmã” (significado) não estar relacionada com a sequência de sons “i-r-m-ã” (significante).

Mesmo que lhe causasse estranheza os exemplos da obra, o linguista da teoria enunciativa considera importante os escritos de Saussure. Em Problemas de Linguística Geral II, Benveniste revela:

Uma das teses mais importantes de Saussure é que a língua é um dos ramos de uma semiologia geral. Isto foi o infortúnio e isto será a glória de Saussure, ter descoberto o princípio da semiologia meio século antes de seu tempo. Tratando do signo linguístico, ele abriu o caminho para uma descrição das unidades semióticas: estas devem ser caracterizadas pelo duplo ponto de vista da forma e do sentido, já que o signo, unidade bilateral por natureza, apresenta por sua vez como significante e como significado (2006, p. 225 – grifo meu).

Nesta passagem, é visível que o autor em questão faz uma leitura da teoria saussuriana, a partir da noção de signo linguístico. Segundo ele, foi o infortúnio de Saussure falar sobre semiologia naquela época.

A língua é um sistema de signos, e é no uso dela que eles passam a ter existência. Benveniste (2006, p. 227) esclarece que “o signo se define como a unidade semiótica; ele é dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua, e a totalidade destes signos forma a totalidade da língua”.

Significar é ter um sentido. Na perspectiva enunciativa, não se pode falar em forma sem falar do sentido que esta produz. Porém, há duas espécies e dois domínios para a língua, ou seja, duas maneiras de ser língua: no sentido e na forma. Em *Semiologia da língua*, texto de Benveniste (2006), o autor refere-se à língua como semiótica e à língua como semântica. A primeira diz respeito ao sistema linguístico, em que a significância é expressa pelos próprios signos, os quais organizam um mundo restrito, isolado. A segunda implica a língua em emprego e em ação e caracteriza-se pela significância da língua-discurso, a qual advém de toda troca intersubjetiva. No final do artigo *Semiologia da língua*, Benveniste conceitua os domínios semiótico e semântico:

o semiótico (o signo) dever ser reconhecido; o semântico (o discurso) deve ser compreendido. A diferença entre reconhecer e compreender envia às duas faculdades distintas do espírito: a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra. Nas formas patológicas da linguagem, as duas faculdades estão frequentemente dissociadas (BENVENISTE, 2006, p. 66 – grifos do autor).

Nesse trecho, o estudioso afirma que a língua se articula em duas dimensões. Ela comporta, concomitantemente, a dupla significância – o signo e a enunciação. Benveniste (2006), em seu artigo *A forma e o sentido na linguagem*, diz que forma e sentido são noções gêmeas. Conforme a *Teoria da Enunciação*, forma e sentido nascem juntos e estão imbricados em toda a extensão da língua.

Segundo o linguista, denomina-se sentido um conjunto de procedimentos comunicacionais que podem ser compreendidos por um grupo de locutores. Já forma é a organização formal de elementos linguísticos. Portanto, não é possível conceber sentido sem a existência da forma, da mesma maneira que não se pode conceber forma sem a presença do sentido.

Forma e sentido, assim, se constroem enunciativamente, à luz da teoria benvenistiana, segundo a qual a singularidade caracteriza o quadro enunciativo (eu-tu-aqui-agora).

Benveniste postula que eu-tu são signos vazios, os quais se tornam plenos quando o locutor os assume no discurso. Por conseguinte, a cada nova enunciação, ter-se-ão nova forma e novo sentido, pois as pessoas, o tempo e o espaço serão outros. Benveniste, em *Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana*, diz que

a língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele. Ora, a língua é uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-lhe assim um perfil novo e estritamente pessoal. A língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação (BENVENISTE, 2005, p. 84).

O autor, nessa proposição, vai além ao declarar que é na língua e por meio dela que o sujeito se torna capaz de libertar-se, de criar e de posicionar-se. Logo, a língua e o discurso estão imbricados, no enquadre enunciativo eu-tu-aqui-agora, a fim de atingir o alocutário.

Portanto, para Benveniste, os conceitos de língua e discurso estão imbricados, visto que a língua (como sistema) atualiza-se no discurso: os signos convertem-se em palavras, que, em relação com outras palavras, assumem um sentido particular. Sobre a relação entre língua e discurso, Flores e Teixeira (2013, p. 42 – grifo dos autores) afirmam que “o aparelho formal da enunciação apaga as fronteiras entre língua e fala, visto que os elementos que os constituem pertencem, concomitantemente, aos dois níveis”.

O Dicionário de linguística da enunciação define o aparelho formal da enunciação como “dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso” (FLORES et al., 2009, p. 48). Posteriormente, explica que,

[...] ao apropriar-se do aparelho formal da enunciação, o locutor produz uma referência única e irrepetível, permitindo a semantização da língua. Tal movimento faz emergir os índices de pessoa (relação eu-tu), os índices de ostensão (este, aqui) e as formas temporais, produzidas na e pela enunciação (FLORES et al., 2009, p. 48).

A partir dessa definição, é possível associar o aparelho formal da enunciação ao enquadre enunciativo eu-tu-aqui-agora. Ao enunciar-se, o locutor apropria-se da língua e a transforma em discurso, dirigido a um alocutário e situado em determinado tempo e espaço. Em conformidade com Flores et al (2011), é por meio da tomada da palavra que

o eu-tu-aqui-agora passa a existir e instaura o campo do discurso. E é na e pela enunciação que o mundo do locutor se torna real, existente.

A linguagem concerne a todas as realizações que são ligadas ao exercício do discurso, tendo como objeto a própria língua. Uma das funções da linguagem é comunicar, porém, mais do que isso, ela serve para viver, pois é por meio dela que o homem se transforma em sujeito (BENVENISTE, 2006).

Para Benveniste (2006), a linguagem é o único meio do homem de atingir o outro, uma vez que seu uso sempre instaura o outro. A partir dessa concepção, a linguagem é associada à sociedade, em razão de que uma implica a outra, nascidas de uma necessidade comum. Dessa forma, a linguagem é o ponto de acesso e de interação do homem com a vida cultural, mental e, também, serve de instrumento desse diálogo.

Nesse sentido, podemos dizer que Benveniste enxerga a linguagem de modo mais amplo e interdisciplinar, observando o princípio de alteridade, ou seja, sempre pressupõe um eu e um tu, mas não abandona ou exclui a visão de Saussure, apenas inova e elucida a relação entre forma e sentido, os quais estão imbricados no funcionamento da língua. Isso quer dizer que, numa perspectiva enunciativa, o analista não pode restringir sua observação à forma, mas relacioná-la aos efeitos de sentidos produzidos.

#### **4. Considerações finais**

Ferdinand de Saussure é o pioneiro na sistematização da língua. Posteriormente, surgiram outros teóricos, incluindo Benveniste, com novas descobertas sobre os fenômenos linguísticos. Os dois têm concepções bem particulares em relação à língua. Porém, mesmo que Benveniste discorde de algumas asseverações apresentadas no Curso de Linguística Geral, possui concepções semelhantes às de Saussure.

Saussure diz que a língua é um sistema de signos em que os elementos linguísticos organizam-se e articulam-se sob a ordem do repetível e do comum. A língua é universal e interna ao próprio sistema, enquanto a fala é individual e externa. Assim, seu objeto é a língua enquanto sistema. É a partir dessa visão que Benveniste repensa e apresenta uma nova, de que o sujeito – fala – atualiza o sistema.

Desse modo, Benveniste instaura a noção de subjetividade e intersubjetividade, que pressupõe um eu e um outro implicados. O locutor só se torna sujeito quando enuncia. Portanto, para ele a língua só é entendida no momento da enunciação,

prevalecendo o significar. Também, ele não exclui a fala da língua, como faz Saussure, mas considera como parte integradora.

Vimos, no decorrer deste trabalho, que a noção de signo linguístico proposta por Saussure se aproxima da unidade semântica do signo, dita por Benveniste. Em suma, o linguista dá uma nova dimensão à língua, a da significação, que se dá por meio da enunciação. Assim, o signo só é pleno no uso, fora dele é somente a possibilidade de ser, conforme afirma Flores (2008, p. 12) que “É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua”.

Benveniste abriu um leque para outras refutações e indagações a respeito dos importantes postulados de Saussure, mas não só isso, ele foi além: presenteou-nos com um novo pensamento, o de dar sentido à forma.

## **Referências**

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral I. 5.ed. São Paulo: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral II. 2.ed. São Paulo: Pontes, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thaís. A perspectiva enunciativa de estudo da linguagem. In: \_\_\_\_\_. Enunciação e gramática. São Paulo: Contexto, 2008, p. 13-43. FLORES, Valdir do Nascimento et al. Dicionário de linguística da enunciação. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. Introdução à teoria enunciativa de Benveniste. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Introdução à linguística da enunciação. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

## **SENAI NELSON HEIDRICH: UM CASO DE ENSINO INDUSTRIAL EM IGREJINHA**

Gabriel Osmar Wilbert de Bortoli  
Acadêmico do curso de História das Faculdades Integradas de Taquara  
(FACCAT)  
gabrielbortoli95@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho busca discutir o estabelecimento do Senai Nelson Heidrich, um ambiente de ensino industrial e profissional em Igrejinha/RS. Essa “escola” foi criada em um contexto de crise do setor calçadista, portanto, o principal objetivo desse artigo é compreender porque diante de uma situação de crise houve o estabelecimento de um espaço de ensino voltado, principalmente, para o setor calçadista. A pesquisa será realizada através de notícias presentes em três jornais de circulação durante a década de 1990 no município.

**Palavras-chave:** Ensino industrial. Senai. Crise. Jornal.

### **1. Introdução**

O presente trabalho busca discutir o estabelecimento de um espaço de ensino profissional/industrial em Igrejinha, neste caso o Senai, que oportunizou cursos na área do calçado em um contexto de crise deste setor na década de 1990. Diante disso, a problemática do artigo é “Por que foi investido em um espaço de educação profissional para um setor que se encontrava em crise em Igrejinha na década de 1990?”.

As fontes utilizadas para análise desse artigo serão jornais da década de 1990 e bibliografia disponível. Os jornais utilizados como fonte foram os seguintes: Jornal NH, Jornal RS 115 e Jornal Cidade Verde. É importante destacar que o jornal enquanto fonte histórica vem sendo bastante discutido e utilizado, pois esse tipo de material “[...] constituem-se em verdadeiros arquivos do cotidiano, nos quais podemos acompanhar a memória do dia-a-dia e estabelecer a cronologia dos fatos históricos” (ESPIG, 1998, p. 274).

O artigo está dividido da seguinte forma: inicialmente, será realizado um breve histórico do ensino profissional no Brasil e posteriormente, uma análise do contexto

histórico de Igrejinha e a situação de crise e estabelecimento do Senai Nelson Heidrich, um espaço de ensino industrial no município.

## **2. O ensino profissional e industrial no Brasil: do período colonial à Constituição de 1988**

O ensino industrial tem sido nos últimos anos, um dos assuntos mais esquecidos pela historiografia. São poucos os trabalhos que abordam a formação do operariado industrial, pois a maioria dos pesquisadores têm se preocupado em quantificar o contingente dos trabalhadores do que em investigar a forma pela qual esse grupo adquiriu formalmente os requisitos para o trabalho no setor industrial. Alguns historiadores da educação vêm discutindo esse tema no sentido de abordarem os problemas educacionais relacionados a métodos e abordagens, o que configura um olhar mais restrito sobre a temática. Apesar disso, uma nova linha de abordagem se propõe a considerar a formação profissional do operário como técnica forjadora de uma disciplina adequada ao mundo do trabalho (RIBEIRO, 2011, p. 209).

A educação profissional no Brasil tem início com a chegada dos jesuítas ao país em 1549, pois eles sistematizaram uma educação com fortes influências do modelo europeu que relacionava catequização, alfabetização e trabalho, uma vez que ao introduzirem-se no interior da então Colônia, os jesuítas criaram conventos e escolas, onde se ensinava aos indígenas um sistema produtivo baseado na agricultura e pecuária. No século XVIII, com influências do Iluminismo, algumas reformas políticas, administrativas e educacionais foram realizadas, como a lei que expulsou os jesuítas do Brasil em 1759 pelo Marques de Pombal e que resultou em mudanças no sistema educacional no país. Com a Reforma Pombalina, a educação perdeu o seu caráter puramente religioso e passou a ser laica, atendendo as necessidades do Estado. Sendo assim, a educação passa a ser organizada por aulas régias, que eram voltadas para pessoas que possuíam a perspectiva de seguirem estudando em universidades da Europa. Para aqueles que estavam interessados em permanecer na Colônia ou não tinham a oportunidade de estudarem no exterior, as fazendas e as oficinas rudimentares que delas faziam parte tornaram-se verdadeiras “escolas” para o ensino dos ofícios artesanais e manufatureiros, principalmente quando se instalaram engenhos de açúcar e foram introduzidas máquinas moedeiras de cana-de-açúcar, que exigiam certo conhecimento de utilização e prática (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, houve mudanças no ensino profissional, pois se iniciaram as primeiras instituições especializadas na formação de artífices. Em 1809, o ensino de ofícios passou a ocorrer em estabelecimentos industriais, chamados de “Escolas de Fábrica”, que são consideradas um marco da educação profissional no Brasil. Com a transferência da corte para o Brasil iniciam-se muitas mudanças na Colônia, pois Portugal enfraqueceu-se diante da política europeia e no cenário internacional, o que desencadeou a Independência do Brasil em 1822 e o início do período imperial no país. No período imperial do Brasil, foram criadas instituições para o ensino de ofícios manufatureiros pela sociedade civil e pelo Estado. Nos estabelecimentos militares, em especial, é que foi desenvolvido o ensino de ofícios manufatureiros durante o Império (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

Após a Proclamação da República ocorrida em 1889, houve diversas mudanças na área do ensino no Brasil, isto se deu porque a educação passou a ser planejada por positivistas. Foi no início do século XX que, sob um esforço público, iniciou-se um processo de organização da formação profissional, visando a preparação de operários para o trabalho (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). Sendo pauta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio desde 1906, o Ensino Profissional acompanhou diversas reformas na educação e até o fim da “Primeira República” foi controlado pelas ações do governo, como salienta Lima et al:

[...] as reformas, implantadas no Brasil para o Ensino Secundário e para a Educação Profissional, podem ser compreendidas como ações do Estado em uma perspectiva hegemônica. Trata-se de uma forma de localismo globalizado, [...], forjado por relações desiguais para escamotear os conflitos entre capital/trabalho e os sistemas de formação e qualificação da força de trabalho, necessária ao capital já globalizado [...] (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 170).

A partir do governo Vargas ocorrem diversas mudanças estruturais no país, principalmente as que se referem à abertura do Brasil a um processo de industrialização, que se refletiu diretamente na área da educação. Durante o governo Vargas, a educação tornou-se tema de um grande debate, que envolvia principalmente católicos conservadores e membros da chamada “Escola Nova” (NAPOLITANO, 2016). Após o Estado Novo, entretanto, a educação “[...] não se transformou em uma política pública que integrasse o governo federal, estados e municípios, nem significou dar prioridade máxima à escolarização em massa da população (NAPOLITANO, 2016, p. 149). Nas décadas de 1930 e 1940, a educação continuou sendo vista como uma preparação para o

mercado de trabalho, principalmente, ao se referir às camadas mais pobres da sociedade (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). Nesse contexto, é importante destacar, que praticamente todas as mudanças na área da educação foram influenciadas pela crescente industrialização do país, que se tornou uma das principais preocupações do governo, tanto que em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Sobre o SENAI, Ribeiro destaca que,

O Senai foi criado pelo governo Vargas, em 1942, em convênio com a Confederação Nacional da Indústria e imprimiria um caráter mais abrangente e racional ao ensino industrial, voltando-se para atender a demanda por trabalhadores qualificados exigida pela modernização e expansão industrial do pós-II Grande Guerra e do boom de crescimento industrial centrado na indústria metal-mecânica e petroquímica até a crise internacional que se seguiu nos anos 1970 do século passado e não encontrou sua solução (RIBEIRO, 2011, p. 225).

Após o fim do Estado Novo, ocorreu a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) sob o governo Dutra. Nessa época também, ocorreu a necessidade de organizar e estruturar a educação brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que após treze anos de discussão foi aprovada em 1961, inspirada nos princípios liberais que na época estavam em vigor. Mais tarde, após o golpe civil-militar de 1964, o governo se descomprometeu com a educação, visto que, ela passou para a iniciativa privada. Em 1971, ainda durante o regime autoritário, foi aprovada a Lei nº 5.692/1971, que propunha a política de educação para prática. De acordo com essa lei, a função do 2º Grau era que o aluno aprendesse uma profissão e prosseguisse nos estudos. Mais tarde, com a abertura democrática e a Constituição de 1988, a educação passa a ser compreendida como preparação para o exercício da cidadania e para a qualificação no trabalho (LIMA; SILVA; SILVA, 2017).

### **3. Crise e ensino: o Senai em Igrejinha**

O município de Igrejinha localiza-se na Encosta Inferior do Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, na região do Vale do Paranhana. O município está há 85 km da capital do estado, Porto Alegre. Sua área é de 136,8 km<sup>2</sup> e conta com 31.663 habitantes (de acordo com o censo de 2010). Antes de se tornar um município em 1964, Igrejinha era o 8º Distrito de Taquara, e desde antes da emancipação a história e o desenvolvimento de Igrejinha já se relacionava com a produção de calçados.

De acordo com Carneiro (1986), durante as primeiras décadas do século XX a indústria de calçados no Rio Grande do Sul continuava atuando ainda muito próxima da forma artesanal de produção e isso se dava em pequenas unidades, uma vez que a maioria das empresas era familiar. Apesar disso, no início do século XX o Vale do Rio dos Sinos já havia se constituído em uma região cujo trabalho estava baseado na indústria do couro. De acordo com dados apresentados pela autora, em 1939 havia em Taquara 34 fábricas de calçados que estavam sujeitas ao Imposto de Consumo. O imposto arrecadado nestas fábricas somava 54.507\$, ou seja, a base de imposto arrecadada por cada uma das fábricas em Taquara era algo em torno de 1.603\$. Na época, o imposto arrecadado e o número de fábricas em Taquara eram inferiores aos dados observados em Novo Hamburgo, São Leopoldo, Porto Alegre, Pelotas, entre outras cidades. No que se referem a fábricas de artefatos de couro e materiais relativos, os dados mostram que em 1939, Taquara contava com 19 fábricas do setor com imposto somado em 12.227\$. Diferentemente do que nas fábricas de calçados, Taquara possuía mais fábricas de artefatos de couro do que Novo Hamburgo, porém a arrecadação de imposto desse último era muito superior.

No contexto de expansão do setor coureiro-calçadista destacou-se a região do Vale do Rio dos Sinos, em especial as cidades de Novo Hamburgo e São Leopoldo. Mais tarde, a produção desse setor se expandiu para regiões próximas, como por exemplo, para o Vale do Paranhana. O processo de especialização de produção é abordado por Carneiro, que destaca que,

A especialização de Novo Hamburgo e São Leopoldo na produção de um determinado artigo correspondia à situação existente, em outros setores, em todo o estado. A antiga divisão entre zona meridional (especialização em agricultura e artesanato) e zona da campanha e sul (especializada em produção de charque e couros para a exportação) havia se transformado numa série de microespecializações, que algumas vezes se davam a nível quase municipal. Era o caso da produção do vinho na região de colonização italiana, das plantações de fumo em Santa Cruz, dos frigoríficos em Rio Grande (CARNEIRO, 1986, p. 94-95).

A mesma autora ainda aborda que, além do desenvolvimento de fábricas de calçados, observou-se na região a expansão de indústrias voltadas para o fornecimento de materiais essenciais à fabricação de calçados. Essas empresas eram de pequeno porte, mas forneciam às fábricas de calçados alguns produtos como: armações para selins, formas para calçados, tintas, cola, caixas de papelão, sabão, entre outros.

A partir da década de 1940 irão surgir as primeiras fábricas de calçados em Igrejinha, que até então era um distrito do município de Taquara. As primeiras fábricas na região eram de pequeno porte e o surgimento de estabelecimentos voltados para a produção de calçados foi acompanhado do surgimento de curtumes, que possibilitaram o acesso a principal matériaprima, o couro. Mais tarde, a partir da década de 1950 e principalmente nas décadas de 1960 e 1970, período este de exportação do calçado produzido em Igrejinha, a indústria calçadista se desenvolveu consideravelmente, aumentando o número de fábricas na região e contribuindo para o desenvolvimento do município (CALONI, 2008).

Com o desenvolvimento das fábricas de calçados em Igrejinha a partir, principalmente, na década de 1960 a economia do município se consolidou e se baseou na produção desse setor. Essa realidade, entretanto, estremeceu-se com a crise que atingiu o setor na década de 1990. Sobre a crise, salienta-se que,

A abertura da economia no início daquele período, com queda de barreiras tarifárias e não-tarifárias, e a política de estabilização do Plano Real de julho de 1994, com a valorização do câmbio, levaram a um período de constrangimentos para a indústria brasileira de calçados. Esses fatores geraram uma perda de competitividade dos calçados tanto no mercado externo quanto no interno. No mercado externo, o câmbio apreciado junto com a presença no mercado americano de fornecedores de calçados de custos baixos – como os da China e outros – fez com que o valor das exportações brasileiras despencasse de US\$ 1,8 bilhão em 1993 para US\$ 1,2 bilhão em 1999. Em âmbito interno, a auto-suficiência do mercado doméstico viu-se abalada pela entrada de calçados importados provenientes da China e de outros países asiáticos (COSTA, 2004, p. 17).

Diante da crise, as empresas agiram em diferentes movimentos: enquanto algumas investiram em modernização tecnológica, diversificação de mercados, abertura de novas linhas de produção, etc., outras transferiram suas empresas para a região nordeste do Brasil, que atraía empresários por diversos motivos, principalmente relacionados a impostos e mão de obra barata (COSTA, 2004).

Em Igrejinha, as charges de jornais locais dão uma ideia de como a crise foi vista pela população em geral:

### Crise calçadista em Igrejinha



Fonte: Jornal RS 115 – 27/04/1995.

Na imagem acima, percebe-se que a sociedade de Igrejinha no auge da crise do setor questionava se o município era a “terra do calçado e da Oktoberfest”, pois já nessa época muitas empresas haviam fechado em virtude da crise e os trabalhadores estavam se organizando para reivindicar melhorias. E é nesse contexto de crise que surgiu em Igrejinha um ambiente de ensino industrial que permanece ativo até a atualidade, o Senai “Nelson Heidrich”.

De acordo com o Jornal NH de 29 de novembro de 1995, a Agência de Treinamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) de Igrejinha foi a primeira escola de ensino profissional/industrial do Vale do Paranhana e a única autorizada pela Fiergs a iniciar suas atividades naquele ano. A cerimônia de inauguração da unidade ocorreu no dia 29 de novembro de 1995 e contou com a presença de autoridades, como o presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (Fiergs), presidente do Conselho Regional do Senai, prefeito de Igrejinha, representantes de sindicatos, etc. Ainda de acordo com o Jornal NH, a escola inicialmente atendeu os setores do calçado e da mecânica, sendo que o atendimento ocorria no turno da manhã e da tarde para menores entre 14 e 18 anos e no turno da noite para adultos que já estavam no mercado de trabalho, que buscavam especialização.

De acordo com o Jornal RS 115 de 30 de novembro de 1995, a escola do Senai inicialmente tinha capacidade de atender 108 alunos por dia. De acordo com o Jornal Cidade Verde de 07 de dezembro de 1995, os cursos oferecidos pelo Senai de Igrejinha inicialmente foram os seguintes: confecção de calçados (modelagem, preparação, corte,

costura, montagem e acabamento de calçados) para menores de 14 à 17 anos; preparação, corte e costura de calçados na modalidade de qualificação para maiores de 16 anos; treinamento para o setor de calçados (cronometragem, cronoanálise, corte de calçados, costura de calçados) para maiores de 16 anos; treinamento em geral (chefia e liderança, prevenção de acidentes, organização de almoxarifado e controle de estoques, monitor de treinamento, comandos pneumáticos, comandos hidráulicos, eletricitista instalador predial, comandos elétricos, mecânica de refrigeração e ar condicionado, transportes de cargas perigosas, etc.) para maiores de 16 anos. De acordo com as informações citadas pode-se perceber que a maioria dos cursos oferecidos eram voltados para o setor calçadista.

A Agência de Treinamento do Senai recebeu o nome de Nelson Heidrich, falecido em 1994. Sobre ele, o Jornal NH destaca que,

No ano de 1976, Nelson Heidrich foi responsável pela criação e fundação da Associação da Indústria do Vestuário de Igrejinha e seu primeiro presidente. Recebeu das mãos do então Presidente da República, João Batista Figueiredo, em 1979, a carta sindical que transformou a associação em Sindicato da Indústria de Calçados, passando a exercer vários cargos em todas as diretorias (Jornal NH, 29/11/1995, p. 7).

Além disso, Nelson Heidrich “[...] foi um dos idealizadores e incentivadores da Câmara da Indústria, Comércio e Serviços (Cics) do Vale do Paranhana” (Jornal NH, 29/11/1995, p. 7).

De acordo com o Jornal NH de 26 de novembro de 1996, em um ano de funcionamento do Senai em Igrejinha foram realizados mais de 100 cursos e o número de alunos atendidos passou de 1.300. De acordo com a matéria, o curso de “Confeccionador de Calçados” foi um dos mais procurados e já se pensava em ampliação da escola para o ano de 1997. Ainda de acordo com a matéria, “[...] o desempenho do Senai em Igrejinha no primeiro ano de funcionamento foi excepcional, levando em conta a receptividade da comunidade e das empresas da região” (Jornal NH, 26/11/1996, p. 16).

É interessante observar que o Senai em Igrejinha foi criado em um contexto de crise do setor calçadista e justamente foi nessa área que houve a maior oferta de cursos. Apesar de este movimento parecer contraditório, nos próprios jornais observa-se a explicação para o investimento em um ambiente de ensino industrial. No Jornal RS 115 de 30 de novembro de 1995 se observa a seguinte informação:

O município de Igrejinha alcança um grande objetivo em trazer o SENAI a este Vale, pois acredita que só com formação, treinamento e aperfeiçoamento

conseguirá superar as crises e as dificuldades, abrindo portas para a diversificação e para o futuro (Jornal RS 115, 30/11/1995, p. 6).

De acordo com o Jornal Cidade Verde de 07 de dezembro de 1995, a criação da escola foi o “[...] resultado da ação conjunta da Prefeitura Municipal de Igrejinha, Sindicato da Indústria de Calçados de Igrejinha e Senai [...]” (Jornal Cidade Verde, 07/12/1995, s/p). Ou seja, diversos setores investiram para trazer a escola do Senai para Igrejinha, visando combater a crise. Além disso, a mesma matéria aponta que antes da fundação da escola do Senai em Igrejinha foi realizada uma pesquisa com a comunidade do Vale do Paranhana que apontou a “[...] a necessidade de formação profissional, especialmente nos setores de Calçados e Manutenção Mecânica” (Jornal RS 115, 30/11/1995, p. 6). Observa-se nessas matérias que a comunidade, a prefeitura, o sindicato e outros órgãos reconheciam que a educação profissional e industrial era um investimento necessário para superação da crise calçadista e para a modernização do setor em Igrejinha.

### **Considerações finais**

Diante do que foi exposto podem ser feitas algumas considerações. O ensino no Brasil historicamente foi relacionado com o trabalho e a partir da década de 1930 o ensino profissional procurou relacionar-se com o setor industrial, em virtude da abertura do país aos investimentos no setor.

O município de Igrejinha possui uma forte ligação com a produção de calçados, pois desde os anos 1940 já se observa na região a presença de pequenas fábricas que utilizam o couro como matéria-prima para a produção de calçados. Durante os anos 1960 e 1970, com o início das exportações, o setor industrial calçadista em Igrejinha alavancou-se e a presença de fábricas aumentou consideravelmente. Nos anos 1990, entretanto, diante da crise houve o fechamento de empresas e problemas, como demissão em massa, foram comuns. Mesmo nesse contexto de crise, alguns setores da sociedade igrejinense investiram na criação de um espaço de educação profissional/industrial para o município: o Senai. Em novembro de 1995 foi inaugurada a Agência de Treinamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) de Igrejinha que recebeu o nome de Nelson Heidrich. Esse investimento ocorreu porque a sociedade acreditava que a educação profissional e a modernização do setor calçadista em Igrejinha seriam importantes para vencer a crise que o setor enfrentava.

## Referências

CALONI, Joice S. Indústria calçadista em Igrejinha. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; SCHENKEL, Dislaine; BRUSIUS, Liége Lana; FETTER, Maribel Eloá (Orgs.). Raízes de Igrejinha. Porto Alegre: EST, 2008.

CARNEIRO, Lígia Gomes. Trabalhando o couro – do serigote ao calçado “made in Brazil”. Porto Alegre: L&PM, 1986.

COSTA, Achyles Barcelos da; PASSOS, Maria Cristina (Orgs.). A indústria calçadista no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

ESPIG, M.J. O uso da fonte jornalística no trabalho historiográfico: o caso do Contestado. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v.XXIV, n.2, p.269-289, dez.1998.

IGREJINHA. Disponível em:  
<<http://igrejinha.rs.gov.br/2013/cidade.php#informacoes>>. Acesso em 30/04/2018.

JORNAL CIDADE VERDE. 07/12/1995.

JORNAL NH. 26/11/1996.

JORNAL NH. 29/11/1995.

JORNAL RS 115. 27/04/1995.

JORNAL RS 115. 30/11/1995.

LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. In: Holos, Ano 33, Vol. 3, Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

NAPOLITANO, Marcos. História do Brasil República – da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III – Século XX. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

## URBANISMO ATRAVÉS DA INDUSTRIALIZAÇÃO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

Dalvan Bonfada Laval<sup>81</sup>  
Daniel Luciano Gevehr<sup>82</sup>

**Resumo:** Um dos componentes urbanizador em algumas situações é o ramo industrial, e entender como esse fenômeno tem tamanha capacidade para isso é algo intrinsecamente interessante. Assim como conceituar esse urbano que se fala, e junto a ele o conceito de cidade. Também tem como propósito através do estudo bibliográfico, entender como a demografia e a fotografia, como metodologias apropriadas para este tipo de pesquisa, trabalham a construção desse cenário urbano, e suas mudanças.

**Palavras chave:** Urbano. Cidade. Indústria. Fotografia. Demografia.

### Introdução

Muitos municípios, principalmente se formos pontuar os que estão localizados no sudeste do Estado do Rio Grande do Sul, tem seu desenvolvimento urbano muito vinculado ao ramo industrial, com ênfase no ramo do calçado, neste caso. O fato que envolve sua contribuição é inegável, o que nos interessa é entender como a cidade urbanizada pelo setor industrial pode ser abordada pelo estudo da demografia, e como a fotografia pode trabalhar esse desenvolvimento. Como compreender esse processo sem entender primeiro a urbanização e a cidade como dois conceitos sob vários olhares, aproximações e diferenciações. Pois costuma-se referir a eles como sendo a mesma coisa, então compreender essas aproximações, e de que forma elas acontecem, diferenciando e as aproximando.

A urbanização de um determinado lugar está ligada a um grande número populacional residindo dentro desse mesmo meio. E para se pensar a indústria como um agente transformador e atrativo para essa população da cidade, precisa-se utilizar uma forma de análise. A análise/teoria demográfica, como ciência de estudo quantitativo e

---

<sup>81</sup> Acadêmico do curso de História das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat. Graduando. E-mail: [dalvan\\_dbl@yahoo.com.br](mailto:dalvan_dbl@yahoo.com.br)

<sup>82</sup> Professor do curso de História das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat. Doutor em História. E-mail: [danielgevehr@hotmail.com](mailto:danielgevehr@hotmail.com).

qualitativo voltado para a população, com base em estatísticas, consegue dar conta de estudar essas mudanças urbanísticas ligadas ao sistema industrial.

As mudanças das quais estarão sendo trabalhadas no tema escolhido para a presente pesquisa, tem como objetivo perceber como pode ser trabalhado os avanços e estagnações da área urbana dentro da cidade. Neste sentido, é muito conveniente a utilização de explanação fotográfica, apresentando em que proporções as indústrias foram se desenvolvendo, e os bairros aos arredores e regiões periféricas. Então objetiva-se compreender como esta trabalha.

Desta forma, esta pesquisa de cunho bibliográfico, tem-se como principal objetivo procurar compreender toda interpretação teórica, buscando conceituar este urbanismo e esta cidade. Assim como, entender como a fotografia e a demografia podem estar trabalhando a esta urbanização dentro do círculo industrial.

### **Urbanismo e a construção de cidade**

A cidade é um fenômeno que nos últimos tempos tem se demonstrado assumir grande importância, ganhando seu espaço, após ter iniciado o período de urbanização e industrialização acelerada. Assim, muitos pensadores vêm se preocupando em formas de estruturar este fenômeno do mundo moderno. Estudos direcionados a função econômica das cidades, estando ela vinculada ao setor produtivo, ou ainda, funcionando como um grande mercado, ou como uma grande consumidora. Sendo assim, “[...] as funções essenciais de uma cidade são a troca, a informação, a vida cultural e poder” (LE GOFF, 1998, p.29).

O século XX, sendo parte do recorte histórico desta pesquisa, corresponde a um século onde mudanças estavam sendo direcionadas ao desenvolvimento urbano dentro do país. Neste sentido “[...] o Brasil, como os demais países da América Latina, apresentou intenso processo de urbanização, especialmente na segunda metade do século XX [...]” (MARICATO, 2013, p. 16). Em uma visão mais ampla Barros salienta que “[...] O século XX foi, de certa maneira, o “século da urbanização”. Globalmente falando, é a partir daí que se pode dizer que a maior parte da população mundial passou a viver essencialmente em centros urbanos de diversos tipos [...]” (2007, p.7).

Assim pontuados, cidade e urbano são dois conceitos diferentes, mas que se encontram ligados, e a construção deles ao mesmo tempo explica suas diferenças. Para que possamos dar seguimento a esta conversa sobre a construção da cidade como objeto

a ser compreendido, é importante esclarecer as diferenças que esta tem com o urbano. A cidade seria assim, sob uma análise mais simplista, a área, o existente, o real, e o urbano, uma atribuição a essa cidade.

Durante a construção destes, ou de qualquer outro conceito, é importante perceber que este não deve e nem pode em nenhum momento ser entendido como o real, com toda a sua essência. Mas sim como o resultado de uma reflexão sobre uma série de objetos reais com características principais em comum (LENCIONI, 2008). Sendo assim segundo Lencioni (2008), a cidade estaria vinculada ao físico, deixando o urbano com a parte abstrata, ou seja, manifestações. Estas manifestações por vez, estão entrelaçadas com as de ordem econômica industrial, assim como todo tipo de relações divergentes do campo, como a agricultura, e o pastoril. Sendo estes dois termos, coberto por uma complexidade, “recheado” de diversas formas de explicações, e representações, dais quais Pesavento pontua que é na cidade “[...] o lugar - por excelência - onde as coisas acontecem” (1999, p. 8).

Sob o entendimento de alguns pensadores, uma forma de melhor abordar o conceito de cidade, é a utilização de metáforas, fazendo comparações, intencionando de forma bem interessante o resultado destas reflexões. “[...] Ou seja, as representações da cidade tendem a assumir uma forma metafórica de expressões, com apelo a palavras e coisas que, associadas ao conceito de cidade, lhe atribuem um outro sentido” (PESAVENTO, 1999, p. 9). Seguindo essa abordagem, a metáfora do ímã, cuja cidade é um ponto atrativo tanto para as pessoas que buscam nela diferentes condições de vida, e mercados que buscam nelas um consumidor apropriado.

Uma forma de se estudar o passado humano é através dos artefatos que por nós são deixados, seja ele qual for, com estudos e métodos apropriados, traz para o presente um passado que às vezes parece inalcançável, mas que os arqueólogos dão conta de o fazer. E a cidade é encarada como um, e talvez o maior artefato já produzido por nós segundo Barros (2007), e ao analisar, o pesquisador passa a ser “arqueólogo”, com a tarefa de interpretar esse artefato, que é a cidade.

Seguindo o pensamento acima, Barros (2007, p. 23) apresenta três categorias: “[...] haveria as “cidades cósmicas”, que são aquelas cujos traçados são concebidos em função de algum sentido mítico”. Esta primeira condição de cidade está vinculada ao tipo de cidade planejada, sistematicamente para um fim, como religioso por exemplo, transmitindo claramente seu objetivo a quem a observa. O segundo trata-se das “cidades práticas”, cujo desenvolvimento acontece de uma forma mecânica. São práticas porque

atendem apenas ao necessário, sendo assim se faz alterações e melhorias sob esta perspectiva. E por último, as “cidades orgânicas”, ou seja, aquelas que provém da ideia de organismo, e isso se dá devido a forma que ela utiliza para se desenvolver ou se transformar, assim como as demais situações acima. Características como a adaptação e a imprevisibilidade são importantes para definir esse tipo de categoria (BARROS, 2007).

Alguns pensadores estudam a cidade por meio das representações, ou seja, de acordo com o imaginário das pessoas que habitam o espaço urbano, assim como a cidade como objeto de análise, emite suas próprias representações do real. Pesavento utiliza uma abordagem por este viés “[...] que lidaria com os imaginários sociais que os homens, ao longo de sua história, puderam construir sobre a cidade” (1999, p. 8). Neste sentido, segundo Barros (2007), podem ser considerados cinco elementos principais que compõe o imaginário na mentalidade do sujeito. O primeiro seria, os caminhos, ou seja, de um trajeto para um lugar, estando relacionado com as características e formas que se imagina encontrar durante o processo percorrido ou por percorrer. Como segundo ponto, os bairros, como representação “[...] são percebidos pelo seu imaginador como zonas temáticas [...]” (BARROS, 2007, p.96).

O fator seguinte corresponde aos limites, que estariam vinculados a algum tipo de divisão, uma representação de uma linha imaginária, natural, ou criada, para separar, locais com caracterizações distintas. O quarto item, é o que o autor chama de pontos focais, que nada mais são, do que os lugares onde circulam mais pessoas, que pode ser desde uma rua ou até mesmo um bairro inteiro. E como quinto e último ponto, os marcos visuais, que são os grande pontos, cuja percepção se dá a longas distâncias, e representam a localização e identificação da cidade (BARROS, 2007). Assim, percebe-se que cada traço da cidade seja ela uma esquina, uma estátua ou um prédio, torna-se segundo o imaginário social, uma forma de compreensão daquele espaço. Pesavento entende que “[...] quando pensamos um monumento como um traço de uma cidade, é a sua capacidade de evocar sentidos, vivências e valores” (1999, p. 16).

Dentro do espaço físico, principalmente o espaço urbano, todo ele, ou uma boa parte dele, é preenchido por vários agentes dos mais diferentes aspectos. Um deles nesse momento em especial, é o aspecto humano, o aspecto vivo e racional. Como pessoas compartilhamos de um organismo, de um corpo, com membros, e órgãos distintos, com ele sentimos, agimos, enfim, uma série de elementos nos diferencia de um fenômeno inerte. Alguns pensadores, acreditam que a cidade, pode ser entendida semelhante a um

agente com vida, dando sentidos, e atribuições semelhantes aos que tem o ser humano. Desta forma a cidade entendida sob um aspecto vivo, apresenta-se através de dois modelos, sendo eles o ecológico e o biológico, cujo princípio destes dois entendimentos, é compreender os componentes que a constituem sob um aspecto orgânico, vivo (BARROS, 2007).

Uma classificação em sistemas segundo Barros (2007), é possível se fazer, onde um conjunto de situações que ocorram em um mesmo espaço físico, seja ela uma esquina de um bairro, transforma-se em um subsistema. A junção destes subsistemas, permite uma análise que dê conta de toda a complexidade do espaço urbano. Pois várias esquinas, ruas e bairros, sob uma visão de subsistemas, estão ligados entre si em um sistema maior, o que o autor chama de “estrutura de grelha”, ou seja, um elemento sobre o outro, sempre conectados.

Se a cidade pode ser artefato, pode ser sistema, pode ser orgânico, acredita-se que pode ser lida. Refletindo-se sobre a construção de um texto, se faz mediante letras, palavras, frases e parágrafos entre outros. Perceber uma cidade como uma grande leitura, com seus subcapítulos, divididos nos bairros, cujo tema tratado em cada um deles tem a ver com o que se vivencia naquele espaço. É uma forma de conhecê-la segundo Barros, a cidade consegue dialogar sobre si mesma, e sobre quem nela habita, desde suas divisões, arquitetura, seu comércio local, sendo que “[...] cada um de seus índices remete as letras de um alfabeto que pode ser pacientemente decifrado pelos sociólogos, pelos historiadores, pelos urbanistas [...]” (2007, p. 41).

Dando prosseguimento a esta discussão sobre o conceito de cidade e urbano, percebe-se que o urbano funcionando como atribuição, ou melhor como um conjunto de manifestações vinculadas a uma parte específica da cidade. Deste último, Gonçalves ainda complementa que “[...] o urbano é o abstrato, o geral, o externo, onde está a produção, as classes sociais, a divisão do trabalho. O conjunto destas histórias é que nos dá a teoria da urbanização” (1995, p.66).

Pensar sobre o compartimento urbano de uma cidade, é pensar em disputa de poder, não só o poder do estado, mas as várias disputas sociais, ou seja, a dimensão política. Le Goff (1998) pontua um importante intermédio das relações de poder, relacionado ao ato de governar a cidade, que segundo ele ao dirigir o estado corretamente, acalma as lutas sociais dos cidadãos. E não só a paz, mas “[...] a justiça é fundamentalmente a ordenação de uma tributação justa, isto é, que pese de modo proporcional aos recursos dos cidadãos e que não seja demasiado dura para os mais

pobres” (LE GOFF, 1998, p. 102). Já no pensamento de Barros existem três formas de poder que estariam sendo considerados predominantes, sendo que seriam eles as lutas sociais, e as duas últimas vinculadas à política, em nível menor e maior, ou seja, estadual ao nacional, ou mundial (2007).

Outro ponto relacionado à organização urbana, é o fator cultura, pois a troca de culturas, não só, mas em proporção maior nas grandes cidades, e nas regiões de imigração, é muito perceptível. Barros (2007) pontua a cidade como sendo lugar do ensino, ou seja, da cultura escrita. Confirma Le Goff, “[...] a universidade encontrou na cidade o húmus e as instituições. Isto é, de um lado, os mestres e os estudantes, e, de outro, as formas corporativas, que lhe permitem existir, funcionar e adquirir poder e prestígio” (1998, p. 60). Assim sendo, o ensino urbaniza, pois atrai pessoas semelhante ao ímã como discutido anteriormente. Pois “[...] uma universidade é, para uma cidade, um bom negócio, primeiro porque fornece um mercado e inquilinos para as casas [...]” (LE GOFF, 1998, p. 63).

Também é o lugar da cultura material “[...] sinais, placas de trânsito, bancas de jornais, postes, viadutos, arranha céus - são estes os artefatos da cidade moderna da mesma forma que a cidade antiga ou a cidade medieval teriam os seus próprios artefatos urbanos” (BARROS, 2007, p.83). Neste sentido Le Goff cita que “[...] a Idade Média criou a beleza artística urbana, dando origem a um novo urbanismo” (1998, p. 119). Por conseguinte, a cultura do ser cidadão, é caracterizada por Barros (2007) em três elementos principais. O primeiro está relacionado com a convivência obrigatória com os demais indivíduos, que compartilha o mesmo espaço, a cidade, e isso corresponde a construção de um ser que valoriza o individual, e por isso assume a postura da indiferença. Um segundo ponto é o uso constante do dinheiro, qual tudo envolve valores, tudo tem seu preço, e a ideia de comprar e vender parece estar relacionado a quase tudo. E por fim uma abertura obrigatória para o mundo, qual é impossível se desvincular, em meio aos infinitos meios de comunicação disponível no setor urbano, difere-se então do campo, mais isolado, e mais fechado (BARROS, 2007).

### **História demográfica**

A forma de poder se chegar a uma resposta conveniente com a proposta da pesquisa, está relacionada com o método que se utiliza para tal fim. Uma vez que se pretende chegar ao entendimento do desenvolvimento de um município em nível

urbano, através do setor industrial, nos remete ao elemento população. Diante desse elemento, conseguimos obter as informações necessárias sobre os fatores que correspondem ao que interessa aqui. A demografia como ciência que estuda de forma geral essa população quantificando e qualificando-a, em uma análise mais precisa, é a que será utilizada.

De maneira geral, é importante entendermos como essa ciência trabalha, já que esta será uma das principais ferramentas para se chegar ao resultado desta pesquisa. Considera-se que “[...] ela não se contenta com a explicação dos fatos que estuda, mas tenta vislumbrar, também, a evolução futura da população em estudo e, assim, servir a uma política populacional capaz de ter influência sobre a aludida evolução” (CARDOSO, 1983, p. 122). Sendo assim, mostra-se que o estudo demográfico, não se concentra somente na análise dos fatos, mas ultrapassa, buscando fazer previsões para situações futuras. O estudo demográfico, durante sua passagem, segundo Cardoso (1983) passa por três períodos, cujos métodos e as fontes que são utilizadas variam de período a período. O período pré-estatístico, o proto-estatístico e o plenamente estatístico, “[...] a duração e os limites de cada uma destas etapas mencionadas são extremamente variáveis, conforme as regiões, os países e os continentes” (CARDOSO, 1983, p. 126). A primeira fase, estaria vinculada a um período onde não se tem dados estatísticos, ligados às populações pré-históricas sem cultura escrita, e por conseguinte, os poucos dados pertencem a uma confiabilidade duvidosa (CARDOSO, 1983).

O segundo período está vinculado segundo Cardoso (1983) com o estado moderno, cuja estruturação burocrática deste e de instituições como a igreja são efetivas para uma análise estatística. Sendo assim, os registros usados pelas instituições vigentes em cada situação dependendo da região, são os utilizados para realização dos censos demográficos da época. Seriam estes os mais utilizados: registros paroquiais, listas de arrecadação fiscal, entre outros (CARDOSO, 1983). E por último, o período plenamente estatístico, cuja etapa inicia-se “[...] com a instauração do registro civil e dos censos realizados com métodos modernos” (CARDOSO, 1983, p.129).

Beltrão não divide o estudo demográfico em etapas ou períodos, mas pontua a existência de fontes demográficas em várias épocas, aproximando assim ao pensamento de Cardoso. No que se refere a épocas mais antigas, próximo ao ano 2000 a.C Beltrão enfatiza que “[...] não pouco diferem, todavia, esses antigos censos dos nossos modernos recenseamentos demográficos” (1972, p. 27). Diferente de hoje que o censo é

encarado como sendo de caráter científico, anteriormente se vinculava a questões preocupadas como o serviço fiscal ou militar (BELTRÃO, 1972).

Confirma-se a ideia de que os recenseamentos demográficos não aconteceram de forma igual em todas as regiões, variando de acordo com a realidade em todos os níveis (social, econômico, religioso, etc.) em questão. Segundo Beltrão (1972) de maneira mais próxima do método mais moderno, vai começar por volta da segunda metade do século XVIII no norte da Europa. Já ao sul, junto com as Américas, durante o século XIX, tendo por fim no século XX no continente da África e da Ásia.

Como mencionado anteriormente a demografia sob uma análise mais moderna chegou nas Américas por volta do século XIX, e no final deste século no Brasil. Desta forma “[...] os três primeiros Recenseamentos Gerais do Brasil, realizados em 1872, 1890 e 1900, compreenderam apenas a população” (BELTRÃO, 1972, p.31). Ou seja, o censo realizado nestes períodos, se comprometeram apenas em destacar o número de habitantes do país, sem entrar em outros pontos mais aprofundados como se faz nos próximos anos. Assim, do oitavo (feito em 1970) recenseamento em diante, foi feito de forma mais ampla, alcançando diferentes elementos, onde, além do populacional, se estendeu ao industrial, comercial, agropecuário, entre outros (BELTRÃO, 1972).

Como pode-se perceber são realizados vários censos diferentes para dar conta de todos os resultados, cuja demografia não consegue dar conta sozinha, precisa-se da colaboração de outras áreas (CARDOSO, 1983). Para Beltrão (1972) uma apuração desta magnitude acarreta-se um número elevado de tempo, por isso acontece recenseamentos de dez em dez anos. “[...] estes dados são continuamente recolhidos, computados e tabulados pelo respectivo Instituto Central de Estatística, no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da rede de seus órgãos periféricos estaduais e municipais (BELTRÃO, 1972, p.30).

O estudo demográfico trabalha com estatísticas, ligadas a elementos como natalidade, mortalidade, taxa de migrações, fertilidade e fisiologia da mulher, entre outros, com a finalidade de compreender diferentes processos. Tais processos estão vinculados a mudanças políticas e econômicas, cujo momento “bom ou ruim” influencia diretamente no comportamento social. A indústria, por exemplo, é um elemento que muda conforme a situação descrita acima, e variações decorrentes desse processo refletem no âmbito familiar. E isto faz com que esta se molde de acordo com as necessidades que esse novo cenário urbano industrial necessita. Aos poucos as

características rurais vão sendo modificadas e substituídas pelas urbanas, priorizando mais o indivíduo do que a grande família.

O estudo demográfico, como ciência populacional, analisa aspectos que são bastante visíveis, em importância para se obter resultados sobre o movimento da população em cada lugar. Tal análise, “[...] revela-nos, pois, o estado da população na respectiva data, possibilitando o estudo comparativo com as situações descritas nos recenseamentos anteriores” (BELTRÃO, 1972, p. 30). Cardoso (1983) pontua a mortalidade como elemento de grande destaque, principalmente em momentos de crises, epidemias e guerras, em diferentes períodos da história. Tal cálculo serve para identificar o índice de mortalidade baixa de uma região, como mostra Beltrão a “[...] mortalidade de uma população é frequência dos óbitos ocorridos nessa população em determinado lapso (um ano) [...]” (1972, p. 98).

A natalidade é outro elemento bastante importante, cujo nascimento varia segundo cada período, de acordo com o tipo de economia (industrializado, ou agrícola), estação do ano, entre outras situações (CARDOSO, 1983). Quanto a esse elemento Beltrão explica que a “[...] natalidade é a frequência de nascimentos numa população em determinado ano [...]” (1972, p. 142). Desta forma, para que a estimativa dos nascimentos aumentem ou diminuam, depende da fecundidade. Esta estaria vinculada a vários fatores, estando o primeiro deles vinculado com a idade com que as mulheres se casam. Em certas situações algumas mulheres se casam mais cedo (propício para ter mais filhos), outras mais tarde, e muitas vezes em idade próxima ao término biológico de sua possibilidade de se reproduzir (CARDOSO, 1983). Assim como a duração dos casamentos, seria outro item pontuado por Cardoso (1983), como sendo comprometedor para que houvesse ou não um aumento dos nascimentos. Sendo que este estudo aborda toda uma estrutura que vai de encontro às várias situações que possam se estar vinculadas ao estado civil. Ou seja, quantifica os, solteiros, viúvos, casados por exemplo, e principalmente a “[...] frequência dos matrimônios em determinada população” (BELTRÃO, 1972, p. 85).

Desta forma encontramos na demografia, as estatísticas necessárias para compreendermos, a longo prazo mudanças que ocorrem dentro do âmbito populacional, permitindo ainda fazer comparações passadas e projeções futuras. Percebe-se que uma enorme quantidade de elementos que são quantificados e qualificados nos recenseamentos, pelo órgão responsável, contam ajuda de uma série de outras ciências necessárias, não estando isolada e indiferente a estas mesmas contribuições.

## **História sob o olhar da fotografia**

Durante a produção desta pesquisa, visando o processo de reconstrução da história vinculada aos termos urbanismo, cidade e indústria, será utilizado documentos verbais, e não verbais. Vislumbrando a diversificação das fontes, junto a necessidade de outras formas de abordagem, junto aos documentos escritos, será utilizado imagens visuais. A fotografia sendo uma delas, está diretamente ligada à memória. Sendo assim não só trata-se de uma cena congelada, mas de toda uma história ao seu entorno, vinculada a um tempo e espaço que ganha significado.

Cardoso certifica a mudança sobre a documentação histórica. A partir de então “[...] tanto a noção de documento quanto de texto continuam a ampliar-se. Agora todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador” (1997, p. 402). Abrindo espaço com a Escola dos Annales para que elementos como a fotografia ganhe seu espaço nas pesquisas, e uma série de repertórios antes não explorados pelos pesquisadores venham a tona, muitos trabalhos nesse sentido começaram a ser realizado no meio acadêmico (CARDOSO, 1997). Diante dessa discussão, não só a fotografia, mas as outras formas visuais de representação do passado urbano, tem compromisso com a memória.

Percebe-se que quando o tema tratado são as cidades, se vislumbra a comparação fotográfica, cujas fotografias de épocas diferentes, focam principalmente tentando mostrar o crescimento do fenômeno urbano. O estudo nas áreas industriais também é bastante comum, principalmente por iniciativas privadas da própria empresa, através da imagem fotográfica mostrar o seu desenvolvimento. Como destaca Carvalho (1994), o número de produções fotográficas destinadas a um repertório urbano, é de quase metade do percentual total das obras que envolvem a memória fotográfica.

Depois de observar, que a fotografia é uma ferramenta bem utilizada em temas abordados nesta pesquisa, é importante conceituá-la. Graças a mudança com relação a documentação histórica pós criação dos Annales, a documentação visual se tornou uma ferramenta muito utilizadas em vários trabalhos, principalmente nas últimas décadas. Dentro desta discussão, o termo fotografia segundo Cardoso, entende-se por:

Seguindo essa ideia, cujo fotografia pode ser entendida sobre olhares diferenciados, cujo ato de fotografar, é também um ato de transformar a imagem real em algo material, e palpável. Ainda vislumbra a memória individual e coletiva vivenciada no passado. Nesta linha de pensamento outros estudiosos contemplam jeitos diferentes

de perceber a fotografia, Tessari (2012, p.480): “[...] toda a foto é produto de uma técnica de captura”. E afirma “[...] a foto não deve ser pensada como um registro desumanizado” (TESSARI, 2012, p. 481).

Após pensar o que pode ser entendido como fotografia, é preciso acrescentar-lhe a sua utilização durante os vários períodos, desde sua inserção no mundo, e depois como documento de pesquisa. Nos dias de hoje, a utilização não só é muito difundida, mas também muito facilitada devido aos avanços tecnológicos que permitem rapidez, qualidade e facilidade no âmbito fotográfico. A fotografia está dentro de um plano específico, permite avaliar diferentes situações sociais, fazer análises e comparações segundo outros componentes ou mais documentos fotográficos relacionados ao mesmo período ou tema em questão. Assim Canabarro fomenta, que “[...] a cultura fotográfica também revela a importância da fotografia como uma prática social, incorporada a mais de um século e meio ao modo pela qual se representa o mundo e a nós mesmos [...]” (2005, p.37). Seguindo esta mesma linha Cardoso destaca sua importância, uma vez que esta “[...] deixa de ser uma imagem retida no tempo, para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo [...]” (1997, p. 406).

Depois de apresentar a fotografia como um agente cultural, outro ponto importante deve ser discutido aqui, uma vez que a fotografia é um documento. Tendo ela desta forma, é preciso se ter o mesmo cuidado, perceber não só o que ela apresenta de imediato, mas o que ela esconde, as entrelinhas das mensagens por elas transmitidas ao pesquisador. O seguinte a ser pensado teria a ver com a forma com que o historiador utiliza este documento, ou melhor, indo além do que a imagem fotográfica apresenta em seu sentido mais simples, buscando desvendar o que há de mais desafiador. Sendo o grande desafio “[...] chegar aquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico [...]” (CARDOSO, 1997, p. 405). Ou seja, codifica-la.

A fotografia trabalha com o passado, portanto, traz a tona tanto a memória individual quanto a memória coletiva. Esse passado trazido pela fotografia é trabalhado por alguns historiadores partindo do estudo da semiótica, “[...] estes autores utilizam-se da semiótica para o entendimento da relação existente entre a representação visual e o objeto ou referente que deu origem a representação visual” (CANABARRO, 2005, p.33). E Canabarro ainda prossegue no discurso “[...] os estudos avançados em semiótica permitem criar instrumentos metodológicos para a leitura dos elementos que compõem a imagem permitindo uma análise detalhada do interior da mesma” (2005, p.33).

A utilização da fotografia como documento, começa com a revolução na forma de estudar história, junto com a forma de se pesquisar história. Abrindo as portas do conhecimento, para estudos mais amplos, com suas especificações, não somente a fotografia, mas a própria demografia que será utilizada aqui. Identificando a imagem fotográfica, como mensagens do passado passíveis de significados culturais, pertencentes a um tempo e espaço específicos, é o início para que ela seja compreendida. Dando vida ao que poderia ser apenas ilustração, e mostrando sua real importância, pois ela também conta histórias.

### **Conclusão**

Para fim de conversa do presente artigo, pode concluir-se a existência de uma complexidade por assim dizer, girando em torno dos conceitos “cidade”, e “urbano”. Dois termos que tem semelhança, que estão sim abraçados, de tal forma, que falar de um deles separado parece controverso. Uma confusão dos dois termos é recorrente, porém ao estudando mais a fundo estes conceitos identifica-se as diferenças e uma série de possibilidades de percebê-los enquanto conceitos.

Prosseguindo observa-se a fotografia como ferramenta de reconstrução de um passado, e como um vínculo com a memória, seja ela coletiva ou individual, está muita ligada ao estudo que se propôs aqui. Pois como é apontado no decorrer do desenvolvimento, a fotografia de paisagens urbanas, e também rurais, é muito utilizada pelos fotógrafos de cunho mais profissional, por empresas privadas, principalmente industriais. Vemos também, a fotografia não vista só como tal, ma como um documento, que deve ser utilizado com um método e todos os cuidados que acompanham um documento verbal.

Finalizando, uma vez que a demografia trabalha com populações, com estatísticas referentes a estas, se torna muito interessante a utilização dela para compreendermos a urbanização pelo olhar industrial. Uma vez que ela não trabalha sozinha, utilizando-se de outras áreas, para obter os mais diferentes censos vinculados a população. Consegue dar conta não só do aumento e redução de uma cidade, mas apontar onde estas trabalham, estado civil, mortalidade, natalidade, enfim, ainda consegue cientificamente projetar a situação seguinte.

Para aqueles que pretendem seguir uma linha vinculada ao urbanismo, preocupado em analisar o desenvolvimento industrial. Assim como, conhecer mais sobre

como a demografia e fotografia trabalham e podem estar se relacionando com estes fenômenos, este artigo os interessa.

## Referências

BARROS, José D'Assunção. **Cidade e história**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BELTRÃO, Pedro Calderan. **Demografia: ciência da população: análise e teoria**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1972.

BURKE, Peter. **A Revolução da Historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989**. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CANABARRO, Ivo. **Fotografia História e Cultura Fotográfica: aproximações**. Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. XXXI, n. 2, p. 23-39, dez. 2005. Disponível em: <http://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/.../1041>. Acesso em 01 de junho de 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion, BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1990.

CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CARVALHO, Vânia Carneiro de et al. **Fotografia e História: ensaio bibliográfico**. Anais do Museu Paulista, São Paulo, scielo, v. 2, p. 253-300, jan/dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v2n1/a15v2n1.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2018.

GONÇALVES, Maria Flora. **O novo Brasil urbano: empasses, dilemas, perspectivas**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1995.

LE GOFF, Jacques. **Por Amor às Cidades: conversações com Lebrun; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes.** São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

LENCIONI, Sandra. **Observações sobre o conceito de cidade e urbano.** Espaço e Tempo, São Paulo, GEOUSP, n. 24, p. 109-123. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74098/77740>. Acesso em 28 de maio de 2018.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Imaginário da Cidade: visões literárias do urbano - Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre.** Porto Alegre, Editora Universidade UFRGS, 1999.

TESSARI, Anthony Beux. **Fotografia na História e no Ensino de História.** Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História UFRGS, Rio Grande do Sul, n. 11, vol. 4, set. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773>. Acesso em 01 de junho de 2018.